

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN  
NÍVEL MESTRADO

LÚCIA KAPLAN

**AMOR, DECOLONIALIDADE E AUTONOMIA:  
Contribuições metodológicas ao Design Estratégico na cocriação de  
cenários futuros para uma educação inclusiva e plural**

Porto Alegre

2022

LÚCIA KAPLAN

**AMOR, DECOLONIALIDADE E AUTONOMIA:  
Contribuições metodológicas ao Design Estratégico na cocriação de  
cenários futuros para uma educação inclusiva e plural**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Karine de Mello Freire

Porto Alegre  
2022

K17a Kaplan, Lucia.  
Amor, decolonialidade e autonomia : contribuições metodológicas ao design estratégico na cocriação de cenários futuros para uma educação inclusiva e plural / Lucia Kaplan. – 2022.  
132 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2022.  
“Orientadora: Profa. Dra. Karine de Mello Freire.”

1. Autonomia. 2. Amor. 3. Cenários . 4. Decolonialidade. 5. Design estratégico. 6. Educação. I. Título.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

LÚCIA KAPLAN

**AMOR, DECOLONIALIDADE E AUTONOMIA:  
Contribuições metodológicas ao Design Estratégico na cocriação de cenários  
futuros para uma educação inclusiva e plural**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Aprovada em 13 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Karine de Mello Freire (orientadora)

---

Prof. Dr. Guilherme Englert Corrêa Meyer (Unisinos)

---

Prof. Dr. Edu Fernandes Lima Jacques Filho (Unisinos)

---

Profa. Dra. Maria Cristina Ibarra Hernández (UFPE)

## **AGRADECIMENTO À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos educadores e educadoras que participaram desta pesquisa e doaram seu tempo e seus conhecimentos de forma tão generosa. Vocês me mostraram que outros mundos são possíveis e que a educação é a base para um mundo mais justo. Essa pesquisa não seria possível sem a participação de vocês.

Agradeço à minha orientadora Karine, que demonstrou a importância do amor na construção de conhecimento. Ela me instiga a ir, na pesquisa e na vida, em direção à mundos mais habitáveis e justos. Obrigada por trazer leveza ao meu processo de mestrado e por sentipensar comigo um pesquisar mais amoroso.

Agradeço aos meus pais, que sempre instigaram meu lado criativo e curioso e me ensinaram o valor da educação e a importância de olhar para o outro. Eles foram, sem dúvida, a minha primeira referência de educadores amorosos. Obrigada por me guiarem até aqui.

Agradeço à Aline pelo apoio diário e por me incentivar a ir atrás daquilo que eu amo. Obrigada por ser meu ponto de equilíbrio e por todo carinho e compreensão ao longo desse longo processo de mestrado.

Agradeço aos meus colegas de turma, meus colegas bolsistas e meus colegas do grupo de estudo designs decolonizantes. As trocas que tive com vocês foram incríveis.

Agradeço aos professores do PPG Design que foram essenciais na minha jornada de aprendizado e na minha formação como pesquisadora.

Agradeço à Alessandra, por me introduzir ao mundo do Design Estratégico e me incentivar a mergulhar na vida acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga, a partir de uma práxis de design sentipensante, quais os processos de Design Estratégico, guiados pela busca por autonomia e pelos valores éticos de amorosidade, podem promover a imaginação de outros mundos para uma educação inclusiva e plural. Apoiada pela teoria da complexidade, proponho reduzir a dualidade razão/emoção na produção de conhecimento, base da proposição de uma prática de design sentipensante e de contribuições metodológicas ao Design Estratégico com base na tríade dialógica amor/decolonialidade/autonomia. A partir da premissa de que diálogo e amor são indissociáveis, projetar por uma ética amorosa implica em uma prática projetual que respeita os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no projeto e cultiva um diálogo que tem como premissa uma escuta atenta e cuidadosa. Pelo pensamento decolonial, entendido como força de resistência à lógica da modernidade/colonialidade, proponho uma cultura de projeto que introduz uma outra forma de saber, ser e fazer para o design, com foco na processualidade, em oposição às práticas orientadas à resolução de problemas. A autonomia, como horizonte teórico e político, sugere outras maneiras de viver e de se relacionar que partem do respeito aos valores, experiência e práticas das comunidades. O design em busca de autonomia tem como premissa uma prática direcionada para a construção colaborativa e horizontal de mundos mais habitáveis. A partir das contribuições metodológicas propostas, foi realizada uma prática de cocriação de cenários futuros com educadores e educadoras engajados a pensar em mundos alternativos para a educação, construídos a partir de narrativas que, além de carregar os saberes e afetos dos seus co-criadores, seja comunicável para que outros possam, também, sentipensar a proposta. Foram realizados dois encontros colaborativos com educadores e educadoras de diferentes escolas e áreas de ensino para a elaboração de cenários futuros. Os cenários foram redigidos posteriormente no formato de carta e entregues para quatro educadores e educadoras, que acrescentaram seus afetos aos cenários.

**Palavras-chave:** Design Estratégico; Cenários; Educação; Amor; Decolonialidade; Autonomia;

## ABSTRACT

From a *sentipensante* design praxis, this research investigates which processes of Strategic Design, guided by the search for autonomy and the ethical values of lovingness, can promote the imagination of other worlds for a plural and inclusive education. Supported by the theory of complexity, we propose a rupture of the reason/emotion duality in knowledge production, basis for the proposal of a *sentipensante* design practice and of methodological advances to Strategic Design based on the dialogic triad love/decoloniality/autonomy. Based on the premise that dialogue and love are inextricable, projecting for a loving ethic implies a design practice that respects the knowledge of each subject involved and cultivates a dialogue that holds the premise of an attentive and careful listening. Through decolonial thinking, which is understood as a force of resistance against the logic of modernity/coloniality, we propose a project culture that introduces another form of knowing, being and doing for design, focusing on processuality as opposed to problem-solving-oriented practices. Autonomy as a theoretical and political horizon suggests other ways of living and relating that come from the respect to the communities' values, experiences and practices. Design in search of autonomy has as premise a practice that is directed to collaborative and horizontal construction of more inhabitable worlds. Based on the proposed methodological advances, we carried out an exercise of cocreation of future scenarios with educators engaged in thinking about alternative worlds for education, built from narratives that not only carry the knowledge and the affections of its co-creators, but are also communicable for others to *sentipensar* this proposal too. For the elaboration of future scenarios, two collaborative meetings were held with educators from different schools and teaching areas. These scenarios were later written as letters and delivered to four other educators, who added their own affections.

**Keywords:** Strategic Design; Scenarios; Education; Love; Decoloniality; Autonomy



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríades do conhecimento humano.....	23
Figura 2: Tríade da modernidade/colonialidade/decolonialidade.....	36
Figura 3: Framework de Design Thinking.....	41
Figura 4: Ideo Method Cards .....	41
Figura 5: Currículo para economias vulneráveis .....	43
Figura 6: Roda de posicionalidade.....	44
Figura 7: Alfabeto Crítico do designer.....	45
Figura 8: Nível de autonomia.....	50
Figura 9: Diagrama de futuros potenciais.....	55
Figura 10: Cenários especulativos de Dunne e Raby.....	59
Figura 11: Síntese das tríades .....	64
Figura 12: imagem do resumo da metodologia .....	66
Figura 13: Painel de Posicionalidade .....	68
Figura 14: Painel de Posicionalidade do encontro colaborativo .....	70
Figura 15: Painel de conceitos.....	71
Figura 16: Painel de narrativas .....	73
Figura 17: Painel de narrativas preenchido, Grupo 1 .....	74
Figura 18: Painel de narrativas preenchido, Grupo 2 .....	74
Figura 19: Carta aos professores.....	77
Figura 20: Detalhes das cartas .....	78
Figura 21: Registro das cartas escritas à próprio punho .....	79
Figura 22: Kit entregue aos professores com a carta e uma planta.....	80
Figura 23: Painel de Posicionalidades do grupo de respondentes .....	82
Figura 24: Resumo temporal da entrega e recebimento das cartas .....	84
Figura 25: Painel de temáticas entre Cenário 1 e Cenário 2 .....	87
Figura 26: Painel de temáticas entre Cenário 1 e cartas.....	95
Figura 27: Painel de temáticas entre Cenário 2 e cartas.....	96
Figura 28: Caligrafias dos professores.....	103

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2. DESIGN PARA TRANSIÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>3. O AMOR NO DIÁLOGO FREIRIANO .....</b>	<b>22</b>
3.1. DESIGN ESTRATÉGICO POR UMA ÉTICA AMOROSA.....	29
<b>4. DECOLONIALIDADE E A BUSCA POR ALTERNATIVAS .....</b>	<b>34</b>
4.1. DESIGN DECOLONIZANTE: A CONSCIÊNCIA CRÍTICA NOS PROCESSOS PROJETUAIS .....	39
<b>5. DESIGN ESTRATÉGICO EM BUSCA DE AUTONOMIA.....</b>	<b>47</b>
5.1. PROJETAÇÃO POR CENÁRIOS E A IMAGINAÇÃO DE OUTROS MUNDOS.....	54
<b>6. METODOLOGIA .....</b>	<b>61</b>
6.1. ENCONTROS COLABORATIVOS.....	67
6.2. TROCA DE CARTAS.....	75
<b>7. INTERPRETAÇÃO DOS INSUMOS PROJETUAIS .....</b>	<b>85</b>
7.1. INTERPRETAÇÕES DOS ENCONTROS COLABORATIVOS .....	85
7.2. INTERPRETAÇÕES DAS TROCAS DE CARTAS .....	94
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – DIAGRAMA DE POSICIONALIDADE PARA AS OFICINAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B – DIAGRAMA DE POSICIONALIDADE PARA AS CARTAS.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DO PAINEL DE CONCEITOS .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE E – TABELA DE CRUZAMENTO ENTRE CENÁRIO 1 E CENÁRIO 2 .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE F - TABELA DE CRUZAMENTO ENTRE CENÁRIO 1 E CARTAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE G - TABELA DE CRUZAMENTO ENTRE CENÁRIO 2 E CARTAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA 1, CENÁRIO 1.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA 2, CENÁRIO 1.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA 1, CENÁRIO 2.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA 2, CENÁRIO 2.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

“Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.” GALEANO, 2013, p.119

O termo sentipensar, mencionado por Galeano no seu conto "celebração de bodas da razão com a emoção", presente no Livro dos Abraços, foi cunhado pelo sociólogo Fals Borda, que ouviu a expressão de um pescador colombiano em um trabalho de campo. Na definição de Fals Borda (2003), o ser sentipensante “é aquela pessoa que combina a mente com o coração, para guiar a vida por um bom caminho e aguentar seus muitos tropeços”, em oposição ao ser positivista, que não apenas separa a razão da emoção, mas coloca o racionalismo como pensamento dominante. A razão e a emoção caminham de mãos dadas no trajeto desta pesquisa. Sendo assim, não me guio por uma neutralidade científica, mas busco sempre me posicionar e me envolver como pesquisadora e também como sujeito que pensa e que sente enquanto pesquisa. Quem eu sou, como ser sentipensante, influencia o meu modo de produzir conhecimento.

Quem eu sou influencia, também, o que pesquiso. Sou, antes de designer e pesquisadora, filha e neta de educadores. Minha avó materna, formada em magistério, atendia em uma clínica crianças com dificuldades de aprendizagem. Meus pais, professores de história - especificamente, história do Brasil e história da América Latina - dedicaram suas vidas à docência. Não acredito que seja um acaso, então, meu interesse pela área da educação. Iniciei, na graduação, minha aproximação com a temática através do interesse por livros infantis, com a vontade de investigar a importância da leitura de narrativas lúdicas para a socialização das crianças em fase de alfabetização. Através do meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso, Prof. Dr. Eduardo Cardoso, me aproximei dos livros multiformato, como possibilidade de proporcionar o acesso à leitura para todas as crianças. Assim, mergulhei no mundo da educação inclusiva.

Na lógica tradicional de design industrial de solução de problemas, o foco do meu Trabalho de Conclusão de Curso na UFRGS era a produção do artefato em si. Realizei entrevistas com professoras, mas sempre com o objetivo final em mente: a produção de um

livro multiformato. Esse fechamento não me permitiu explorar questões relevantes que surgiram das conversas com as professoras. As entrevistas revelaram que o acesso a materiais adequados são fundamentais para a inclusão, porém existem problemas estruturais muito mais graves que dificultam a inclusão, tais como a estrutura da grade curricular, a formação e preparo para lidar com os diferentes diagnósticos - assim como com a falta de diagnóstico - e a falta de tempo e recursos dos educadores para lidar com situações complexas de inclusão (KAPLAN, 2018). Com essas questões em mente, essa pesquisa se propõe a investigar o design inclusivo para além do artefato e a ideia de inclusão escolar para além de necessidades educacionais específicas. Para isso, começarei por problematizar tanto a educação quanto o design desde a sua base epistemológica.

Esta pesquisa investiga, a partir de uma práxis de design sentipensante, uma educação que não seja mutiladora como aquela do conto de Galeano, que "nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração". A epistemologia da complexidade - apoiada aqui pela leitura de Morin (2015-a) critica a forma como a ciência moderna organiza o conhecimento, de maneira redutora e simplificadora, criando dualidades como sujeito-objeto, ordem-desordem, razão/emoção. A criatividade, que não pode ser explicada em um paradigma simplificador, é possibilitada pela ótica da complexidade. A pessoa pesquisadora, na epistemologia complexa, traz um princípio autocrítico e de reflexão sobre o conhecimento que produz. A perspectiva decolonial - apoiada aqui pelas leituras de Mignolo (2006, 2008) e Quijano (1992, 2014) - rompe com tais dualidades e questiona o *status-quo* atual, ao agir como força de resistência à lógica da modernidade/colonialidade - que se apoia na racionalidade como paradigma universal de conhecimento - e ao considerar que existem outros corpos, outras culturas, outras verdades que fogem da lógica da racionalidade.

A forma de escrita que adoto faz parte de uma decisão política, alinhada com o pensamento de bell hooks (2017, p.99), que explica:

"minhas decisões sobre o estilo de redação, o fato de eu não usar os formatos acadêmicos convencionais, são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível no maior número possível de situações"

A escrita em primeira pessoa reforça a presença de um sujeito pesquisador, em oposição à neutralidade da escrita positivista. Não escapo por completo do formato acadêmico, no qual me insiro, porém busco tornar minha escrita mais acessível, como exercício de decolonização do meu próprio modo de produzir conhecimento, como ser sentipensante.

A educação como prática da liberdade de Paulo Freire (2014), é uma educação que estimula o pensamento – a consciência crítica – mas que não o coloca como mais valioso do que o sentimento – o amor – entendendo o sentir e o pensar juntos em uma relação dialógica. Ela é, sem dúvida, uma abordagem educacional com uma perspectiva decolonial, visto que dialoga com saberes e culturas encobertos pela colonialidade e favorece, assim, uma educação inclusiva e plural. Para hooks (2017), a educação como prática da liberdade, que reconhece e toma consciência das diferenças e das relações de poder, reconhece também que a educação nunca é politicamente neutra. Freire (2020) também defende a não neutralidade da educação, por ser sempre uma forma de intervenção no mundo. A educação tem, portanto, um caráter político, como enunciado pelo autor, “a raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (pg. 108). A educação como prática da liberdade, consciente de sua politicidade, pratica a luta contra qualquer discriminação e dominação econômica.

O designer, também, ao criar processos, produtos e serviços que interferem na realidade, não é neutro: toda a sua prática é de caráter político, como forma de intervenção no mundo. Escobar (2018), nesse sentido, compreende que os designers estão cada vez mais assumindo o seu caráter político e seu papel crucial para enfrentar momentos de crise de forma imaginativa com a prática de criação de mundos. Entendo o Design Estratégico - pela visão de Mauri (1996), Manzini (2017), Meroni (2008), Zurlo (2010), Freire (2017) e Franzato et.al. (2015) - como abordagem metodológica capaz de transformar a realidade para melhores condições de vida, que atua na organização e reorganização das relações e atividades desenvolvidas em um ecossistema sociocultural, com uma ampla rede de atores que compartilham um determinado meio, sendo o papel central do designer o de tornar as estratégias visíveis para promover o diálogo e a construção coletiva (FRANZATO ET AL, 2015).

Com a contribuição do design autônomo de Escobar (2016) e a visão de cenários futuros de Dunne e Raby (2013), pretendemos contribuir com a discussão de cenários futuros para uma educação inclusiva e plural. Para Escobar (2016), a autonomia estabelece a base para um novo pensamento em design, ao redirecionar o design para projetos coletivos de construção de mundos. Dunne e Raby (2013), ao propor como atuação do design a criação de cenários futuros, abrem a discussão sobre o papel do design na elaboração de mundos alternativos.

Proponho contribuições metodológicas ao Design Estratégico com base na tríade dialógica: amor/decolonialidade/autonomia, conceitos abordados ao longo da fundamentação teórica da pesquisa. Assim, o Design Estratégico, guiado pela tríade amor/decolonialidade/autonomia, é capaz de ressignificar novas formas de viver e se relacionar

no ensino, com respeito à diversidade de saberes e sensibilidades, através da cocriação de cenários futuros para uma educação inclusiva e plural.

Assim, chego ao seguinte problema de pesquisa: **Quais os processos de Design Estratégico, guiados pela busca por autonomia, pela perspectiva decolonial e pelos valores éticos de amorosidade, podem promover a imaginação de outros mundos para uma educação inclusiva e plural?**

Para responder ao problema de pesquisa, este trabalho está dividido em quatro capítulos de fundamentação teórica, um capítulo dedicado a discussões metodológicas e um capítulo que propõe interpretar os insumos projetuais. No segundo capítulo, "design para transição", realizo uma breve retrospectiva da história do design, para então situar o presente projeto como parte do que chamo de design para transição, período que inicia com a tomada de consciência sobre os impactos ambientais da produção industrial.

No terceiro capítulo, "o amor no diálogo freiriano", apresento, a partir da teoria da complexidade, uma proposta de educação sentipensante, que combina a razão e a emoção como forças dialógicas. Com base na educação como prática da liberdade de Freire (2014) e hooks (2017), exploro a importância do amor para uma educação inclusiva e plural, e, partindo de um diálogo que tem como base o amor, investigo as características de uma nova cultura de projeto por uma ética amorosa.

No quarto capítulo, "decolonialidade e a busca por alternativas" faço uma crítica ao paradigma da modernidade/colonialidade e a forma de conhecimento "racional". Sugiro, então, a decolonialidade como força de resistência que possibilite uma educação inclusiva e plural. Questiono, por fim, o papel do design na modernidade/colonialidade e a possibilidade de decolonização de suas práticas.

No quinto capítulo, "Design Estratégico em busca da autonomia", apresento o conceito de autonomia e a proposta de design autônomo de Escobar (2016), relacionado à noção de comunalidade e de imaginação de outros mundos. Exploro, a partir desses conceitos, a proposta de cenários desta pesquisa, guiadas em especial por Dunne e Raby (2013), que propõe uma visão de design que especula como as coisas poderiam ser e abre o diálogo sobre a projeção de formas alternativas de vida.

O sexto capítulo, "metodologia", é dedicado a entender as características de uma metodologia decolonizante e de práticas sentipensantes e como tal abordagem atualiza a metodologia do Design Estratégico. A partir do levantamento bibliográfico realizado nos capítulos anteriores, projeto uma proposta de prática de cocriação de cenários para uma educação inclusiva e plural.

O sétimo capítulo, “interpretação dos insumos projetuais”, apresento a interpretação qualitativa dos insumos que resultaram das duas fases práticas da pesquisa: o momento de encontros colaborativos e o momento de troca de cartas. Nesta fase, busco aprofundar a compreensão sensível sobre os dados projetuais e realizar o exercício de sentipensação a respeito da processualidade do projeto.

## 2. DESIGN PARA TRANSIÇÃO

“A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo.” (FREIRE, 2014, p.102-103)

Freire (2014) ressalta a historicidade dos seres humanos, como seres inacabados, em processo de vir a ser. O conhecimento e a compreensão do seu percurso histórico é essencial para todas as áreas de conhecimento com a finalidade de questionar, aprender e propor novas práxis<sup>1</sup>. Em uma retrospectiva da história do design, podemos dizer que o designer começou a se distinguir de artistas e de artesãos no momento em que passou a projetar artefatos que seriam produzidos mecanicamente em série. Desde a antiguidade, o ser humano já projetava produtos em larga escala, a exemplo das modelagens de cerâmica e da fundição de metais em moldes padronizados. Mas foi a partir da primeira Revolução Industrial, com a divisão intensiva do trabalho, que o design passou a ocupar uma etapa específica no processo produtivo: a etapa projetual, e não a etapa produtiva (CARDOSO, 2000).

Em 1919 o design se afirmou como área de conhecimento, com a criação da primeira escola de design industrial do mundo, a Bauhaus, na Alemanha. Na busca de unir arte e tecnologia, a escola surgiu com o papel social de democratizar a arte pela indústria por meio da produção em série e influenciou diversas escolas pelo mundo, consolidando o design do século XX como uma prática projetual multidisciplinar com foco na resolução de problemas, guiados pela indústria, por meio de práticas projetuais que envolvem conhecimentos técnicos, artísticos e sociais (CARDOSO, 2000; MEGGS, 2009).

A partir dos anos 70, iniciaram discussões acerca da sustentabilidade no campo do design e dos impactos da produção industrial. Nas palavras de Papanek (1971, pg. IX) no prefácio de seu livro *Design for the real world*, "há profissões mais prejudiciais do que o design industrial, mas são poucas". Papanek (1971) atenta para a responsabilidade - ou falta de responsabilidade - dos designers ao produzir produtos que são nocivos tanto para os seres humanos quanto para o meio ambiente. Flusser (2017) também problematiza a falta de

---

<sup>1</sup> Práxis é entendida aqui como em Freire (2014): a relação indissociável entre a reflexão e a ação.



responsabilidade dos projetos de design como uma questão ética. Na sua teoria, um artefato é algo lançado no meio do caminho, como um obstáculo. À medida que o sujeito transita no mundo, encontra e vence obstáculos, ao fazer uso dos artefatos, para seguir transitando. Eles são, nas palavras do autor, “desenhados no caminho por pessoas que nos precederam. São projetos (*Entwürfe*), designs de que necessito para progredir e que, ao mesmo tempo, obstruem meu caminho” (p. 195). O designer, ao projetar artefatos, coloca obstáculos no caminho das pessoas, afeta o ambiente na qual ela transita, e se torna, então, responsável por essa obstrução. Se, ao projetar, o fizer com consciência de sua responsabilidade, cria obstáculos menores e mais fáceis de serem superados. Da mesma forma, para evitar a decadência da profissão, Papanek (1971) instiga os designers a serem mais inovadores, criativos e sensíveis às reais necessidades das pessoas e aos limites do meio ambiente.

Ceschin e Gaziulusoy (2016) traçam a evolução no campo do design para sustentabilidade, que vai de uma abordagem técnica de inovação para uma abordagem com maior atenção para os aspectos sociais da sustentabilidade, com foco em mudanças mais amplas nos sistemas socioeconômicos, além dos interesses de instituições. Os autores sugerem uma mudança no entendimento de sustentabilidade, de uma visão estática para uma visão mais ampla e dinâmica, ao levar em conta a interdependência entre sistemas sociais e sistemas ecológicos. Além disso, os autores observam uma expansão do olhar exclusivamente para produtos, para um olhar mais voltado para sistemas complexos.

Manzini (2008) coloca os designers, assim como Papanek (1971), como parte do problema, causadores da crise ambiental que vivemos. Mas o autor acredita que esse não seja o destino inevitável da profissão. Os designers podem tornar-se, então, parte da solução, ao colaborar na construção de visões compartilhadas sobre futuros mais sustentáveis. Manzini (2008) acredita que, para se chegar a soluções mais sustentáveis - em termos de sustentabilidade tanto ambiental, quanto social - são necessárias "descontinuidades sistêmicas", que serão realizadas ao longo de um grande período de transição e mediante um processo de aprendizagem social, com profunda crítica aos atuais paradigmas econômicos e sociais.

Essas reflexões a respeito dos impactos da produção industrial na sustentabilidade do planeta levaram a uma ampliação do escopo de atuação do designer, que passou a atuar em diferentes esferas da sociedade e da economia, com desafios cada vez mais complexos, a partir de princípios humanistas e ambientais. Para Escobar (2016), há uma transição em curso, mesmo que os seus resultados sejam incertos. Essa transição parte da noção de que as crises ecológicas e sociais da atualidade são consequência do modelo de vida moderno e capitalista dominante nos últimos séculos e é preciso ir além dos limites epistêmicos existentes, na luta por mundos

e práticas transformadoras. Escobar (2016, p.179) aponta que no curso desta transição há uma redefinição do design em andamento, que toma a responsabilidade social do designer com maior seriedade, ao afirmar que

"o design para transição propõe a transição social para futuros mais sustentáveis liderada pelo design. Aplica uma compreensão da interconexão dos sistemas sociais, econômicos, políticos e naturais para fazer frente aos problemas que existem em todos os níveis de escala de maneira que melhorem a qualidade de vida"

Escobar (2016) indica algumas reflexões e práticas desse novo modo de fazer, sentir e pensar o design, entre elas: (1) a ubiquidade do design - o design está em toda parte, não apenas em produtos materiais; (2) a importância do contexto social para o design - o design vai além do ganho econômico; (3) o papel do design na criação de mundos mais habitáveis - com respeito aos projetos de vida das pessoas; e (4) a ideia de que todos somos designers - uma proposta de design participativo e colaborativo, proposta pelo italiano Ezio Manzini<sup>2</sup>.

Manzini (2017) situa o design em um contexto de transição para a sustentabilidade, um processo de mudança ocasionado pela percepção dos limites do planeta. Nesse contexto, os sujeitos estão descobrindo novas formas de colaborar, de replanejar sua forma de existir, de criar seus próprios projetos de vida. Para Manzini (2017, p.15), o papel dos designers nessa transição é de “alimentar e apoiar esses projetos individuais e coletivos - e, conseqüentemente, as transformações sociais que deles possam surgir”. Nessa transição, há uma mudança no papel dos designers, de um protagonismo para um mundo onde todos fazem design: designers especialistas – aqueles cujo campo de atuação profissional é o design – e designers difusos – aqueles que não tem o design como profissão – organizações, empresas, entidades públicas, cidades, estados, nações.

Considero esta pesquisa como parte dessa transição do design: uma práxis de design em que sentir e pensar estão entrelaçados e não em relação dicotômica; que projeta mais do que artefato, projeta mundos mais habitáveis; que faz a crítica do sistema-mundo capitalista e se ocupa de contextos sociais que não visam o ganho econômico; e que busca mais do que incluir, dar autonomia para as pessoas que vivem nos contextos para que possam projetar seus próprios futuros.

À medida que o designer deixa de ser propriedade única de profissões formais como o desenho industrial, começa a chegar a outros campos de conhecimento, rompe a barreira entre

---

<sup>2</sup> MANZINI, E. Design quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: Unisinos, 2017

o que Manzini (2017) chama de designer especialista e designer difuso e parte da premissa de que todos possuem as habilidades necessárias para se fazer design – senso crítico, criatividade e senso prático. Também parto da concepção de Escobar (2016) de que toda comunidade pratica o design de si, sendo o papel do designer especialista co-investigar com os designers difusos quais os mundos futuros eles querem projetar, e não projetar para eles, mas com eles.

O Design Estratégico, que, segundo Zurlo (2010), tem como objetivo melhorar as condições de vida das pessoas, faz também parte dessa transição. Entendo, assim como Bentz (2014), o Design Estratégico como uma abordagem metodológica que tem como ponto central a inovação. Tais formulações metodológicas são, para Bentz (2014), “capazes de produzir sistemas, produtos ou serviços criativos e inovadores, a partir de um ponto de vista transdisciplinar”. Na mesma direção, Meroni (2008) entende o Design Estratégico como uma atividade que se ocupa dos sistemas-produtos-serviços - um conjunto integrado de produtos, serviços e estratégias e pessoas - desenvolvidas com a intenção de produzir inovação e com ênfase em uma interpretação sistêmica de sustentabilidade.

Mais do que uma solução isolada que tem como resultado um produto, o Designer Estratégico, segundo Zurlo (2010), trabalha para criar efeitos de sentido - aquilo que tem valor para alguém - que pode se concretizar em todo um sistema de ofertas. O autor define efeitos de sentido como resultados capazes de motivar diversos atores e gerar transformação no mundo. O designer estratégico, então, deve ser um profissional sensível e dialógico e ter um olhar aberto para as diferentes visões de mundo e diferentes pontos de vista, com a capacidade de habilitar um processo dialógico entre diversos atores e criar estratégias que gerem efeitos de sentido para os diferentes sujeitos envolvidos. A estratégia, para Zurlo (2010), é a causa e o efeito desse processo coletivo com o objetivo de modificar a realidade.

Mas o que significa agregar a palavra estratégia à palavra design? Para Morin (2015), estratégia é ação. Ela permite prever um certo número de cenários para a ação. Cenários que, considerando um contexto complexo, podem mudar por conta dos acasos, mudando então a estratégia e o curso das ações. Na estratégia, assim como na ação, não podemos prever exatamente o resultado: muitas vezes ele foge das intenções iniciais. Cabe ao estrategista, então, seguir com a estratégia, modificá-la ou cancelá-la. A estratégia, pela epistemologia da complexidade, está aberta aos acontecimentos e ao entendimento de que tais acontecimentos não podem ser controlados, ocasionando, por vezes, mudanças no percurso projetual.

Na visão de Mauri (1996), projetar a estratégia vai além da soma dos vários pontos de vista: é um sentido transformador da ordem existente, capaz de desencadear outras mudanças. Pensar estrategicamente, então, não se trata de planejar as próximas ações, mas sim de estar

atento e aberto para as incertezas e mudanças ao longo do processo, sempre em relação com o meio ambiente. Para Mauri (1996), a estratégia une duas questões complementares fundamentais para o projeto, arte e ciência, consideradas opostas pelo pensamento ocidental, e assim, introduz um saber criativo à ação projetual. Para o autor, ser estratégico é ter criatividade para lidar com os acasos, antecipar criticamente os elementos que o contexto fornece e ativar a capacidade de leitura do ambiente em tempo real. Projetar estrategicamente se trata de entender os sistemas como abertos e com múltiplas interações, muitas vezes difíceis de prever, o que pede uma ação flexível e adaptável.

Nesse sentido, o designer estratégico é um profissional que atua não somente na configuração de artefatos, mas também formula estratégias capazes de lidar com a complexidade. Franzato et. al. (2015) destacam a contribuição do Design Estratégico em desenvolver soluções inovadoras que possam transformar a sociedade, ao orientar a ação projetual em direção à inovação social e cultural e a sustentabilidade. Para os autores, o Design Estratégico

“transcende, portanto, a oferta de produtos ou serviços singulares, e considera como um todo sistêmico os valores dos grupos sociais, as estruturas das organizações, as diferenças dos contextos socioculturais, o potencial das tecnologias e das redes, os efeitos de sentido desejados e a comunicação de processos e de resultados” (p.175)

Transformar a sociedade para criar futuros que queremos habitar, na visão de Fry (2011), requer uma transformação política da vida social e econômica atual, uma vez que a mudança necessária não pode chegar através do discurso político existente, discurso que faz parte da agenda da modernidade/colonialidade, conceituada no capítulo 3. O design, para o autor, mesmo que não seja usualmente associado com política, é profundamente político, uma vez que dá forma material e interfere no modo como as pessoas interagem com a cultura material e com a economia. Também entendo que o design age de forma política no mundo, ao criar processos, produtos e serviços que interferem e alteram a realidade. Em especial com o momento de crise ambiental já mencionado, a relação entre o design e política se torna cada vez mais importante. Escobar (2018), assim como Fry (2011), compreende o caráter político dos designers e seu papel essencial para enfrentar momentos de crise.

Freire (2017) sugere que, na perspectiva epistemológica da complexidade, o Design Estratégico deve atualizar-se: de solucionador de problemas para problematizador. Seus processos passam a ser usados para questionar o *status-quo*, encontrar as emergências, os

indícios de mudança no ambiente, e para desenvolver estratégias que favoreçam a reorganização de um sistema, de modo que ele se adapte e subsista. Entendo que adotar um modo de vida mais sustentável, porém, não é possível sem fazer a crítica ao atual sistema capitalista que rege as relações globais, não apenas de produção, mas também culturais, fruto da dominação colonial. Para Escobar (2016), pensar na reelaboração do design requer consciência sobre a historicidade do design e de sua formação moderna e capitalista.

Como mencionado no início deste capítulo, a história do design é marcada pela sua relação com a indústria e a possibilidade de projetar artefatos em série. A partir da primeira Revolução Industrial, os produtos passaram a ser produzidos em grandes quantidades, a menores preços, ocasionando em uma grande mudança social e econômica, com uma produção que não apenas supre a demanda, mas a gera (CARDOSO, 2000). Esse aumento da capacidade produtiva - e consequente aumento da capacidade de consumo - serviram de base para a consolidação do sistema capitalista. Podemos dizer, então, que o design industrial, uma vez que contribuiu para esse crescimento da capacidade produtiva, foi - e ainda é - uma ferramenta essencial para a manutenção do sistema capitalista.

A ideia de progresso linear e de crescimento exponencial da força produtiva, característicos do sistema capitalista, acompanha a história do design em sua raiz industrial. Junto com a industrialização de alguns países decorrente da primeira Revolução Industrial - em especial na Inglaterra - e mais tarde da segunda Revolução Industrial - no restante da Europa, Estados Unidos e Japão - criou-se também a separação entre os países desenvolvidos - aqueles que têm como característica a industrialização, modernização agrícola e urbanização - e os países subdesenvolvidos - que estão em constante busca de superar a sua condição de subdesenvolvimento (ESCOBAR 1992). Essa ideia de desenvolvimento, para Escobar (1992), é uma invenção e estratégia produzida pelos ditos países "desenvolvidos" como um instrumento de controle econômico sobre os países "subdesenvolvidos". Tais dualidades - tais como desenvolvimento-subdesenvolvimento, centro-periferia, sujeito-objeto, razão-emoção - são características da ciência moderna - que como veremos no capítulo 3, está intimamente ligada à dominação colonial.

Entre as dualidades mencionadas, instituídas pela modernidade, a separação entre razão e emoção é uma das mais nocivas. Tal dualidade é a base para o paradigma universal da racionalidade, que cria universo de fatos objetivos, livre de qualquer subjetividade. Ao negar as subjetividades, o paradigma da racionalidade nega também formas distintas de ser, saber e sentir. Sugiro, ao reduzir tal dualidade, uma prática de design sentipensante, que entende o amor como fundamental a um processo de produção de conhecimento que não seja redutor e

mutilador. Freire (1997) entende o amor como fundamental ao diálogo e ao processo de aprendizagem, e estudá-lo como um ato de coragem, ao dizer que

“É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica.” (FREIRE, 1997, p.8)

Ousarei falar de amor na prática projetual, apoiada por Paulo Freire e bell hooks, que consideravam o amor como essencial ao diálogo e à uma educação como prática da liberdade. Fundamentada em Edgar Morin e Humberto Maturana, exploro o amor como fonte da socialização humana, inseparável da razão. Questiono as raízes modernas/coloniais do design, ao propor reduzir a dualidade razão/emoção na produção de conhecimento. Proponho, assim, uma prática de design sentipensante guiada por uma ética amorosa.

### 3. O AMOR NO DIÁLOGO FREIRIANO

“O amor sempre nos afastará da dominação em todas as suas formas. O amor sempre nos desafiará e nos transformará”

HOOKS, 2020, p. 244

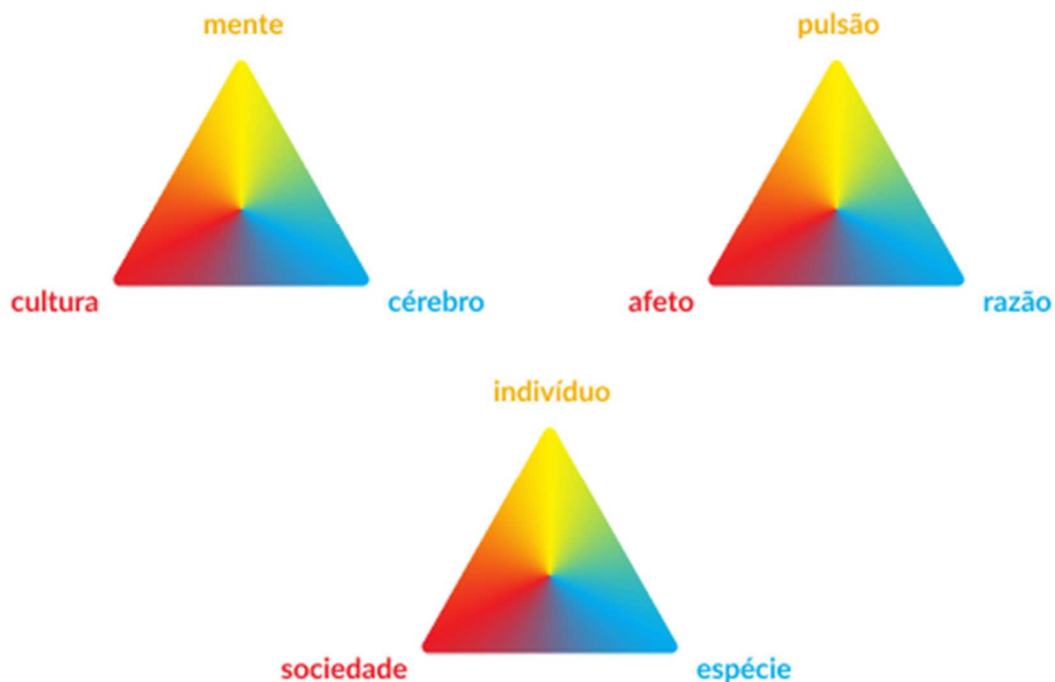
Partindo da epígrafe de bell hooks, neste capítulo, apresento os termos que guiam a educação como prática da liberdade - amor, diálogo e dialogicidade - fundamentada não apenas por Paulo Freire e bell hooks, que advogam por uma pedagogia problematizadora, mas também por Edgar Morin e Humberto Maturana, que me auxiliam em uma melhor compreensão dos conceitos apresentados. Ofereço, também, a partir do trabalho de Edgar Morin, os princípios fundantes da teoria da complexidade, que irão permear todo este projeto.

Morin (2015-b), em seu livro intitulado “Ensinar a viver”, defende que a educação não deve concentrar-se apenas no ensino de saberes quantitativos, mas sim ensinar a viver, sem ignorar todas as incertezas que acompanham a vida humana. O autor afirma que “viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido” (p.27), e faz uma crítica à escola como se configura hoje: uma escola que “não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo” (p.54). A compreensão é, para Morin (2015-b), essencial na educação. Entretanto, o autor apresenta dois tipos de compreensão. A primeira é a intelectual e objetiva, que é a compreensão do discurso e visões de mundo do outro, que está sempre ameaçada por ruídos de transmissão entre quem emite e quem recebe a informação. A segunda é a compreensão humana, que é subjetiva e requer abertura para o outro, e o reconhece ao mesmo tempo como semelhante (por sua humanidade) e diferente (por sua singularidade individual, além de exigir a compreensão do sujeito de si mesmo, e exige assim uma postura ética que conduza à consciência crítica). Morin (2015-b) atenta para o fato de que apenas a compreensão objetiva é foco dos programas de ensino, enquanto a compreensão humana, essencial para o ensino do viver, é negligenciada.

Além da compreensão humana, Morin (2015-b) também atenta para a necessidade de conhecer o conhecimento, em toda a sua complexidade e com todas as suas incertezas, para evitar o engano de um pensamento fragmentado e redutor. Pois viver, de acordo com Morin (2015-b, p. 24-25) é “enfrentar incessantemente o risco de erro e de ilusão na escolha de uma decisão, (...) é ter necessidade de, para agir, de conhecimentos pertinentes que não sejam nem mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e em

seu complexo”. Conhecer o conhecimento, para o autor, tem início no conhecimento do que é ser humano, suas características cerebrais, mentais e culturais, ou seja, conhecer a condição humana. Para conhecer a condição humana, Morin (2011) nos mostra que devemos ter um entendimento contextual (quem somos, onde estamos, de onde viemos, para onde vamos) e não fragmentado (formados pelos três princípios que fundam a teoria da complexidade, explicados mais adiante) do que é ser humano. A partir dessa forma de conhecer, que Morin (2011) chama de conhecimento pertinente, o autor nos apresenta as tríades (Figura 1) que situam o humano como “um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural” (MORIN, 2011, p. 47).

**Figura 1: Tríades do conhecimento humano**



Fonte: Elaborado pela autora com base em Morin (2011)

A primeira tríade, cérebro-mente-cultura, indica que o ser humano se realiza pela cultura e na cultura, ao mesmo tempo que não há cultura sem o cérebro humano. Da mesma forma, não há mente (consciência) sem cultura. Forma-se, assim, uma tríade onde cada uma das partes é necessária a outra. A segunda tríade, desmembra os três elementos do cérebro humano: (1) paleocéfalo, responsável pelas pulsões primárias; (2) mesocéfalo, responsável pela afetividade e memória a longo prazo e (3) córtex, responsável pelas funções analíticas, lógicas e estratégicas, formando a tríade razão-afetividade-pulsão. A relação entre as três partes é instável



e rotativa, não havendo uma que se sobreponha sobre a outra. A última tríade, finalmente, localiza o indivíduo como produto da reprodução da espécie humana, processo que só pode ser realizado por dois indivíduos. A interação entre os indivíduos, por sua vez, forma o que conhecemos como sociedade, formando a tríade indivíduo-sociedade-espécie. Assim se dá que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana” (MORIN, 2011, p. 49).

As tríades apresentadas por Morin (2011) podem ser explicadas pelos três princípios que fundam a teoria da complexidade: (1) o dialógico, que associa dois termos que são ao mesmo tempo complementares e antagônicos, e permite, assim, manter a dualidade na unidade; (2) o recursivo, em que os termos são ao mesmo tempo produto e produtor, que rompe com a ideia linear de causa-efeito, e (3) o hologramático, o princípio de que assim como a parte está no todo, o todo também está na parte. Ainda, o autor coloca os três princípios em relação ao afirmar que “a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2015-a, p. 75). Compreender o humano, pelo paradigma da complexidade e seus princípios, é compreender que ele é, ao mesmo tempo, múltiplo e singular. Dessa forma, podemos amenizar a visão positivista que cria dualidades como sujeito-objeto, ordem-desordem, indivíduo-sociedade, razão-emoção, e entender os termos em uma relação dialógica, recursiva e hologramática.

Ressalto, como de maior interesse para o desenvolvimento deste trabalho, o caráter dialógico que une, de forma complementar, os dois termos antagônicos da razão e da emoção, explicitados por Morin (2011, p. 20) quando afirma que

“o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são mola da pesquisa filosófica ou científica (...) Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto-afeto, e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais”

Entendo que o ser humano, compreendido pela teoria da complexidade - que se funda na dialogia entre o eixo intelecto-afeto - é um ser sentipensante, ou seja, um ser que combina a razão e a emoção como forças ao mesmo tempo complementares e antagônicos. Uma educação sentipensante, então, é aquela que não negligencia a compreensão humana em detrimento da compreensão intelectual, postas por Morin (2015-b) como essenciais à educação, mas entende ambas como necessárias para o ensino do viver.

Partindo de teorias biológicas, o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (2006) traz também de forma dialógica o eixo intelecto-afeto para melhor entender o que é ser humano. De acordo com Maturana (2006), mesmo que o racional seja aquilo que diferencia o ser humano dos outros animais, ele se constitui na conservação de um modo particular de viver que entrelaça o emocional e o racional, que se dá pelo conversar. Emoções, segundo o autor, são disposições corporais que especificam o domínio das ações em que o sujeito se encontra. Se emocionar, então, é passar de um estado emocional ao outro, portanto fluir de um domínio de ações ao outro. Assim, toda ação humana se funda no emocional, inclusive o ato de raciocinar, o que faz com que todo sistema racional tenha um fundamento emocional. O ser humano adquire o seu emocionar vivendo de acordo com o emocionar dos outros a sua volta, desde seu nascimento, e se constitui por esse modo de viver particular centrado no ato de conversar, de se emocionar em conjunto com o outro, o que faz com que toda existência humana se dê em algum tipo de conversação.

Os distintos modos de ser individualmente e em sociedade se configuram como distintos tipos de conversações, segundo as emoções envolvidas. Assim, uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, de ser e estar no mundo, de agir e de se emocionar, e seus membros vivem nessa rede de forma natural e espontânea, dado que adquire o seu emocionar vivendo de acordo com o emocionar dos outros a sua volta. A partir dessa constatação, Maturana (2006) identifica três tipos de sistemas de convivência que se diferenciam pela emoção específica nas quais as relações ocorrem. São elas (1) sistemas sociais, constituídos pela emoção do amor, a emoção do espaço de aceitação do outro em convivência; (2) sistemas de trabalho, constituídos pela emoção do compromisso, a emoção do espaço de aceitação de um acordo na realização de uma tarefa; e (3) sistemas hierárquicos de poder, constituídos pela emoção de auto negação e negação do outro, a emoção de aceitação de submissão própria ou alheia.

As relações que se dão pela emoção do compromisso, que são os sistemas de convivência de trabalho, estão presentes no ambiente escolar, visto que os professores assumem o compromisso profissional de dar aulas, assim como os alunos, até certa idade, são obrigados e se sentem no compromisso de frequentar a escola. Isso não quer dizer que essa deva ser a única emoção que guia o processo de aprendizagem. Quando as relações se dão pela emoção de auto negação e negação do outro, formam-se sistemas de hierarquia de poder, característicos do que Freire (2014) denomina de educação bancária. Nesse sistema de convivência, não há diálogo e consciência crítica, o que para Freire (2014) e hooks (2017), são fundamentais para a aprendizagem. Já as relações que se dão pela emoção do amor, denominadas como sistemas

sociais, são aquelas que possibilitam uma educação como prática da liberdade. Isso porque o amor, de acordo com Maturana (2006), é a emoção que constitui o espaço de ações em que se aceita o outro em uma proximidade de coexistência, e que fundamenta o prazer da companhia, possibilita a conversa e nos caracteriza como seres humanos.

Maturana (2006) define sistema social como uma rede de interações entre conjuntos de seres vivos, que se distinguem pelas características e condutas das interações que realizam. Uma pessoa pode fazer parte de diferentes sistemas sociais, como de uma família, de uma comunidade e de uma nação, seguindo as condutas próprias de cada sistema. São as condutas individuais dos membros de um sistema social que o define. Então, a conduta de um sistema social só muda, se mudam as condutas dos seus membros. Assim, o autor afirma que não existe humano fora do social. O fenômeno social, por sua vez, se dá na linguagem, que permite ao ser humano a reflexão, a autoconsciência e a consciência do outro. Com isso, Maturana (2006) expõe a contradição da existência do ser humano, que é um ser social, em constante troca com outros, ao mesmo tempo que é um ser individual, em constante devir de experiências individuais.

Ainda, para Maturana (2006), para que exista um sistema social, deve haver a recorrência de interações cooperativas entre dois ou mais seres vivos. Essas interações se dão pelo o que o autor chama de "viscosidade biológica": pelo prazer da companhia do outro, pelo amor em qualquer de suas formas. O autor afirma que

“Todo sistema social humano se funda no amor, em qualquer de suas formas, que une os seus membros, e o amor é a abertura de um espaço de existência para o outro como ser humano ao seu lado. Se não há amor, não há socialização genuína e os seres humanos se separam” (p. 81)

O amor, então, é a fonte da socialização humana. Agindo por amor, o sujeito percebe as circunstâncias em que o ser amado se encontra, contempla sobre o seu mundo e o mundo do outro, e toma consciência sobre sua condição humana. As relações sociais que dependem dessa percepção das circunstâncias em que o outro se encontra, como relações de respeito e colaboração, são próprias dos sistemas sociais humanos pela visão de Maturana (2006), que se fundam, imprescindivelmente, pelo amor.

O amor é também um dos pensamentos centrais na teoria de Paulo Freire. Para o autor, a luta pela liberdade é um ato de amor, em oposição ao desamor da prática opressora. Nas suas palavras:

“como posso ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?”

(FREIRE 2020, p. 66)

Mas é preciso ressaltar que o amor proposto por Freire (2014, p.110) está sempre acompanhado do diálogo: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”. Sem amor, então, não há diálogo. Fundado pelo amor, o diálogo se torna uma relação horizontal, espaço de acolhimento e de abertura respeitosa aos saberes e sensibilidades do outro.

Destaco a relação que se dá entre amor e diálogo. Apoiada no paradigma da complexidade, percebo uma relação recursiva, uma vez que o diálogo é constituído pela emoção do amor que, por sua vez, existe por meio do diálogo, e hologramática, em que os termos são interdependentes e não podem ser concebidos um sem o outro: o diálogo existe por causa do amor, e o amor existe por causa do diálogo. Assim, destaco que para este trabalho, o diálogo é sempre de caráter amoroso, e o amor sempre pressupõe a ocorrência do diálogo.

Ressalto, também, a diferença entre dois conceitos importantes neste trabalho: a conversa e o diálogo. O ato de conversar, que segundo Maturana (2006) se dá em toda existência humana, acontece quando um ser humano se emociona em conjunto com outro. Existem diferentes tipos de conversações, a depender da emoção que as guia, que resultam em sistemas de convivência distintos. Dos três sistemas de convivência expostos por Maturana (2006), o que denominamos de diálogo é o sistema social, fundado na emoção do amor, com base nas afirmações de Freire (2014) de que só há diálogo quando há amor. Assim, constato que todo diálogo é uma conversação, porém apenas as conversações baseadas na emoção do amor são diálogos.

Há também a diferença e interdependência entre o diálogo - conversação baseada no amor - e o princípio dialógico - associação de dois termos complementares e antagônicos. A dialogia, em Freire (2014), é destacada na relação educador-educando. Enquanto a concepção bancária da educação nega a dialogicidade e mantém o antagonismo entre educadores e educando e se faz, assim, antidialógica. A educação problematizadora, por sua parte, afirma a dialogicidade dos sujeitos e supera a contradição educador-educando. Essa relação dialógica, para o autor, não existe fora do diálogo. É através do diálogo que se alcança a superação do

antagonismo: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2014, p. 95-96). É por meio de uma relação dialógica permanente de uma prática humanizadora que Freire propõe o caminho para uma educação como prática da liberdade.

Freire (2014 p.95) ainda ressalta que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A libertação se dá, portanto, no diálogo. Seguindo os passos de Freire, hooks (2020) afirma que

"Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente na aprendizagem" (p. 81)

Partindo do pressuposto de que adquirimos conhecimento, na maior parte do tempo, por meio do conversar, hooks (2020) afirma que o futuro do ensino, em especial a educação como prática da liberdade pela qual advoga, está no cultivo do diálogo. A conversa, quando baseada no amor, que denominamos neste projeto como diálogo, é sempre inclusiva, pois se trata de doação, de compartilhamento, de cooperação, e permite, assim, que todas as vozes possam ser ouvidas.

Freire (2013) atenta para o fato de que a relação dialógica entre educadores e educandos não os torna iguais, não reduz um ao outro, não apaga as diferenças. Mas ressalta a condição fundamental do ato de conhecer que é a sua relação dialógica. Essa relação marca uma relação horizontal e democrática entre educadores e educandos, e segundo afirmação de Freire (2013, p.112), "Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento".

Entre os elementos constitutivos do diálogo, Freire (2014) traz outra relação dialógica essencial à educação problematizadora: ação e reflexão. A relação dialógica entre ação e reflexão é denominada pelo autor como práxis. Reflexão pura, sem ação, se transforma em verbalismo, enquanto ação pura, sem reflexão, se transforma em ativismo. Em nenhuma dessas dicotomias é possível haver diálogo, porque segundo Freire (2014, p.109), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A práxis trata-se, então, de um encontro entre sujeitos que juntos pronunciam o mundo, e assim o fazendo, o modificam.

O encontro de ideias antagônicas, na visão de Morin (2001), cria uma zona turbulenta que pode gerar interrogações, questionamentos e busca por conhecimento. Esse encontro de

ideias antagônicas acontece quando há pluralidade e diversidade de pontos de vista, próprios do que Morin (2001) denomina como uma dialógica cultural. A partir do princípio dialógico, que associa dois termos complementares e antagônicos, e permite manter a dualidade na unidade, a dialógica cultural só é possível em sistemas sociais, que permitem o diálogo. Se não for baseado no amor, na troca de ideias antagônicas podem surgir conflitos e crises. A dialógica cultural supõe, de acordo com Morin (2001), o comércio cultural, ou seja, intercâmbio de informações, ideias, opiniões, teorias. Esse intercâmbio é estimulado por ideias de outras culturas, ideias do passado e ideias de outros sistemas sociais.

Acredito, então, que apenas uma educação baseada primordialmente no sistema social (MATURANA, 2006) torna possível que ela seja um espaço de liberdade e de inclusão. Por ser esse o sistema de convivência fundado no amor, é apenas nele que ocorre o diálogo. Quando o sistema de convivência entre educandos e educadores se dá pela emoção do amor, a sala de aula vira um espaço de acolhimento, baseado em relações de respeito e colaboração. hooks (2020, p. 240) ainda afirma que “quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula”. Podemos dizer, então, que quando baseada no amor, a comunidade de aprendizagem é, necessariamente, inclusiva. Entendo o amor, nesse projeto, como a base fundante da relação de diálogo em um processo de aprendizagem mútuo entre os sujeitos que juntos aprendem e ensinam.

### **3.1. Design Estratégico por uma ética amorosa**

Na contramão do pensamento moderno cartesiano de design industrial que predominou no século XX, o italiano Francesco Mauri, a partir do pensamento complexo, propõe a noção de sistema-produto, como um sistema que envolve produtos, serviços e experiências em relação com o contexto ambiental. Pensamento de caráter político, econômico, social e cultural, toma a questão ecológica como uma emergência que não pode ser ignorada. O Design Estratégico, por essa perspectiva, faz parte do que Manzini (2016) chama de "design emergente", teoria e prática de design que tomaram forma na virada do século XX para o século XXI, junto com as evidências de exaustão do planeta por conta do consumo crescente e que se propõe reinventar aquilo que fazia parte da teoria e prática vigente fortemente relacionado à indústria e ao consumo desenfreado.

Emerge, junto com esse novo tipo de fazer e pensar o design, uma nova cultura de design. Manzini (2016) define uma cultura de design como aquilo que "abrange o conhecimento, valores, visões e critérios de qualidade que emergem do emaranhado de

conversas que ocorrem durante as atividades de design". Fazem parte dessa cultura os designers e a comunidade onde ele opera. Sendo assim, existem inúmeras culturas de design, a depender de onde se insere e de qual base teórica e prática se alimenta.

A cultura de projeto em que Manzini (2016) e Mauri (1996) se inserem é a "cultura del progetto" italiana, que deu origem ao Design Estratégico e desafiou o *status-quo* do design industrial voltado majoritariamente para a indústria. Tal cultura de projeto abriu espaço para um design voltado para a inovação social, que segundo Manzini (2017, p.27), indica caminhos possíveis que “rompem com modelos econômicos tradicionais e propõe novos modelos, que operam com base em motivações e expectativas de uma multiplicidade de atores”, e operam uma nova maneira de olhar para o mundo pelas lentes da teoria da complexidade, e podem assim “ativar, sustentar e orientar processos de mudança social na direção da sustentabilidade” (MANZINI 2017, p.76).

A postura dialógica, presente no discurso de Mauri (1996) e Manzini (2017), é por si só uma importante contribuição para uma prática projetual que se propõe a desafiar o *status-quo* dominante e servem como base para pensar em novas formas de fazer design, porém ainda partem de uma origem mercadológica e são oriundos de uma cultura que parte do norte-global para pensar em problemas do norte-global. Questiono, então, em uma constante busca de “ser mais”, qual seria a cultura de projeto brasileira, onde este trabalho se insere? Ao levar em conta que o problema de pesquisa deste trabalho busca alternativas para uma educação inclusiva e plural, proponho uma cultura de Design Estratégico sob uma ética amorosa. Começo por encontrar as aproximações e diferenças entre as teorias de Design Estratégico de Mauri (1996) e Manzini (2017) e as teorias pedagógicas de Freire (2017) e Hooks (2017, 2020).

A aprendizagem mútua e o diálogo são pensamentos fundantes no Design Estratégico proposto pelo pensamento de Mauri (1996). O autor reconhece, por seu caráter transdisciplinar, o projeto da estratégia como um projeto coletivo, com valorização do sujeito transpessoal: não se trata da soma dos saberes individuais e específicos, mas a produção de novos saberes a partir deles. Mauri (1996, p.40), afirma que “a participação em um projeto coletivo começa com uma abertura do sujeito a alteridade, que traduz uma disposição ao envolvimento ativo e consciente na relação e que assume a forma de aprendizagem”. Na visão de Mauri (1996), estar aberto a aceitar os saberes, valores e significados diferentes daqueles que já conhecemos, estar aberto à incerteza e ao diferente, é o que leva a aprendizagem. E a aprendizagem dentro da complexidade se trata de fazer perguntas: o que, porque e como fazemos. Assim, “se aprende dialogicamente compartilhando o próprio não saber” (MAURI, 1996). A abertura ao risco e ao erro, nesse processo, é essencial. Ainda para o autor, o conhecimento formal baseado em dados

quantitativos e inequívocos não é adequado para a formulação de estratégias, pois é lento ao sinalizar emergências e não compreende fatores que não estão ligados à economia. O conhecimento baseado em intuições e em experiências, então, seria de maior valor para a aprendizagem que se baseia na complexidade.

Mauri (1996) traz em sua teoria algumas contribuições que vão ao encontro da postura dialógica freireana proposta nesse trabalho. Freire (2014) defende uma educação que ajude a desenvolver uma consciência crítica que insere os seres humanos na sua própria realidade, a partir do reconhecimento de que ela é mutável e passível de transformação, e não estática. A educação problematizadora reconhece os sujeitos como seres inacabados, que para “ser” tem que “estar sendo”. Por meio da consciência da sua inconclusão, os sujeitos estão em constante processo de busca do “ser mais”. Em sintonia com a proposta, Mauri (1996) defende a formação de conhecimento baseado em intuições e em experiências dos participantes do projeto, aberto a aceitar os saberes, valores e significados diferentes daqueles que já conhecemos. O autor defende uma aprendizagem projetual que, aberta para as incertezas e mudanças ao longo do processo, se propõe a fazer perguntas e questionar o *status-quo*.

Outra aproximação entre as duas teorias se dá quanto à importância do diálogo, com respeito às diferenças e à diversidade de saberes em um ambiente de aprendizagem, como nas palavras de Freire (2013, p.112) ao dizer que "enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento". Mauri (1996) ressalta que para participar de um projeto coletivo, o designer estratégico deve manter uma escuta atenta, o diálogo entre diversos atores com sensibilidade e a flexibilidade e o respeito ao saber do outro. Ainda, para Mauri (1996, p.42), a comunicação que vem desse diálogo pressupõe a diferença e “implica a necessidade de separação e a confiança no encontro, na união: comporta reconhecer aquilo que é diferente para poder encontrá-lo em um novo espaço de consenso negociado, de co-pertencimento, transformador”. Nesse espaço projetual, encontram-se sujeitos em relação de reciprocidade e respeito mútuo.

Percebo também, entre a proposta de aprendizagem de Mauri e de Freire, algumas diferenças, a começar pela questão do protagonismo. Mauri (1996, p.45) propõe o designer como um “guardião organizador” do projeto coletivo, que toma o papel de “guia”, que tem a função de conduzir o grupo. O autor considera essencial em um projeto coletivo uma “liderança interna do coletivo projetual”, e sugere que pelas capacidades do designer de ter “uma disposição à intuição e à sensibilidade perceptiva e estética, uma capacidade de escuta e imaginativa, de pesquisa da inovação e de recusa pela solução óbvia”, esse papel deve ser a ele designado.



É inegável a importância de um profissional que estimule e conserve vivo o processo de aprendizagem coletiva, tanto na educação - no papel do educador - quanto na prática projetual - no papel do designer. Porém atualizo o papel de designer como guia designado por Mauri (1996), para uma perspectiva de caráter horizontal da aprendizagem de Freire (2014), do educador-educando que aprende enquanto ensina e do educando-educador que enquanto aprende também ensina. O autor propõe que é através do diálogo que se alcança a superação do antagonismo entre educadores e educandos, formando-se, assim, uma relação de horizontalidade. Quem guia o processo de aprendizagem na pedagogia freireana, quem conduz o destino do diálogo, são os educandos e os educadores de forma horizontal - e no caso da prática projetual, o designer e aqueles com quem co-cria. hooks (2020, p.36) ressalta que o senso de responsabilidade impulsiona um processo de aprendizagem horizontal, na medida que quando os participantes “reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e unidade, (...) todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento”.

Manzini (2016) também propõe uma abordagem dialógica para o design onde diversos atores, incluindo os designers, trazem suas ideias para o processo de design, em uma conversação onde ouvir é tão importante quanto falar. Nessa abordagem, que o autor define como co-design, embora a escuta ativa seja uma das principais qualidades que o designer deve assumir, é de suma importância a sua participação ativa e engajada na proposição de ideias e visões. Com isso, Manzini (2016) faz a crítica ao “participacionismo” ou “design *post-it*”, processo em que os designers, na preocupação de dar espaço para os diferentes pontos de vista, acabam por abdicar de sua própria expressão e se tornam meros facilitadores do processo, sem voz ativa.

No processo de co-design, Manzini identifica dois tipos de prática de design: o design difuso e o design especializado. A primeira é formada por aqueles que não são especialistas, ou seja, que não têm o design como profissão, a partir da premissa de que fazer design é uma capacidade humana generalizada. A segunda é realizada por aqueles cujo campo de interesse, pesquisa e trabalho é a prática e cultura do design. O co-design é o espaço em que os dois tipos de atores, designers difusos e especialistas, atuam em conjunto. Na definição de Manzini (2017, p.62), é “um amplo e multifacetado diálogo entre indivíduos e grupos que iniciam atividades de design nos nós das redes das quais fazem parte”. Nesse processo, Manzini (2017, p.68) coloca que o papel do designer especialista é “acionar e apoiar esses processos abertos de co-design, usando o seu conhecimento de design para conceber e aprimorar iniciativas de design claras e focalizadas”.

Entretanto, pela visão de Manzini (2017), percebo ainda um protagonismo do designer especialista, que parece apenas “utilizar” o conhecimento do designer difuso que convém para o projeto. As relações descritas pelos autores acabam por criar uma relação de dependência entre as comunidades e os designers que nela atuam, por melhores que sejam as suas intenções iniciais. Aponto que é preciso ter cuidado, na prática projetual, para não agir como mais uma forma de opressão. Freire (2017) coloca a luta pela liberdade e o compromisso com a luta do oprimido como um ato de amor, em oposição ao desamor da prática opressora. Para lutar ao lado do oprimido, então, o designer deve fundar-se no amor - e no diálogo que nele se funda.

Sugiro, como atualização, um diálogo pela ótica freiriana, que se fundamenta, necessariamente, no amor. Nas relações ancoradas pela emoção do amor, há respeito e colaboração entre aqueles que aprendem e ensinam juntos. Essas relações são a base de uma ética amorosa, que na proposta de hooks (2021) pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente, compreendendo que nosso destino está intimamente ligado aos de todas as outras pessoas do planeta. O compromisso com uma ética amorosa deve pautar as decisões públicas e privadas pelos valores da integridade pessoal, franqueza e honestidade e pelos princípios do cuidado, respeito, conhecimento e vontade de cooperar. A autora afirma:

“Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor – cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento – em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição para aprender” (p.130)

Assim, o Design Estratégico sob uma ética amorosa, é praticado coletivamente de modo sentipensante, no qual o projeto coletivo é construído contemplando todas as dimensões do amor. Isto implica em uma prática projetual que respeita os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no projeto, cultivando a consciência crítica, a disposição para aprender e o compromisso com a liberdade e a valorização da vida de todas as espécies do planeta. É uma prática colaborativa e horizontal, onde o designer é aquele que auxilia o diálogo criativo entre os participantes, incentivando a consciência crítica e o sentipensar em grupo.

Proponho, também, uma cultura de design com uma perspectiva decolonizante, onde o caráter dialógico toma uma nova perspectiva: tem como premissa um diálogo amoroso que resulta na libertação de opressões, inclusive na opressão da cultura de design "importada". A discussão sobre tais opressões e a libertação de suas amarras pela perspectiva decolonial integra o próximo capítulo deste trabalho.

#### 4. DECOLONIALIDADE E A BUSCA POR ALTERNATIVAS

“O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação”

FREIRE, 2018, p. 50

Em toda sua obra, Freire destaca a urgência do desenvolvimento de uma consciência crítica, a partir da educação problematizadora, que capacite os seres humanos a transformarem sua própria realidade, a partir do reconhecimento de que ela é mutável, e não estática. Para Freire (2014), sem a consciência crítica sobre sua condição, é impossível questionar o mundo. E é só ao problematizar o mundo, que o sujeito consegue realizar mudanças em sua realidade, e assim tem a possibilidade de libertar-se. Mas para mudar a realidade é preciso saber o que queremos romper e qual caminho queremos seguir. Qual o paradigma que sustenta a educação bancária e quais paradigmas e visões de mundo que tornam possível a educação como prática da liberdade?

O paradigma criticado por Morin (2015-a), que cria as dicotomias expostas no capítulo anterior - razão-emoção, ordem-desordem, indivíduo-sociedade - tem como seu principal expoente René Descartes, que separa de um lado o sujeito pensante e do outro a coisa entendida. Cria-se um universo de fatos objetivos, livre de qualquer subjetividade, onde os objetos poderiam ser observados e explicados independentemente do sujeito, que é tratado, como ruído para o pensamento objetivo. No outro polo, está o humanismo metafísico, que coloca o homem como centro do universo, que pode possuir, manipular e transformar o mundo material (MORIN, 2015-a).

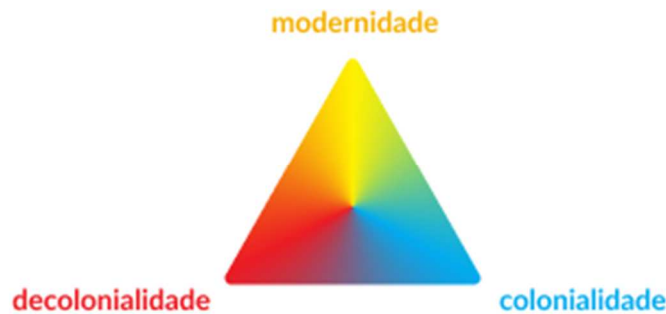
Essas dualidades marcam a ciência moderna ocidental, que apesar de ter sido de grande importância para o avanço do pensamento científico e reflexão filosófica, ao separar a ciência da filosofia, acabou por privar a ciência de refletir sobre si própria. Esse paradigma formou o que Morin (2015-a) denomina como "Inteligência Cega", em que o conhecimento é "cada vez menos feito para ser refletido e discutido pelas mentes humanas, cada vez mais feito para ser registrado em memórias informacionais manipuladas por forças anônimas, em primeiro lugar os Estados" (MORIN, 2015-a, p. 12). É o paradigma da modernidade que sustenta e alimenta a educação bancária, e é a partir de sua crítica e da análise de suas facetas que acredito que possamos nos aproximar dos paradigmas capazes de incentivar uma educação como prática da liberdade.

A modernidade, de acordo com Quijano (2014), é o universo de relações intersubjetivas de dominação eurocêntrica, que elaborou e formalizou um modo de produzir conhecimento que atendia as demandas do capitalismo, como quantificação e objetificação, para o controle das relações humanas e da natureza. Essa foi denominada a forma de conhecimento "racional", e imposta como única epistemologia válida, caracterizou a modernidade. Ao mesmo tempo que se estabelecia a racionalidade/modernidade como paradigma universal de conhecimento, se consolidava a dominação colonial europeia. A simultaneidade dos dois acontecimentos, para Quijano (1992), não foi coincidência, à medida que a modernidade tornou o colonialismo possível, também o colonialismo teve implicações decisivas para a constituição do paradigma moderno.

O colonialismo, que é também um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, foi a relação de dominação política, social e cultural da classe dominante europeia sobre os continentes conquistados, e se refere ao período de colonização territorial dos impérios europeus inicialmente na América Latina, e posteriormente na África e Ásia. Simultaneamente, houve outro tipo de colonização, que foi além da colonização territorial e se deu pela repressão das crenças, ideias, imagens, símbolos dos povos dominados, assim como dos modos de conhecer e produzir conhecimento, e se funda na imposição de uma classificação étnico-racial e opera em todos os âmbitos da existência cotidiana. Mesmo com o fim do colonialismo, após as independências políticas dos países dominados, perdurou uma relação de dominação colonial, que atua no imaginário dos países que um dia foram colonizados, que Quijano (1992) denomina de colonialidade (QUIJANO 1992, 2014).

A modernidade engendra uma forma de produzir conhecimento característico do padrão mundial de poder capitalista e o faz parecer natural, e, portanto, não suscetível a questionamentos, o que auxilia na manutenção da colonialidade. A modernidade e a colonialidade se formam, então, como dois eixos constitutivos do padrão de poder capitalista. Expandindo essa teoria, Mignolo (2008) afirma que a modernidade possui, na verdade, três faces. A que fica aparente, a modernidade propriamente dita, é a face da promessa da salvação e do progresso. A outra face, já exposta por Quijano (1992), é da colonialidade. A terceira face, a decolonialidade, é a energia produzida pela lógica opressiva colonial, que resiste à lógica da colonialidade e se abre para possibilidades encobertas pela racionalidade moderna. A proposta de Mignolo (2008), então, é de que a decolonialidade surgiu na própria fundação da modernidade/colonialidade, como sua contrapartida, como força de resistência, formando, assim, uma tríade dialógica (Figura 2).

**Figura 2: Tríade da modernidade/colonialidade/decolonialidade**



Fonte: elaborado pela autora

Uma das primeiras contrapartidas do pensamento decolonial é o desligamento das dualidades, como a separação entre sujeito e objeto (MIGNOLO, 2008). A ideia moderna de disjunção, onde o sujeito se refere a um indivíduo isolado e o objeto como categoria diferente do sujeito e externa a ele, é demonstrada no colonialismo pela negação de um "outro" sujeito fora do contexto europeu. Assim, cria-se uma relação de sujeito/objeto entre as culturas ocidentais - sujeito - e a demais - objeto (QUIJANO 1992). Nesse sentido, Freire (2018) denomina, dentro das sociedades coloniais latino-americanas, uma “sociedade-sujeito”, detentora dos pontos de decisão econômicos e sociais, e outra “sociedade-objeto”, que se sujeita às decisões tomadas fora dela. A sociedade-objeto é governada por uma elite que segue as ordens da sociedade-sujeito, e se caracteriza pela conservação do *status-quo* e por um sistema educacional que ajuda a mantê-lo. A educação que ajuda a manter o *status-quo* da sociedade-sujeito e da sociedade-objeto é a educação bancária, enquanto a educação problematizadora cria a consciência crítica para a sua libertação. A educação como prática da liberdade, como uma das formas de busca pela libertação das amarras modernistas e coloniais, é uma educação com uma perspectiva decolonial, que visa dialogar com saberes e culturas que foram encobertos pela colonialidade.

É importante ressaltar, porém, que o controle político e econômico, denominado por Mignolo (2006) como colonialidade do poder, é apenas um dos níveis no qual a colonialidade opera. Existe, segundo o autor, outros dois níveis: a colonialidade do saber - epistêmico, filosófico, científico e linguístico - e a colonialidade do ser - subjetividade, sexualidade, gênero, étnica e religiosa. É nos três níveis, também, que a decolonialidade opera: no reconhecimento de outros saberes e outras subjetividades. Se trata, para Mignolo (2006), de um paradigma que considera outros corpos, outros lugares, outras memórias, para pensar desde corpos e

pensamentos negados pela colonialidade: corpos negros, femininos, LGBTQ+, indígenas. Incluir "tudo aquilo que o pensamento único, ao constituir-se como único, reduziu ao silêncio, ao passado, à tradição, ao demônio, ao superado, ao não sustentável, ao não existente" (MIGNOLO 2006, p.15).

Entendo, então, que o paradigma moderno/colonial, ao criar dualidades e perpetuar uma relação de sujeito/objeto entre sujeitos e entre diferentes culturas, é um paradigma que favorece uma educação excludente, que nega o "outro" diferente de si e consolida o *status-quo* já existente. Já o paradigma decolonial, ao romper com as dualidades e considerar que existem outros corpos, outras culturas, outras verdades que não aquela dominante imposta pela modernidade/colonialidade, é um paradigma que favorece uma educação inclusiva, que questiona o *status-quo* e busca por formar sujeitos com consciência crítica capazes de agir por sua própria libertação das amarras modernas/coloniais.

hooks (2017), a partir da perspectiva do feminismo negro, introduz ao debate a pedagogia decolonial e multicultural e traz a "preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos" (HOOKS, 2017, p.20). A maior dificuldade, para hooks (2020), é ensinar de um ponto de vista decolonial e livre de preconceitos, quando a maioria dos estudantes estão tão imersos na cultura do dominador que não estão abertos para novas formas de saber, uma cultura que "não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão" (HOOKS, 2020, p.57). Ao considerar a libertação das amarras da modernidade/colonialidade como um processo contínuo, a autora defende que o educador deve buscar todas oportunidades para decolonizar a sua mente e a mente de seus educandos, a partir de uma educação como prática da liberdade.

Percebo aqui uma aproximação do pensamento complexo com o pensamento decolonial, em especial em dois aspectos já explorados aqui: o questionamento do *status-quo* da modernidade/colonialidade e a quebra das dualidades que tal paradigma suporta. Se o pensamento decolonial é, como Mignolo (2008) afirma, energia de resistência à lógica da modernidade/colonialidade e abertura para outras possibilidades encobertas pela racionalidade, paradigma que surge concomitante a modernidade/colonialidade como sua terceira face, considero aqui o pensamento complexo como manifestação do paradigma decolonial. Morin (2010, p. 27) é um pensador que, a despeito de estar situado no norte-global geográfico, apresenta um ponto de vista decolonial, na medida que o autor apresenta e critica o colonialismo como parte constituinte da modernidade,

“a ideia do mundo europeu e mais largamente ocidental era a de que toda a razão, sabedoria e verdade estavam concentradas na civilização ocidental. As outras nações e civilizações eram atrasadas e infantis, nelas não havia a sabedoria real, mas unicamente mitologia.”

Morin (2010) ainda critica o que chama de “mitologia do progresso”, a ideia de que é preciso produzir cada vez mais e melhor em busca de um progresso linear. Com essa teoria o autor quebra a ideia de que o Ocidente produz conhecimento, enquanto as civilizações subjugadas produzem mitologia, afirmando que “cada civilização possui um pensamento racional, empírico, técnico e, também, um saber simbólico, mitológico e mágico” (MORIN 2010, p. 27).

Uma das ideias disseminadas pela colonialidade, de acordo com Escobar (1992), que está intimamente relacionada à ideia da mitologia do progresso de Morin (2010), é a de desenvolvimento: um discurso que constrói a ideia de um terceiro mundo, por meio do qual indivíduos, governos e comunidades são vistos como subdesenvolvidos. Como argumenta Acosta (2016, p.46), "o discurso sobre o "desenvolvimento" estabeleceu - e consolidou - uma estrutura de dominação dicotômica: subdesenvolvido-desenvolvido, pobre-rico, avançado-atrasado, civilizado-atrasado, centro-periferia". Para superar o seu subdesenvolvimento, supõe-se a necessidade de alcançar as condições que caracterizam as sociedades ricas: industrialização, modernização agrícola e urbanização. Condições que geram impactos ambientais e acentuam as desigualdades sociais. A partir do final do século XX, os impactos ambientais gerados na busca pelo desenvolvimento tornaram-se insustentáveis. Ficaram evidentes os sinais de exaustão do planeta e se percebeu que a terra não tem capacidade para absorver o padrão de consumo Ocidental que coloca em risco a própria humanidade. Além dos impactos ambientais, o propalado desenvolvimento da modernidade proporciona o bem-estar de uma pequena parcela da população sustentada pelo trabalho de uma maioria (ESCOBAR, 1992).

Outro resultado da ideia de desenvolvimento como meta universal, na visão de Acosta (2016, p. 81), é a perda da diversidade em nome de um imaginário único ocidental universalizante:

“A simplificação planetária da arquitetura, da indumentária e dos objetos da vida diária salta aos olhos (...) e a homogeneização de desejos e sonhos ocorre profundamente no subconsciente das sociedades”

Acosta (2016) expõe a tentativa, a partir de meados do século XX, de novas formas de desenvolvimentos alternativos, ou "desenvolvimentos com sobrenome", como exemplificado pelo autor: desenvolvimento social, desenvolvimento ecológico, desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano deu origem ao conhecido IDH (índice de desenvolvimento humano), entre outros índices criados posteriormente<sup>3</sup>, que "enriquecem o debate sobre a qualidade de vida e as questões ambientais. Porém, não superam as raízes predatórias e concentradoras do desenvolvimento" (ACOSTA, 2016, p. XX). Emerge, assim, a necessidade de buscar alternativas ao conceito de desenvolvimento. Acosta (2016) ainda atenta que não se trata de desenvolvimentos alternativos, mas sim da superação da ideia mesma de desenvolvimento.

Ballestrin (2013) ressalta que o processo de decolonização não se trata da rejeição de tudo aquilo que foi criado pelo Norte-global e a adoção de tudo aquilo genuinamente criado no Sul-Global<sup>4</sup>. A perspectiva decolonial se trata, para a autora, de questionamentos acerca das teorias pensadas no Norte e para o Norte e da busca pela valorização de novas perspectivas a partir do Sul, que fornece "novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento".

#### **4.1. Design decolonizante: a consciência crítica nos processos projetuais**

Como exposto no capítulo 1 deste trabalho, o design, em sua origem industrial, é uma ferramenta essencial para a manutenção do sistema capitalista. Escobar (2016) também afirma que o design é fundamental para as estruturas insustentáveis que mantêm o mundo moderno contemporâneo e implica no uso intensivo de recursos naturais e em destruição social e material. Para o autor, a maior parte da atuação em design ainda mantém uma orientação técnica e centrada no mercado, sem questionamentos sobre a sua natureza capitalista.

O design, quando não há questionamento crítico, reforça o abismo entre aquilo que Freire (2018) denominou como "sociedades-sujeito", sociedades detentoras dos pontos de decisão econômicos e sociais, e "sociedades-objeto", sociedades que se sujeitam às decisões tomadas fora dela. Uma das características da sociedade-objeto alienada, exposta por Freire

---

<sup>3</sup> Ver Acosta (2016) p. 59-66

<sup>4</sup> Santos (2014) entende o Sul-Global e o Norte-Global não exclusivamente em relação a localização geográfica, mas sim como uma metáfora à oposição entre uma imposição de saberes e práticas da modernidade/colonialidade - realizada pelo Norte-Global - e à uma ampliação de saberes e práticas que procuram reparar os impactos historicamente causados pelo colonialismo - realizada pelo Sul-Global.

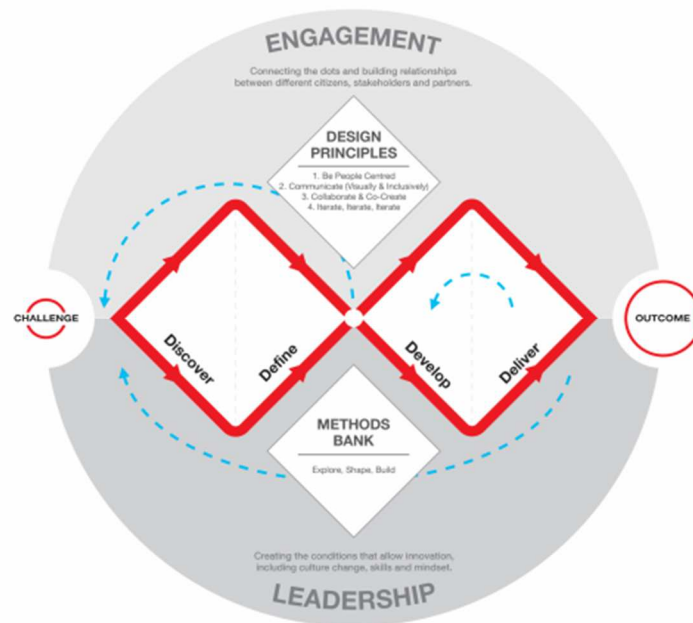


(2018, p. 46), é a imitação de outras culturas em detrimento da sua própria cultura, e de técnicas estrangeiras em detrimento das técnicas nacionais.

“Os técnicos estrangeiros chegam com soluções fabulosas, sem um julgamento prévio, que não corresponde à nossa idiossincrasia. As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas.”

O design brasileiro - a começar pela não tradução e utilização do termo que designa sua atividade na língua inglesa – é marcado pela importação de técnicas sem a devida crítica e adaptação ao contexto regional, como sugere Freire (2018) na citação acima. O design do século XXI, em especial, foi marcado pela popularização de “*frameworks*” e “*toolkits*”, entre elas a metodologia de *Design Thinking*, popularizada pelo designer britânico Tim Brown, da empresa IDEO, que fez sucesso mundialmente e passou a ser amplamente utilizada também em empresas brasileiras com o objetivo de criar processos e produtos inovadores que sejam desejáveis para as pessoas, viáveis para o negócio e praticáveis tecnicamente (BROWN, 2010). O Design Council criou o “*framework*” do Duplo Diamante (Figura 3), com momentos de divergência para criar opções, e momentos de convergência para tomar decisões, dividido em quatro etapas: descobrir, definir, desenvolver e entregar. A empresa IDEO também criou uma série de *toolkits*, entre elas a “*IDEO Method Cards*”: (Figura 4) uma série de ferramentas desenvolvidas para cada uma das quatro etapas da metodologia, baralho que pode ser impresso e utilizado em qualquer processo de *design thinking*. Diversos outros “*framework*” metodológicos foram criados posteriormente com a mesma premissa de serem processos iterativos e não lineares que estimulam a criatividade, a exemplo das metodologias ágeis, amplamente utilizadas na indústria de software.

**Figura 3: Framework de Design Thinking**



Fonte: Design Council<sup>5</sup>

**Figura 4: Ideo Method Cards**



Fonte: Ideo<sup>6</sup>

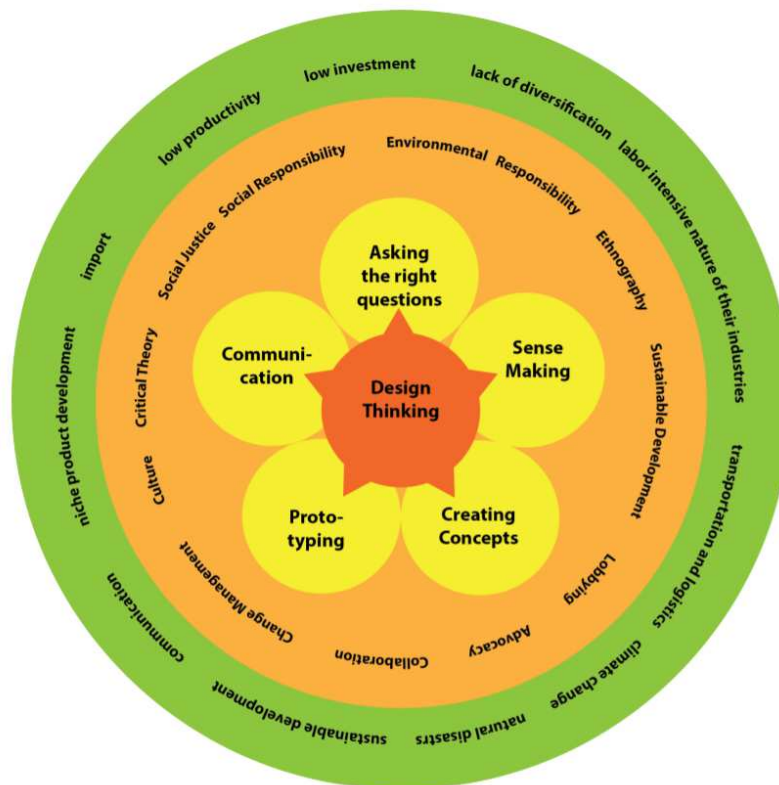
<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.designcouncil.org.uk/news-opinion/what-framework-innovation-design-councils-evolved-double-diamond> Acesso em Junho de 2021

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ideo.com/post/method-cards> Acesso em junho de 2021

Machado (2017) atenta para o fato de que apesar do processo do Duplo Diamante pressupor iterações entre as fases propostas, que permitem o seu redesenho à medida que acontece, percebe-se uma aplicação linear e rígida por parte das empresas e organizações que o tomam como base. Nas palavras do autor, "as metodologias e processos, quando executados com a obrigatoriedade de seguir fielmente as pegadas deixadas por outros que já percorreram o mesmo caminho, destituem-se de suas potencialidades verdadeiramente criativas" (MACHADO, 2017, p.52). Concordo com Machado (2017) quando o autor faz uma crítica à adoção de metodologias e processos de forma burocrática e sem reflexão crítica. As "soluções importadas" citadas, apesar de sua extrema importância para a popularização do design como processo e para a valorização da profissão dentro de grandes empresas, ainda são soluções para problemas dos países do Norte Global, atreladas ao discurso de desenvolvimento criticados neste trabalho, e sua aplicação sem reflexão crítica vai contra os princípios freirianos aqui propostos.

Tais "*frameworks*" e "*toolkits*" são ensinados na academia e replicados no mercado, sem a devida crítica teórica. Por isso, a pesquisadora caribenha de Trinidad e Tobago Lesley-Ann Noel (2020) propõe criar uma visão de educação em design que não seja uma repetição de currículos ocidentais, a partir de esboços de possíveis grades curriculares. Nessas propostas, a educação em design se desvincula do consumo e se aproxima na construção de identidade, agência, cultura e modos de pensar. A autora propõe, no primeiro esboço, intitulado "currículo para economias vulneráveis", o *design thinking* como elemento central (Figura 5). Porém ressalta que o *design thinking* no qual se refere não se trata do processo fechado e codificado, separado em etapas, mas sim o modo como o designer pensa.

Figura 5: Currículo para economias vulneráveis



Fonte: Noel (2020)

Manzini (2017), afirma que lidar com problemas complexos e gerar transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas exige um modo de agir não convencional, que ele define como modo de design. Este modo de pensar, para Manzini (2017, p.45), é formado por três dons humanos:

“senso crítico (a capacidade de olhar para o estado das coisas e reconhecer o que não pode, ou não deveria, ser aceitável), criatividade (a capacidade de imaginar algo que ainda não existe) e o senso prático (a capacidade de reconhecer maneiras viáveis de fazer as coisas acontecerem).”

Manzini (2017) enfatiza que essas capacidades humanas devem ser estimuladas e cultivadas. Assim, o *design thinking* proposto por Noel (2019) em sua proposta de grade curricular, será traduzido aqui para pensamento em design, com o objetivo de diferenciação do modelo metodológico do *British Council*, citado anteriormente, e na tentativa de decolonização também da linguagem. A autora incorporou ao seu pensamento em design princípios da pedagogia crítica, onde os educandos são responsáveis por moldar seu próprio conhecimento para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Por esse motivo, a autora incentiva que os

participantes construam seu próprio processo de design ao invés de entregar um modelo de processo fechado.

Com o intuito de auxiliar os designers a ver o mundo por uma ótica mais complexa e assim começar um processo de decolonização do pensamento em design, Noel (2021) criou uma série de ferramentas, entre elas o seu diagrama de posicionalidade (Figura 6). Noel (2021) aponta a importância da posicionalidade no início de uma conversação e ressalta a relevância dessa informação para pesquisas qualitativas e para a prática projetual. Isso porque, como argumenta a autora, a posicionalidade afeta o modo como criamos e como vemos as pessoas com quem co-criamos. A autora sugere o preenchimento do diagrama no início da prática projetual, para que os envolvidos no projeto tornem-se conscientes de sua posicionalidade em relação à raça, gênero, linguagem, sexualidade, habilidades e classe social. Entendo que esse é um importante exercício para que os projetistas reconheçam o seu papel como opressores, e porque não, também como oprimido, a depender da situação em que se encontram.

**Figura 6: Roda de posicionalidade**



Fonte: Noel (2021)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: <https://lesleyannoel.wixsite.com/website> Acesso em junho de 2021

Outra ferramenta criada por Noel (2021) é o “alfabeto crítico do designer” (Figura 7), que visa auxiliar os projetistas a exercitar a consciência crítica ao longo do projeto. Cada carta contém um conceito a ser explorado e introduz uma pergunta sobre como o conceito exposto está sendo - ou não - trabalhado no projeto. Acredito que essa é uma poderosa ferramenta metaprojetual, que apoia a reflexão crítica sobre o projeto e possibilita a criação de processos abertos e contínuos. Considero aqui a definição de Bentz e Franzato (2016), de metaprojeto como um nível de conhecimento que transcende o projeto e é capaz de atuar sobre ele. Assim, são projetados processos contínuos e dialógicos onde uma pluralidade de sujeitos pode discutir, criticar e evoluir as práticas de design.

**Figura 7: Alfabeto Crítico do designer**



Fonte: Noel (2021)<sup>8</sup>

As ferramentas desenvolvidas por Noel auxiliam a pensar em uma prática de design sentipensante, que levam em consideração o contexto e a posicionalidade das pessoas envolvidas e introduzem a consciência crítica aos processos projetuais. Porém, Schultz et.al. (2018) atentam para o risco de banalizar o termo "decolonial" - da mesma forma que o termo "sustentável" foi incorporado à agenda moderna/colonial no design - a ponto do termo se tornar vazio de significado. Nesse sentido, os autores defendem que "design decolonizante" não é um

<sup>8</sup> Disponível em: <https://lesleyannoel.wixsite.com/website> Acesso em junho de 2021

novo tipo de design ou um serviço a ser oferecido - com novos “*frameworks*” e “*toolkits*”, criticados anteriormente - mas sim um projeto político que toma o design como meio de ação e que favorece processos em direção a outros modos de ser e saber. A práxis do design decolonizante, para os autores, toma um tempo distinto dos projetos nos moldes modernos/coloniais: rejeita a estrutura projetual orientada para resultados e com foco na resolução de problemas. Isso explica a adoção dos autores - e também aqui neste trabalho - do termo "design decolonizante" em detrimento do termo "design decolonial", uma vez que tal práxis sugere um processo e um movimento que não visa um ponto de chegada, a solução final e universal para um dado problema.

Acrescento que mais do que o ato de "fazer", Schultz et.al. (2018) entendem a práxis de design decolonizante como um ato de "desfazer", no sentido de "não mais contribuir para configurações material-discursivas que privilegiam certos corpos enquanto oprimem e desumanizam outros. Tais esforços para desfazer podem ser entendidos tanto como uma pré-condição quanto como uma consequência de desaprender". Enfatizamos a importância de desaprender e se desvincular das práticas e métodos modernos/coloniais, de constantemente questionar e desafiar o conjunto de habilidades, métodos e ferramentas que derivam desta estrutura colonial.

Freire (2017) defende que o designer estratégico é responsável por projetar as ferramentas capazes de estimular o diálogo entre um grupo diverso de atores em um projeto coletivo e conectar seus diferentes pontos de vista. Porém, para que essa prática seja decolonizante, Schultz et.al. (2018) atentam para o fato de que decolonialidade se trata da subversão a forma de saber eurocêntrica - que produz conhecimento "sobre" - para uma forma de produzir conhecimento "com" e "a partir" de outras realidades que não aquelas do norte global, sem cair nas armadilhas do tokenismo - inclusão simbólica e superficial de grupos minoritários.

Sendo assim, acredito que os processos e ferramentas propostos por Noel (2019) aqui apresentados - diagrama de posicionalidade e alfabeto crítico do designer - podem servir de inspiração na elaboração de processos de Design Estratégico que sejam decolonizantes e que tenham como inspiração a pedagogia de Paulo Freire e bell hooks. Porém, mais do que aplicar ferramentas e processos, acredito que para uma prática ser de fato decolonizante, os designers difusos devem ter autonomia na prática projetual, como seres sentipensantes que trazem suas próprias vivências, afetos e saberes para criar, assim, seus próprios futuros.

## 5. DESIGN ESTRATÉGICO EM BUSCA DE AUTONOMIA

“Es hora de perder los miedos para diseñar los sueños, siempre con los piés sobre la tierra”

ESCOBAR, 2016, p. 190

A epígrafe é uma das falas destacadas por Escobar (2016) da reunião "*tramas y minguas para el buen vivir*" em Popayán, em 2013. O Foro Social Mundial de 2001, que ocorreu na cidade de Porto Alegre, ficou marcado pelo chamado para ação: "outro mundo é possível", que ecoava o lema dos Zapatista de Chiapas "queremos um mundo onde caibam outros mundos". Os mencionados lemas populares, surgidos nas últimas décadas, mostram a urgência de criação de novas formas de vida não exploradoras, que partem dos sonhos e lutas de grupos sociais ao redor do mundo.

Partido da premissa de que o design está intimamente ligado ao tipo de vida de vivemos e ao mundo onde habitamos, Escobar (2016) afirma que a autonomia e a reelaboração de formas comuns de saber, ser e fazer estabelecem a base para um novo pensamento em design, que seja realizado em conjunto com as comunidades. O autor acredita que a autonomia e os modos comuns de vida ajudam a repensar as capacidades e potencialidades que o design tem para construir futuros e as bases para um novo pensamento em design desvinculado das práticas modernas insustentáveis e desfuturizantes.

A autonomia, no âmbito deste trabalho, é um horizonte teórico e político que pode servir de guia para novas práticas de design. Para Escobar (2016), a autonomia é entendida como um processo cultural, ecológico e político que implica em formas de existência e tomadas de decisões próprias. É uma resposta à destruição do mundo comunal pela ideia de desenvolvimento. Uma resposta que visa a criação de novos mundos e o estabelecimento de novas bases para a vida social. Faz crítica ao capitalismo e ao sistema moderno/colonial com proposições de novas formas de vida - que passam desde hortas urbanas comunitárias, à reestruturação de escolas, até a proposta de autogestão de organizações. Portanto, requer uma organização horizontal para criar formas de ser, fazer e conhecer não impulsionadas pelos valores econômicos. No lugar do desenvolvimento econômico como centro das discussões, os processos autônomos se baseiam em formas de aprender, viver e produzir mais livres - mesmo que não por completo - das formas de regulação heterônomas de vida social (ESCOBAR, 2016).

No campo da educação, Freire (2020, p.69) afirma que o educador tem a responsabilidade de auxiliar o educando na "difícil passagem ou caminhada da heteronomia



para a autonomia", e defende que ensinar exige respeito à autonomia dos educandos, à sua curiosidade e à sua inquietude naturalmente humana, assim como respeito à autonomia dos próprios educadores:

"É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida" (p.91)

Freire (2020, p.58) ainda ressalta que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém sendo que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". A autonomia, para o autor, é um amadurecimento dos sujeitos para si, um processo de "vir a ser" que vai se construindo à medida que o sujeito toma decisões por si. A pedagogia para autonomia, então, é aquela que estimula o educando a tomar decisões e a assumir responsabilidades pelo seu próprio caminho pedagógico, com respeito à sua própria autonomia e à autonomia do outro, como enfatiza ao dizer que "saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito a dos outros" (p.92).

Ser sujeito, para Morin (2015-a), é colocar-se no centro de seu próprio mundo - para lidar com ele e consigo mesmo. Ser sujeito é dizer "eu" para si próprio - ninguém pode dizer "eu" por outro indivíduo se não para si. Isso é, segundo Morin (2015-a), o que se pode chamar de egocentrismo, que é uma característica humana. Porém, para o autor, quando nos colocamos no centro de nosso mundo, colocamos junto nossos afetos: nossos familiares, amigos, comunidade. Nosso egocentrismo é, então, formado por uma subjetividade mais ampla do que nós mesmos. O sujeito é, portanto, um ser autônomo e dependente ao mesmo tempo. Pois depende, para ser sujeito, de condições culturais e sociais, como a linguagem, para poder refletir de maneira autônoma. É uma autonomia que se alimenta da dependência: depende da linguagem, da cultura e da sociedade. Ser humano é uma mistura, então, de processos autônomos e heterônomos.

A busca por autonomia, para Escobar (2016), existe em todo lugar onde ocorrem formas brutais de globalização, como manifestação de uma vontade coletiva de construir sociedades humanas onde a autonomia é mantida e ampliada. O autor apresenta três situações de normas que regulam a vida social, sendo elas (1) autonomia, que se caracteriza por práticas culturais tradicionais e localizadas, que podem se modificar através de processos coletivos; (2) heteronomia, que são normas estabelecidas por outros - como o Estado - consideradas

universais e impessoais, que podem se modificar através de uma deliberação racional (3) autonomia, que se trata da criação de condições para "mudar as tradições tradicionalmente", ou seja, algumas práticas podem ser defendidas, outras podem ser transformadas e ainda pode haver a criação de novas práticas.

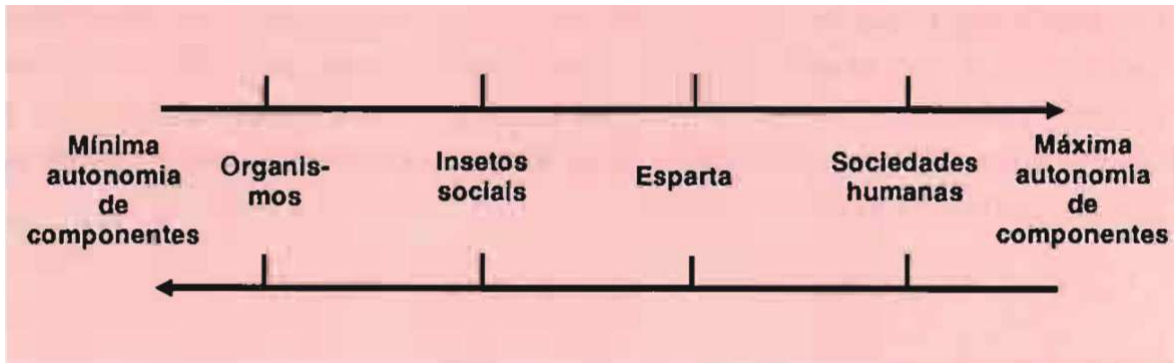
A diferença entre a heteronomia e a autonomia nos sistemas sociais pode ser observada de forma mais clara pela fala do movimento indígena colombiano *minga social y comunitaria* citada por Escobar (2016, p.198): "Quando deixamos de ter nossas próprias propostas, terminamos negociando as dos demais. Quando isso acontece já não somos nós mesmos: somos eles." O autor ressalta que a autonomia absoluta não é possível: sempre haverá uma certa alternância entre formas autônomas e heterônomas de vida social.

Escobar (2016) sugere pensar na noção de autopoiesis, de Maturana e Varela (1995), para melhor entender os processos autônomos. Os autores defendem que para conhecer algo, é necessário conhecer a sua forma de organização. Na busca por compreender qual a organização que caracteriza os seres vivos como tais, os autores propõem que os seres vivos se caracterizam por produzirem-se continuamente a si mesmos, e denominam essa organização de autopoieses. Maturana e Varela (1995, p.87) enfatizam que uma das principais características do sistema autopoietico é que ele "se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica". Ou seja, são sistemas autônomos. Os autores então definem que "um sistema é autônomo se puder especificar suas próprias leis, aquilo que é próprio dele" (1995, p.88). A autonomia, então, é uma característica fundamentalmente humana.

Tanto organismos quanto sociedades são formados pela agregação de unidades autônomas. Existem, porém, diferentes graus de autonomia (Figura 8). Em uma escala entre mínima e máxima autonomia, os organismos se encontram em uma ponta da escala, a de mínima autonomia - ou seja, sua dimensão de existência independente é muito baixa - enquanto as sociedades humanas se encontram na outra ponta da escala, a de máxima autonomia - ou seja, sua dimensão de existência independente é muito alta. Isso ocorre porque, mesmo que a organização autopoietica básica seja a mesma dos organismos, os sistemas sociais humanos também existem como unidade no domínio da linguagem. Isso faz com que a operação central de um organismo seja ele mesmo, restrito às propriedades de seus componentes, o que restringe sua criatividade individual. Já para os sistemas sociais humanos, a operação central se dá na linguagem, o que amplia as suas propriedades e a sua criatividade individual. Nota-se na escala apresentada, o exemplo de sociedades como Esparta, que são caracterizados por comunidades humanas que incorporam mecanismos para a estabilização dos

comportamentos dos seus membros e despersonalizando seus componentes, retirando assim, um pouco da sua autonomia natural (MATURANA E VARELA, 1995).

**Figura 8: Nível de autonomia**



Fonte: Maturana e Varela (1995)

Para Escobar (2016), a autonomia implica uma condição de ser comunal – a comunalidade – que inspira a existência em comunidade. Não se trata apenas da autonomia do sujeito, mas da autonomia do sujeito com o outro. A realização do comunal é, para Escobar (2018), o objetivo central do design autônomo. Trata-se da recriação de formas comunais de saber-ser-estar, em oposição a colonialidade - não apenas do poder, mas também do saber e do ser, como enfatizado por Mignolo (2006). O design autônomo é, portanto, uma prática de design com as comunidades para criar as condições para a sua autocriação contínua e conservação de sua autopoieses.

Entendo o ambiente educacional, também, como uma comunidade de aprendizagem, compartilhando a visão de hooks (2017, p.58) de que “o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso compartilhado e de um bem comum que nos une”, portanto, “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual”, respeitando assim as autonomias dos sujeitos ao mesmo tempo que se respeita a autonomia do ambiente educacional como comunidade de aprendizagem. Outro aspecto da sala de aula como comunidade proposto por hooks (2020, p.36) é a responsabilidade de todos na aprendizagem e na sua criação:

“Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. (...) Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para

garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera”

O designer e a comunidade, a partir dos princípios de autonomia, podem gerar cenários e possíveis caminhos para a transformação das suas práticas e criação de novas. Trata-se de redirecionar o design para projetos coletivos de construção de mundos, centrado na luta das comunidades em defesa de sua autonomia. Sendo a autonomia, para Escobar (2016), a habilidade de “mudar as tradições tradicionalmente”, o design autônomo então projeta pensando na ancestralidade - as práticas e conhecimentos ancestrais da comunidade específica - e na futuralidade - futuros para a realização do comunal (ESCOBAR, 2016).

Destaco alguns dos princípios apresentados por Escobar (2016) que caracterizam o design autônomo: (1) toda comunidade pratica o design de si, seja de suas organizações, relações sociais, práticas e conhecimentos; (2) toda prática de design deve partir do pressuposto de que toda pessoa ou coletivo pratica seu próprio saber; (3) o design que uma comunidade pratica é uma investigação sobre si mesma - o designer que se une à comunidade pode co-investigar com ela.

Sendo parte do problema de pesquisa deste trabalho identificar os processos de Design Estratégico, guiados pela busca por autonomia, capazes de promover a imaginação de outros mundos para a educação, começo a identificar, a partir dos princípios do design autônomo, pontos de convergência e divergência com o Design Estratégico. Retomando a visão de Meroni (2008), que define o Design Estratégico como um sistema de regras, crenças, valores e ferramentas que uma organização cria para lidar com o ambiente externo, sobreviver, desenvolver sua identidade própria e, também, influenciar e fazer mudanças no ambiente externo, proponho, aqui, quais os pontos principais que definem o sistema do Design Estratégico para autonomia. Parto de alguns pontos apresentados por Meroni (2008) para atualizar a visão de Design Estratégico a partir dos princípios do design autônomo: a definição de problemas, o co-design, o diálogo, a construção de capacidades e a criação de cenários.

A mudança na visão do designer como solucionador de problemas para um profissional que reformula o problema, ou seja, a abertura para elaboração de novos problemas antes de solucionar o problema inicial, é uma forma de desafiar o *status-quo* do design industrial em seu legado moderno/colonial, visto que tal proposição rompe com a dicotomia problema-solução e abre espaço para múltiplas soluções, assim como para a descoberta de novos problemas. Porém, Meroni (2008) coloca como responsabilidade do designer estratégico - o designer especialista e não o designer difuso - a reformulação do problema, destoando da proposta de horizontalidade

deste trabalho. A reformulação do problema, em um Design Estratégico para autonomia, seria responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, resultado do diálogo entre os participantes do projeto, em especial aqueles afetados diretamente pelo problema. Partindo do pressuposto do design autônomo de que o design que uma comunidade pratica é uma investigação sobre si mesma, o designer, aqui, entra como um co-investigador do problema.

Para Meroni (2008), co-design, processos de design compartilhados e participativos, é o envolvimento daqueles afetados pelo problema para criar e implementar soluções de forma colaborativa, sendo não apenas uma postura necessária, mas uma oportunidade para aprender com a experiência e capacidade dos outros. A autora então sugere a mudança do termo "design centrado no usuário" para "design centrado em comunidades", que parte da colaboração com as comunidades e um entendimento profundo sobre como elas operam. Entretanto, para uma proposta de Design Estratégico para autonomia, sugiro um "design projetado pelas comunidades", partindo dos princípios de design autônomo de Escobar de que toda comunidade pratica o design de si. A proposta não se trata de apenas envolver as pessoas afetadas pelo problema no processo de criação, mas sim de partir do design que já é praticado pelas comunidades, co-criar e colaborar com elas, para que as pessoas possam seguir criando de forma autônoma novas formas de vida.

Assim como outros autores do Design Estratégico já citados no capítulo 3 - Mauri (1996) e Manzini (2017) - Meroni (2008) também ressalta o diálogo como elemento central na prática coletiva. Porém, o entendimento de diálogo pela autora diverge do entendimento deste trabalho: o designer estratégico, para Meroni (2008), tem o papel de influenciar comportamentos e orientar a sensibilidade do coletivo através de diálogos estratégicos, termo da psicologia que se refere à técnica de produzir transformação radical no sujeito durante a terapia, em um diálogo entre terapeuta e paciente com o intuito de reduzir a resistência em relação às mudanças - tanto no entendimento do problema quanto nas ações. Essa visão de diálogo, que opera na indução de respostas e decisões em direção a um objetivo estratégico, difere da visão de diálogo freiriana, que é a relação horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam juntos, sempre de caráter amoroso, que representa um espaço de acolhimento e de abertura respeitosa aos saberes e sensibilidades do outro. A visão de diálogo freiriana favorece a busca por autonomia na prática projetual, visto que o design autônomo pressupõe o respeito às tradições das comunidades onde atua.

Meroni (2008) também aponta como prática do Design Estratégico construir capacidades para que o coletivo possa entender o problema e implementar uma solução, possibilitando e empoderando as pessoas a lidar com mudanças no contexto. Pela visão do

design autônomo, de que toda pessoa ou coletivo pratica seus próprios saberes, a construção de capacidades se dá da mesma forma da proposta de Freire (2014) de uma educação como prática da liberdade: como uma troca de saberes onde a comunidade traz seus saberes e práticas próprios, assim como o designer também propõe seus saberes e práticas. Assim, em um processo de aprendizagem mútua, se constroem novas capacidades e se reforçam os saberes e práticas tradicionais, o que possibilita que as comunidades sigam praticando o design de si de forma autônoma, mesmo após a atuação do designer junto a ela.

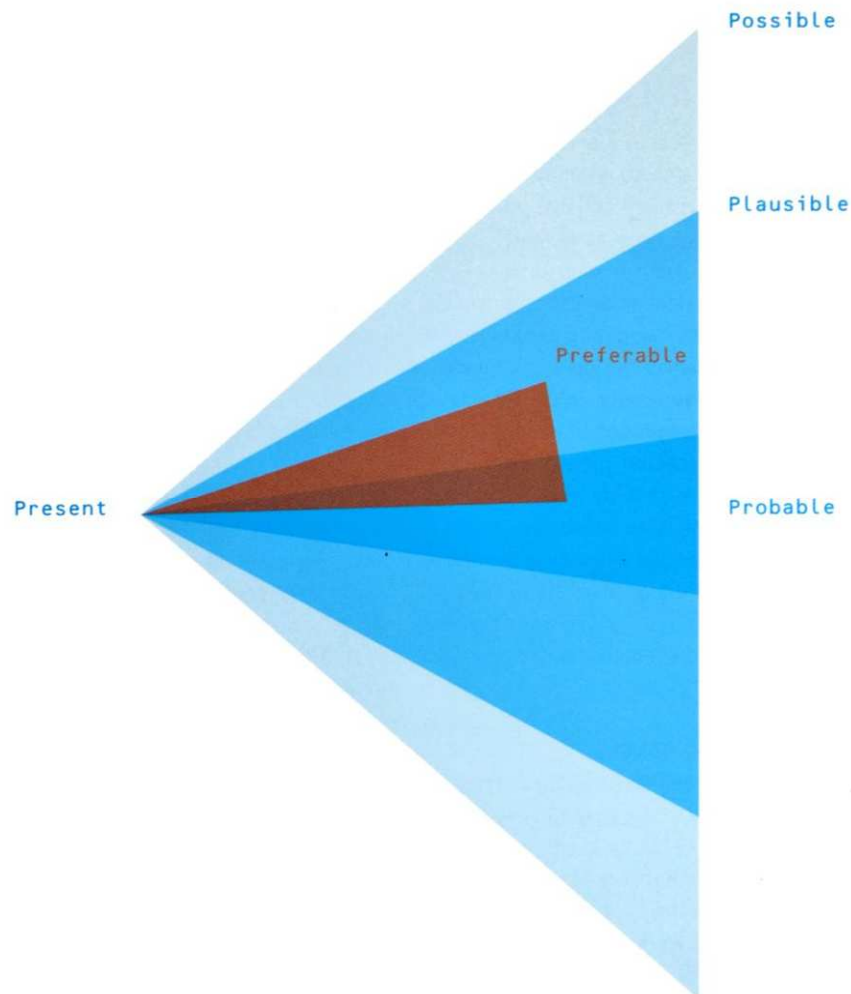
Cenários, na visão de Meroni (2008), são visões compartilhadas que traduzem informações e intuições sobre possíveis futuros em conhecimento perceptível. Ao criar cenários, o designer estratégico torna visões coletivas em hipóteses plausíveis para o futuro. Permite a interface entre diferentes visões e um entendimento compartilhado sobre as situações. Ainda, para Meroni (2008), é mais relevante o caráter qualitativo - a força da ideia - do que o caráter quantitativo - quantas pessoas estão executando a ideia. O importante, para a autora, é tornar a ideia atraente e potencialmente viável, para que ela possa, a partir de pequenas discontinuidades, moldar o futuro. A criação de cenários, na perspectiva do design autônomo, requer uma organização horizontal para construir futuros orientados para projetos coletivos de criação de novos mundos e o estabelecimento de novas bases para a vida social, que passa pela reelaboração de formas comunais de saber, ser e fazer, centrado na luta das comunidades em defesa de sua autonomia.

O Design Estratégico na busca por autonomia, então, proposto nesse trabalho, é sobre fomentar o diálogo a partir de uma perspectiva Freiriana, onde diálogo e amor são indissociáveis; é sobre respeitar e incentivar as capacidades próprias das comunidades; é sobre co-criar, porém partindo do princípio de que toda comunidade pratica o design de si; é sobre definir e redefinir problemas, porém partindo do princípio de que o design que uma comunidade pratica é uma investigação sobre si mesma e o designer tem o papel de co-investigador; e é sobre criar cenários para novas formas de vida que partam dos sonhos e lutas das comunidades, como no lema Zapatista anteriormente citado, é sobre a criação de "um mundo onde caibam outros mundos".

### **5.1. Projetação por cenários e a imaginação de outros mundos**

Dunne e Raby (2013, p.2) abrem a discussão sobre o papel do design na elaboração de mundos alternativos, ao provocar que "agora é mais fácil para nós imaginarmos o fim do mundo do que uma alternativa ao capitalismo. Ainda assim, alternativas são exatamente o que precisamos. Nós precisamos sonhar novos sonhos para o século XXI, à medida que aqueles do século XX desaparecem rapidamente. Mas qual papel o design pode desempenhar?". Alinhados com tudo o que já foi dito aqui neste trabalho sobre o papel do design, Dunne e Raby (2013) também sugerem uma prática de design que vai além da solução de problemas. A proposta dos autores é para um design que especula como as coisas poderiam ser, que se apoiam na imaginação e abertura para novas perspectivas que possam criar espaços para discussão e debate sobre formas alternativas de vida.

Dunne e Raby (2013) ilustram diferentes tipos de futuros (Figura 9), representados pelos cones que tem início no presente e se direcionam para o futuro. Os cenários possíveis, traçam um caminho entre o mundo como é hoje e o mundo imaginado, construindo uma série de eventos que levem para o cenário futuro, mesmo que ele seja completamente ficcional. Os cenários prováveis, nível de atuação da maior parte dos métodos, processos, ferramentas e práticas de design, descrevem o que é mais provável que aconteça, caso não ocorra nenhum imprevisto. Os cenários plausíveis, o espaço do planejamento e da previsão, daquilo que "deveria" acontecer, se preocupam em garantir que as organizações estão preparadas para inúmeros futuros e imprevistos que eles carregam. Os cenários preferíveis, intersecção entre o provável e o plausível, define o futuro preferível para um certo grupo de pessoas envolvidas na sua construção.

**Figura 9: Diagrama de futuros potenciais**

Fonte: Dunne e Raby (2013)

Os autores acreditam que ao explorar cenários preferíveis, a realidade se torna mais maleável. Assim, sem tentar prever o futuro, mas ao imaginá-lo como poderia ser de outras formas, é possível reunir os fatores que podem aumentar as chances de futuros mais desejáveis acontecerem – lembrando que o “desejável” é algo particular para cada sujeito. Os cenários, na proposta de Dunne e Raby (2013), são usados como ferramentas para melhor entender o presente e discutir o tipo de futuro que as pessoas desejam. Começando com uma pergunta hipotética - uma pergunta do tipo "e se..." - têm o objetivo de abrir espaços para que possa ocorrer o diálogo sobre sua possibilidade. Sua natureza ficcional permite que a imaginação das pessoas que o discutem vagueie, suspendendo momentaneamente o entendimento sobre como as coisas são no presente, para se perguntar como as coisas poderiam ser no futuro. O futuro, nessa proposta, não é um destino ou algo a ser perseguido, mas uma ferramenta de especulação e imaginação daquilo que poderia vir a ser.



A construção de cenários é uma ferramenta muito utilizada na metodologia do Design Estratégico. Manzini (2017, p. 145-146) reflete sobre a contribuição do design em alimentar diálogos sociais sobre o futuro e os projetos de vida das pessoas, e entre as ferramentas sugeridas pelo autor, está a construção de cenários, definido como “um artefato comunicativo produzido para promover diálogo social sobre o que fazer; em outras palavras, sustentar um processo mais eficaz de co-design”. Tratam-se de visões compartilhadas pelo grupo de atores sobre como as coisas poderiam ser, “um mundo não apenas diferente do atual, mas também possível e, ao menos para alguns, desejável”.

A proposta de Manzini (2017), denominada Cenários Orientados pelo Design, apresenta três componentes fundamentais que formam a arquitetura dos cenários: (1) visão, que deve responder à questão "como seria o mundo se..."; (2) motivação, que deve responder à questão "por que esse cenário é significativo?" e (3) estratégia, que deve responder às questões "Como podemos fazer isso acontecer?" Com esses três pilares, os Cenários Orientados pelo Design não pretendem apresentar somente uma visão de mundo, mas buscam soluções possíveis de serem implementadas, ou seja, "devem mostrar um estado das coisas que poderia existir (acontecer realmente e/ou ser o resultado de uma ação consciente) e devem ser apresentados de forma a permitir e estimular sua discussão e avaliação" (MANZINI E JEGOU, 2006).

Enquanto a proposta de Manzini (2017) foca na viabilidade e implementação dos cenários na realidade vigente, a proposta de Dunne e Raby (2013) explora o campo do pensamento crítico e dos ideais para se pensar em contextos alternativos ao modelo atual, e não em melhorias para o mundo como é hoje. Pelo seu caráter mais disruptivo e por suas duras críticas ao modelo de design que serve ao sistema-mundo capitalista e às exigências mercadológicas, considero que a proposta de cenários especulativos de Dunne e Raby (2013) estão mais alinhados com este projeto do que aquela de Manzini (2017). É uma prática que oferece alternativas que enfatizam as fraquezas na realidade como se apresenta no presente para ajudar a pensar e criar espaços para debater sobre outros futuros. Essa proposta também dialoga com a proposta de cenários para o mundo em transição de Escobar (2016), que parte da pergunta sobre quais mundos queremos construir, e mais ainda, quais futuros as comunidades querem viver, com foco maior em facilitar o debate sobre esses futuros alternativos, mais do que em uma estratégia completa sobre a sua viabilidade.

Especular, para Dunne e Raby (2013, p. 70), "se baseia na imaginação, a habilidade de literalmente imaginar outros mundos e alternativas". Trata-se de imaginar mundos ficcionais - não para entretenimento, como no caso da indústria cinematográfica - mas para reflexão, crítica, provocação e inspiração. Esses mundos ficcionais estão dentro do espectro do possível (Figura

9), porém sem necessariamente se ocupar com a sua implementação, uma vez que visa extrapolar a realidade vigente e "ênfatiza a imaginação acima da praticidade, e faz perguntas ao invés de fornecer respostas" (p. 189). A prática projetual aqui proposta, então, baseia-se na imaginação: na capacidade criativa de imaginar um mundo que ainda não existe, de questionar e problematizar os problemas do presente, para então transformar o futuro – que é, como já discutimos anteriormente, uma postura fundamental na pedagogia freiriana que inspira a práxis deste projeto.

hooks (2020, pg. 107) também ressalta a importância da imaginação no ensino, ao afirmar que a capacidade imaginativa é capaz de mudar nossa maneira de pensar e de ver o mundo, o que proporciona “a energia criativa que nos levará a um novo pensamento e a formas mais envolventes de saber”. A autora ainda atenta para a importância da imaginação como forma de resistência aos valores impostos pelo colonialismo, ao afirmar que “na cultura do dominador, matar a imaginação serve como meio de reprimir e conter todo mundo dentro dos limites do *status-quo*” (HOOKS, 2020, p. 105). Assim, o design como prática criativa pode contribuir para a criação de novos mundos a partir de cenários, para uma educação que tenha como premissa o desenvolvimento da autonomia dos educandos e da comunidade de aprendizagem na modificação de suas próprias realidades.

A atividade de cenários, como prática problematizadora e de questionamento do *status-quo*, não se ocupa necessariamente da modificação concreta da realidade. Como colocado por Zurlo (2010), o Design Estratégico tem como objetivo, mais do que a resolução de problemas, criar efeitos de sentido, que é a dimensão de valor para alguém. Entre as capacidades do designer estratégico para criar efeitos de sentido, o autor destaca três que considera de maior relevância, sendo elas (1) a capacidade de ver, caracterizada pela leitura orientada dos contextos e dos sistemas e de observar os fenômenos além da superfície visível; (2) a capacidade de prever, a antecipação crítica do futuro e ato criativo de construção de cenários; e (3) a capacidade de fazer ver, que se trata da visualização de cenários futuros e de tornar visível o campo das possibilidades.

Sendo efeito de sentido, para Zurlo (2010), a dimensão de valor para alguém, ressalto que o valor, a importância que um sujeito dá para algo, é um fenômeno subjetivo e individual, sentido de forma única por cada sujeito. Nesse sentido, Silva (2020) adiciona mais uma camada de significado ao "fazer ver" de Zurlo (2010), o "fazer sentir", ao afirmar que "podemos tornar visível o possível e o impossível, a partir da experiência estética, o que transforma a realidade, que faz sentir". Bedore e Beccari (2017), em sua teoria sobre a estética dos afetos, trazem a concepção de estética como a capacidade de sentir o mundo e compreendê-lo pelos sentidos,

mais do que uma representação daquilo que é considerado belo com base em um padrão universal de beleza. Ou seja, algo é considerado esteticamente agradável quando nos afeta de um modo positivo. Essa sensação positiva ou negativa é, ainda, uma interpretação sensível pessoal, à medida que “o que nos afeta apenas afeta a cada um de forma singular, em nosso contato com o mundo”, ou seja, cada um sente o mundo de uma forma, e é a partir dos sentidos que o compreendemos, guiada pelas emoções e não pela razão, pois "sentimos as coisas na medida em que somos afetados por elas, e não na medida em que elas nos aproximam de uma verdade universal e irrefutável".

Portanto, em um projeto de Design Estratégico para autonomia, não é o designer especialista que cria efeitos de sentido – que vê, prevê, faz ver e fazer sentir, mas sim todos os co-investigadores, que trazem para o diálogo seus saberes e capacidades próprios, suas vivências e percepções de mundo, sua própria estética, suas maneiras próprias de sentir o mundo e compreendê-lo pelos sentidos. Para Zurlo (2010), a capacidade do Design Estratégico está ligada à possibilidade de poder dialogar com todos os pontos de vista e de passar de um ponto de vista a outro. Portanto, em um projeto coletivo balizado pela estética dos afetos, incluímos distintos pontos de vista e formas de sentir o mundo.

Afim de incluir diversos pontos de vista, proponho uma construção de cenários que seja construída a partir de olhares diversos e com foco na contação de histórias. hooks (2020) entende que contar histórias, sejam elas verdadeiras ou fictícias, auxiliam no processo de construção de comunidade e nos ajudam a compreender uns aos outros. Proponho, então, uma construção de cenários colaborativa, com foco na construção de narrativas que, além de carregar os saberes e afetos dos seus criadores, sejam comunicáveis para que outros possam, também, sentipensar a proposta. Construir narrativas de forma coletiva, a partir da imaginação de futuros que ainda não existem, permite que os participantes criem efeitos de sentido colaborativamente e compartilhem suas visões de mundo uns com os outros.

Quando se trata da visualização dos cenários – que entendo pelo fazer ver e fazer sentir - Dunne e Raby (2013) focam muito mais na materialização dos cenários como um trabalho realizado pelo designer especialista para ser apresentado para um grupo de pessoas que, a partir do cenário, refletem e dialogam sobre suas implicações e possibilidades. Não há, portanto, uma passividade dos atores nessa proposta - uma vez que fazem parte de sua problematização - porém também não há envolvimento em sua proposição. A proposta de visualidade de Dunne e Raby (2013) tem também ênfase na materialidade, sendo a maior parte dos exemplos utilizados em seu livro cenários traduzidos em forma de artefatos físicos ou simulações imagéticas complexas (Figura 10), uma vez que quem as constrói são designers especialistas,

que tem entre suas habilidades - além do senso crítico, criatividade e senso prático, propostas por Manzini como habilidades pertencentes à designers especialistas e difusos – a técnica.

**Figura 10: Cenários especulativos de Dunne e Raby**



Fonte: Compilação da autora de Dunne e Raby (2013)

Diferente da proposta de Dunne e Raby (2013), a estética dos cenários aqui propostos é resultado de uma construção coletiva e não uma peça autoral que o designer constrói sozinho. Os cenários também não visam alcançar uma qualidade técnica aos padrões dos estúdios de design, mas sim comunicar essa visão de futuro a partir das habilidades dos participantes, seguindo os princípios do design autônomo, o “fazer ver” e o “fazer sentir” dos cenários conta com os saberes e capacidades dos sujeitos. Por esse motivo proponho, como parte da

metodologia para construção de cenários, a escrita individual de cartas escritas a próprio punho, que carregam os afetos singulares de cada educador participante.

Coelho (2011), ao estudar as trocas de cartas entre Paulo Freire e outros educadores, define o gênero de cartas como dialógico e pedagógico na sua própria natureza, permitindo um envolvimento pessoal entre aqueles que escrevem uns para os outros. A projeção por cenários utilizando do recurso do gênero literário carta permite que cada educador acrescente seus afetos às narrativas criadas de forma individual. As cartas são entendidas aqui como artefatos dialógicos que estimulam a autonomia de pensamento, abre espaço para uma escuta atenta e amorosa por parte de quem a recebe e permite a inserção de diferentes vozes e afetos.

Proponho que o Design Estratégico em busca da autonomia seja capaz de ressignificar, de forma horizontal, novas formas de viver e se relacionar no ensino, com respeito à diversidade de saberes e sensibilidades, através da criação de cenários futuros utilizando dos recursos de construção de narrativas (de forma coletiva) e da escrita de cartas (de forma individual). A imaginação, essencial à educação, como proposto por hooks (2020), pode ser incentivada pelas práticas de Design Estratégico, que orientado à autonomia, tem em sua centralidade os saberes próprios de cada comunidade para a criação de novos mundos.

## 6. METODOLOGIA

Uma pesquisa descontextualizada dos acontecimentos históricos e políticos que a cercam não terá a capacidade de gerar conhecimento relevante e que possa impactar a sociedade. Por isso, acredito que o contexto em que a pesquisa acontece é decisivo para a abordagem metodológica a ser adotada. Dito isso, é importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um momento histórico e político peculiar, com início em março de 2020, ao mesmo tempo em que o mundo era assolado pela pandemia do Covid-19. O isolamento social, recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), teve grande impacto, em especial, na educação, visto que as escolas fecharam e as aulas foram suspensas por tempo indefinido. Com o prolongamento do isolamento social, as instituições de ensino se viram obrigadas a uma rápida adaptação ao modo de aulas online. Porém, a educação em tempos de isolamento social se tornou algo restrito àqueles que, por vantagem econômica e social, conseguem pagar o custo da conexão via internet e dos artefatos tecnológicos que permitem o acesso às videoaulas e materiais de ensino. Tais fatores impactaram, em especial, os alunos de escola pública.

A pesquisa ainda foi marcada pelo contexto político brasileiro de retrocesso econômico, social, político, cultural e educacional. Em meio à crise sanitária, com a omissão do governo federal quanto a compra de vacina e o negacionismo em relação às recomendações de medidas de proteção e de isolamento social, assistimos ao agravamento da situação da pandemia no país. Ainda assim, houve por parte do ministério da educação a defesa da volta às aulas em meio à crise sanitária, contrariando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). Além da crise sanitária, o contexto político educacional foi marcado por cortes dos recursos destinados à educação e à pesquisa científica, resultando no sucateamento da educação pública e favorecendo o discurso a favor da privatização, além de discursos antidemocráticos como a tentativa de retomada do "Programa Escola Sem Partido", da revisão nos livros didáticos e da implantação de escolas cívico-militares. Outras consequências do projeto político que iniciou no país em janeiro de 2019 foram o expressivo aumento do desemprego, a volta da inflação e o recrudescimento da miséria. Tudo isso impactou a educação no país que, aliada aos problemas decorrentes da pandemia, tiraram milhares de crianças e jovens da escola.

Encontrei, como principal desafio, além de minha própria sobrecarga emocional como pesquisadora em meio ao contexto histórico e político desmotivador, a falta de acesso ao ambiente escolar e a incerteza quanto ao retorno das atividades presenciais. Com o desejo inicial de realizar um extenso trabalho de campo em escolas públicas para investigar a inclusão e a pluralidade, me vi obrigada a mudar de estratégia. Ao decidir adotar em uma coleta de dados

focada nos educadores, em meados de 2021, enfrentei mais uma mudança de contexto, com a volta a presencialidade, ainda sem segurança, com professores exaustos e desmotivados.

Este contexto histórico e político problemático escancarou, ainda mais, a importância de uma epistemologia não redutora e não mutiladora, capaz de lidar com o caos e com a incerteza. O pensamento complexo, apoiado pela leitura de Morin (2015-a), ajudou-me a enfrentar o emaranhado de acontecimentos, os acasos, a desordem, a ambiguidade e as incertezas. Se tentarmos, como propõe a ciência moderna, organizar por completo a desordem e afastar de vez as incertezas, não alcançaremos o nível de reflexão crítica pretendido neste trabalho e a produção de um conhecimento relevante e capaz de impactar a sociedade de maneira positiva.

Entendo o Design Estratégico como a abordagem metodológica capaz de abraçar a complexidade, por agir de forma não linear e aberta a interações com o ambiente, é uma metodologia capaz de trabalhar a ideia do uno e do múltiplo, de lidar com instabilidade, incertezas e contradições. Por sua abertura com o inesperado e seu caráter colaborativo, é uma metodologia capaz de pensar em outros mundos possíveis para uma pluralidade de atores, desenvolver estratégias coletivas para inovação social e gerar rupturas com o *status-quo*. Ao adotar uma perspectiva decolonial para a metodologia do Design Estratégico, acredito poder potencializar a sua capacidade disruptiva.

Dulci e Malheiros (2021) argumentam que para que a pesquisa tenha uma perspectiva decolonial, é preciso pensar além dos pressupostos epistemológicos das teorias em que se baseiam, mas também propor métodos que rompam com a matriz colonial de saber. As autoras definem algumas características dos métodos que seguem uma lógica colonial/moderna, com (1) a criação de um sujeito que protagoniza que conduz a pesquisa e um objeto a ser estudado; (2) objetivos científicos a serem alcançados; (3) justificativas que mostram a relevância da pesquisa para a ciência; (4) busca por neutralidade e isenção da pesquisa e (5) respostas universais para um problema. Uma metodologia decolonial, para as autoras, não deve tratar o "outro" como um objeto a ser estudado, mas sim como um sujeito com seus próprios saberes que contribui para o processo e propõe novos rumos para a pesquisa. Dulci e Malheiros (2021) ainda afirmam que "Pensar a construção de metodologias decoloniais é procurar respostas para as questões que emergem desde os(as) oprimidos(as), subalternizados(as), desde a colonialidade do poder, saber e ser, e não meramente responder questões acadêmicas", e nesse processo, os pesquisadores devem ter a abertura para desaprender e reaprender novas práticas em uma construção coletiva de saber.

O Design Estratégico é para Franzato et.al. (2015, p.177), um processo de aprendizagem social, onde uma pluralidade de atores repensa a sociedade e projeta suas mudanças e “no esforço projetual para desenvolver soluções inovadoras que transformem a sociedade para o benefício coletivo, o próprio design se modifica”. Ao considerar o Design Estratégico como um processo de aprendizagem constante, ressalto a importância de refletir sobre os conhecimentos que emergem de suas práticas. Portanto, o Design Estratégico como abordagem metodológica aqui proposto tem no nível metaprojetual o apoio para criticar, refletir e melhorar suas práticas. Considero aqui a definição de Bentz e Franzato (2017) de metadesign como um nível de conhecimento que transcende o design, capaz de atuar sobre ele. O metadesign abrange o processo de reflexão e crítica das práticas de design, visando sua compreensão e evolução. Apoiado pela prática metaprojetual, por meio de ação e reflexão sobre as questões centrais do projeto e do ecossistema em que ele se insere, o designer estratégico se encontra em um espaço que aceita o erro e encontra oportunidade na incerteza, possibilita um processo criativo aberto e contínuo com a diversidade de atores envolvidos, onde pode haver discussão, crítica e evolução. Conforme Bentz e Franzato (2017) o design, considerado como processo e não como resultado, pode ser entendido por sua natureza como um processo metaprojetual. Sem esse caráter crítico-reflexivo, o Design Estratégico se tornaria meramente operacional. Por isso, apresento para este trabalho uma metodologia de Design Estratégico onde o nível metaprojetual acompanha as práticas projetuais.

Esta pesquisa ainda se caracteriza como de caráter qualitativo, que busca aprofundar a compreensão de grupos sociais, mais do que representar dados numericamente. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador trabalha no campo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e se preocupa em produzir novas informações aprofundadas sobre o assunto. Esta pesquisa também se configura como de natureza aplicada - visa gerar conhecimentos para aplicação prática para investigar interesses localizados - e de cunho exploratório - com objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema e construir hipóteses, utilizando como principais procedimentos o levantamento bibliográfico e a pesquisa participante, caracterizada aqui como fase de co-criação (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

O levantamento bibliográfico forneceu a base necessária para elaborar a proposta de co-criação. Em um design para transição (capítulo 2), a prática projetual se ancora em uma ética amorosa (capítulo 3), no processo de decolonização (capítulo 4) e na busca por autonomia (capítulo 5). A partir destes conceitos e apoiadas pela epistemologia da complexidade, proponho contribuições metodológicas ao Design Estratégico com base em uma nova tríade dialógica: amor/decolonialidade/autonomia. Relaciono a nova tríade às tríades da teoria da



complexidade (Figura 1) que auxiliam a compreender o ser humano como ao mesmo tempo múltiplo e singular e amenizar a visão positivista que cria dualidades para o processo de produção de conhecimento. A relação entre as três partes das tríades é de complementariedade, onde cada uma das partes é necessária a outra.

A decolonialidade, como proposta de atualização epistemológica, está no vértice na cor azul, ao lado de cérebro, razão e espécie. A autonomia, enquanto contato do sujeito consigo, está no vértice amarelo, ao lado de mente, pulsão e indivíduo. O amor, enquanto contato do sujeito com o outro, está no vértice vermelho, ao lado de cultura, afeto e sociedade. (Figura 11).

**Figura 11: Síntese das tríades**



Fonte: Elaborado pela autora

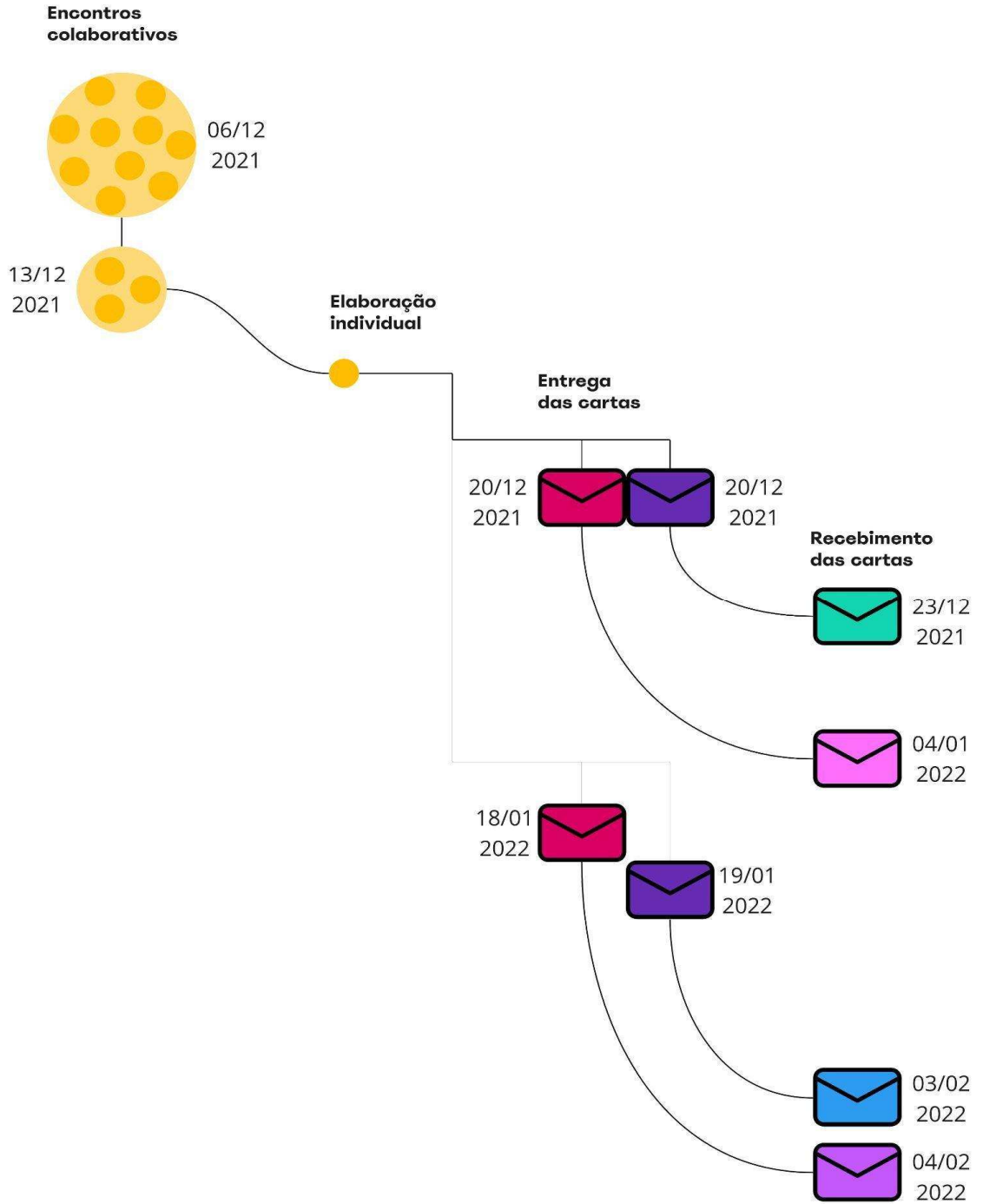
Uma vez que os conceitos fazem parte de uma tríade dialógica, um afeta o outro e necessita do outro para agir. Por exemplo, o pensamento decolonial não diz respeito apenas ao campo da razão, por meio do rompimento com a colonialidade do saber epistêmico e científico, mas passa também pelo processo de decolonização do eixo da cultura, do afeto e da sociedade, por meio do rompimento com a colonialidade do poder e a introdução de uma ética amorosa. Da mesma forma, o processo de decolonização também passa pelo eixo da mente, da pulsão, do indivíduo, por meio do rompimento com a colonialidade do ser em suas subjetividades, em busca de autonomia. Da mesma forma, a busca por autonomia transita não apenas pelo eixo da autonomia individual, mas perpassa a autonomia enquanto ser em sociedade e a ética amorosa também não diz respeito apenas ao afeto, mas interfere na razão enquanto forma de produzir conhecimento.

Em conformidade com postura dialógica que assumo, a teoria e a prática nesta pesquisa se alimentam e se complementam. hooks (2017, p.86) também sugere que "não existe brecha entre a teoria e a prática" e propõe que existe um "elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra". Assim, a tríade teórica amor/decolonialidade/autonomia aqui proposta possui implicações na prática projetual que significam contribuições metodológicas ao Design Estratégico.

Projetar por uma ética amorosa implica em uma prática projetual que respeita os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no projeto e cultiva um diálogo que tem como premissa uma escuta atenta e cuidadosa. Pelo pensamento decolonial, proponho uma cultura de projeto que introduz uma outra forma de saber, ser e fazer para o design, com foco na processualidade, em oposição às práticas orientadas à resolução de problemas. O design em busca de autonomia tem como premissa uma prática direcionada para a construção colaborativa e horizontal de mundos mais habitáveis, que partem do respeito aos valores, experiência e práticas das comunidades. Com a tríade amor/decolonialidade/autonomia e suas implicações metodológicas como base, sugiro uma prática de design sentipensante capaz de promover a imaginação de mundos.

A primeira fase da prática projetual foi a de encontros colaborativos, com o objetivo de promover diálogos entre educadores e educadoras sobre inclusão e pluralidade na educação, para então criar coletivamente cenários futuros. O primeiro encontro foi proposto por mim e ocorreu no dia 06/12/2021. O encontro contou com a presença de 10 educadores e durou 2h18min. Após um primeiro encontro, algumas educadoras propuseram um segundo encontro para finalizar os cenários e continuar o diálogo sobre as criações, que ocorreu dia 13/12/2021, contou com a presença de 2 educadoras e durou 1h15min. Após a finalização dos encontros, foi feita uma elaboração individual para complementar os cenários, a partir das gravações dos encontros. A fase final dos encontros consistiu em uma troca de cartas entre pesquisadora (eu) e educadores. Nestas cartas, escrevi os cenários criados nos encontros colaborativos para instigar a imaginação dos educadores e educadoras que receberam as cartas, com a chamada para complementar e criticar os cenários propostos, ou criar novos cenários. Entreguei quatro cartas para educadores e educadoras de diferentes posicionalidade, que resultaram em outras quatro narrativas. A troca de cartas ocorreu entre o período de 20/12/2021 e 04/02/2022. Após o recebimento das cartas, foi feita uma nova elaboração individual para interpretação dos insumos da pesquisa e visualização das temáticas abordadas tanto na fase de encontros colaborativos, quanto na fase de troca de cartas (Figura 12).

Figura 12: imagem do resumo da metodologia



Fonte: Elaborado pela autora

## 6.1. Encontros colaborativos

Dentro da cultura de design proposta por Manzini (2017), a colaboração entre designers especialistas e designers difusos é peça central para a inovação social e cultural. Nesse sentido, ressalta a importância de encontros colaborativos em processos de design. A colaboração, para o autor, acontece na troca: seja a troca de tempo, de cuidado, de experiência ou de conhecimento. Estes encontros colaborativos também são definidos por Manzini (2016) como "arenas" de design, espaço físico ou virtual onde ocorrem conversações entre uma multiplicidade de sujeitos, que se colocam à disposição de ouvir uns aos outros e convergir à uma visão compartilhada.

Ao levar em consideração alguns princípios teóricos da pesquisa, como (1) o diálogo entre atores diversos para gerar uma multiplicidade de olhares sobre a educação, (2) a abertura para uma aprendizagem mútua e (3) a colaboração para uma construção coletiva de outros mundos possíveis, escolhi como ponto inicial de criação um encontro síncrono entre professores de diversas instituições de ensino para iniciar a elaboração dos cenários futuros de forma colaborativa.

Devido ao isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19, os encontros foram realizados de forma remota. Ao mesmo tempo que a distância física criou algumas dificuldades de comunicação e certas barreiras no diálogo, também possibilitou que o convite de participação se estendesse a professores de escolas localizadas em diferentes pontos geográficos, uma vez que o tempo de deslocamento não precisou ser considerado. Os encontros ocorreram por meio de videoconferência pela plataforma *Teams* e as dinâmicas de cocriação foram realizadas pela plataforma *Miro*.

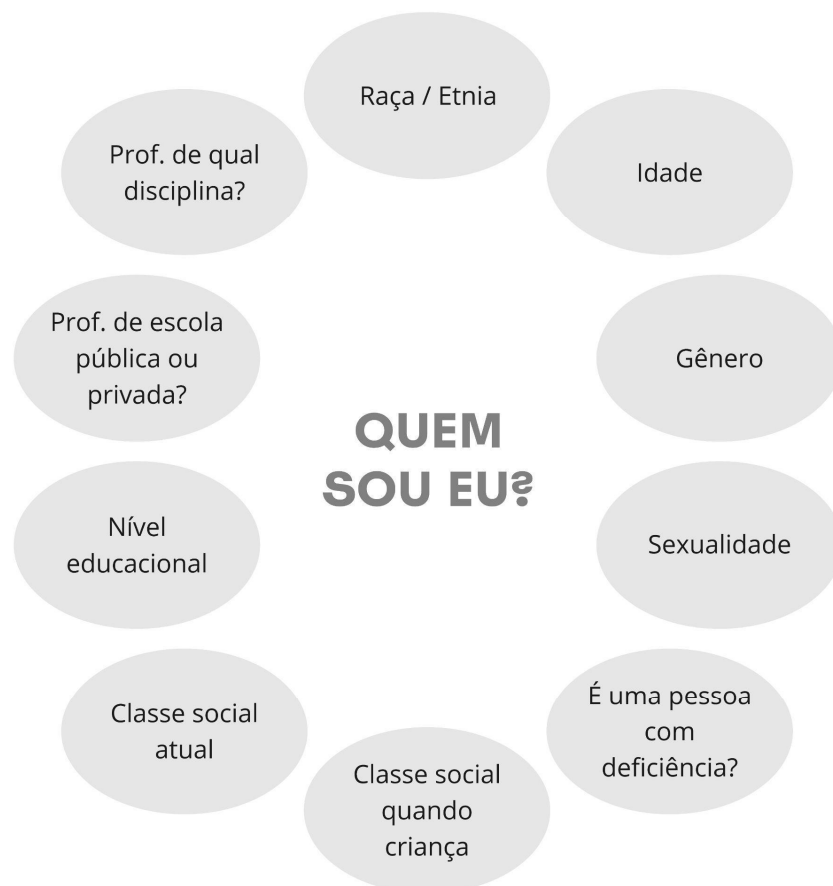
A chamada inicial foi feita para professores de ensino fundamental da rede pública de ensino de Porto Alegre e região metropolitana. Utilizei minha rede de contatos, amigos e conhecidos que faziam parte do recorte delimitado, para fazer o convite via *Whatsapp*. Pedi, também, para que meus contatos enviassem o convite para o maior número de pessoas, aumentando, assim, a minha rede de alcance. O final de ano e a adaptação dos professores à volta da presencialidade, e em alguns casos, da presencialidade remota<sup>9</sup>, gerou um contexto de exaustão por parte da maior parte dos professores, que mesmo interessados na temática, não aceitaram o convite por falta de disponibilidade. Assim, aumentei o recorte da pesquisa também para professores da rede privada e para professores de outras Cidades e Estados.

---

<sup>9</sup> Forma de educação híbrida onde a educação remota complementa a educação presencial por meio de tecnologias digitais.

Ao aceitar o convite de participação no encontro, pedi para cada participante preencher o seu próprio diagrama de posicionalidade, (Apêndice A) adaptado para a realidade da oficina (Figura 13). As informações pedidas foram: Raça/etnia; Idade; Gênero; Sexualidade; É uma pessoa com deficiência; Classe Social quando criança; Classe social atual; Nível educacional; Professor de setor público ou privado; Professor de qual disciplina. Também pedi para que assinassem o Termo de Livre Consentimento (Apêndice C), que afirmava que seu nome e o nome da instituição onde trabalha seriam protegidos no momento de publicação do trabalho. Participaram o total de 10 educadores com diferentes perfis: professores de séries iniciais, professores de educação especial, tutores de ensino fundamental e professores de de diferentes áreas do conhecimento, tais como ciências, história e geografia, que lecionam tanto em escolas públicas e de escolas privadas, das cidades de Porto Alegre, de Santa Maria e de Florianópolis.

**Figura 13: Painel de Posicionalidade**



Fonte: Elaborado pela autora com base em Noel (2021)

Realizei um esforço para convidar pessoas de diversas posicionalidades, de escolas com diferentes realidades e de diferentes áreas de ensino. Entretanto, por se tratar de um convite aberto e tendo em vista todas as adversidades já citadas, o grupo de pessoas que estavam disponíveis para realizar o encontro não foi tão diverso quanto eu desejava. hooks (2017, p. 61-62) compartilha sua experiência com salas de aulas não diversas e a importância de se trabalhar com tais turmas a própria falta de diversidade e pautas inclusivas, mesmo com a ausência de representatividade:

"Apesar do foco na diversidade, do nosso desejo de inclusão, muitos professores ainda ensinam em salas de aula onde a maioria dos alunos é branco. (...) É por isso que é tão importante que o "ser branco" seja estudado, compreendido, discutido - para todos aprenderem que a afirmação do multiculturalismo e uma perspectiva imparcial e inclusiva podem e devem estar presentes mesmo na ausência de pessoas de cor."

Com base nisso, a falta de diversidade não foi um empecilho para a realização do encontro, pelo contrário, utilizei o diagrama geral do perfil dos participantes para abrir o debate sobre a falta de representatividade presente no grupo de trabalho formado. Antes de partir para a dinâmica de reconhecimento das posicionalidades, propus uma atividade inicial de reconhecimento dos sujeitos participantes, visto que os professores que participaram, em sua maioria, trabalhavam em diferentes escolas e não se conheciam previamente. Um reconhecimento inicial, nesse caso, foi importante para que a abertura ao diálogo nas atividades seguintes se desse de forma mais fluida. Comecei a atividade apresentando-me como pesquisadora, minhas motivações para a realização da pesquisa e minha relação com a educação. A seguir, os participantes, organizando-se de forma autônoma, apresentaram-se e compartilharam um pouco sobre sua relação com a educação e com a inclusão.

A segunda atividade foi de reconhecimento das posicionalidades do grupo. A partir do diagrama de posicionalidade individual enviado previamente por cada participante, elaborei um diagrama de posicionalidade geral do grupo, onde foi possível visualizar, em uma só imagem (Figura 14), o perfil dos participantes. O primeiro momento foi dedicado ao reconhecimento, para que cada um pudesse absorver e refletir sobre as informações de forma individual. Após alguns minutos, pedi para que os participantes preenchessem, em "*post-its*" de cor diferente, quais as posicionalidades não estavam presentes no grupo de trabalho, para então dialogar sobre a ausência dessas pessoas, tanto na oficina, quanto no ambiente escolar onde se inserem.

Figura 14: Painel de Posicionalidade do encontro colaborativo



Fonte: Elaborado pela autora

A terceira atividade foi de diálogo sobre o entendimento de o que significa inclusão e pluralidade para o contexto escolar. Individualmente, os participantes escreveram nos “*post-its*” suas ideias sobre o significado dos termos em um painel dividido em “o que é inclusão na educação” e “o que é pluralidade na educação” (Figura 15)<sup>10</sup>. Após alguns minutos, fizemos uma leitura em conjunto das informações preenchidas, para então, abrir para o diálogo. Nesse

<sup>10</sup> A transcrição da imagem está no Apêndice D, uma vez que as informações dos “*post-its*” na imagem não estão legíveis.

momento, a maior parte dos participantes conseguiu expor oralmente seus pensamentos sobre o assunto, após ter exposto de forma escrita. Essa atividade foi importante para que os participantes pudessem definir como entendem os conceitos tratados, assim como aquilo que impede que a educação alcance uma educação inclusiva e plural, para que então, na próxima atividade, começassem a criar cenários que incluíssem essas visões compartilhadas, em formato de narrativa.

Figura 15: Painel de conceitos



Fonte: Elaborado pela autora



Hayama et. al. (2021) define uma narrativa como um enredo de eventos sequenciais - com início, meio e fim - com o objetivo de criar sentido e contar uma história, onde a interpretação é livre por parte daqueles que a recebem. O autor ainda se refere aos seres humanos como seres contadores de histórias, que fazem sentido do seu mundo através da compreensão das narrativas. Contar histórias, para hooks (2020, p. 89), é “uma maneira que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora de sala de aula. Podemos compartilhar tanto fatos verídicos quanto histórias fictícias que nos ajudam a compreender uns aos outros”. As histórias, contadas por meio de narrativas, ajudam no processo de inserção crítica dos sujeitos na realidade, por meio de suas próprias interpretações.

Por meio de uma revisão sistemática de literatura, Hayama et. al. (2021) identifica três principais linhas de pesquisa sobre narrativas na área do design: (1) narrativa como habilidade; (2) narrativa como processo; e (3) narrativa como artefato. Mesmo que algumas pesquisas acabem se sobrepondo a diferentes linhas, aqui nesta pesquisa a narrativa é estudada como processo, que emerge, como explicitado pelo autor, de diversos sub-campos dos estudos em design, entre eles o Design Estratégico. Ao considerar o design como um processo de cocriação, a criação de narrativas pode ajudar na negociação entre as diferentes opiniões dos participantes do processo criativo. No momento de cocriação, o ato de contar e ouvir histórias ajuda a coletar as séries de expectativas e desejos das pessoas envolvidas. Hayama et. al. (2021) ainda acrescenta mais uma importante faceta das narrativas como processos de design, que é a criação de futuros ficcionais, aqui entendidos como cenários futuros.

Assim, para a última atividade do encontro, os participantes foram divididos em dois grupos para dar início à criação dos cenários por meio de narrativas. Os grupos foram divididos conforme as suas posicionalidades, na tentativa de distribuir de forma homogênea professores de escolas públicas e privadas, assim como professores de diferentes áreas de conhecimento. A plataforma *Teams* permite a criação de salas separadas de videoconferência, enquanto o anfitrião da chamada pode circular entre as salas. Assim, enquanto os grupos criavam, pude transitar entre as salas para auxiliar os participantes no momento da criação. Na plataforma *Miro*, cada grupo teve acesso a um painel de auxílio à criação das narrativas (Figura 16) com algumas questões fundamentais, sendo elas: Quando (temporalidade e contexto histórico do cenário); Onde (espaço geográfico onde acontece o cenário); Com quem (quem ajuda a construir o cenário); Para quem (quem está incluído nesse cenário); Porque (qual a motivação para criação desse cenário) e Como (quais as ações necessárias para o cenário acontecer). Sugerir que os participantes preenchessem as lacunas do painel, na ordem que lhes parecesse mais intuitiva, para então, a partir dessas informações, poderem criar uma narrativa.

**Figura 16: Painel de narrativas**

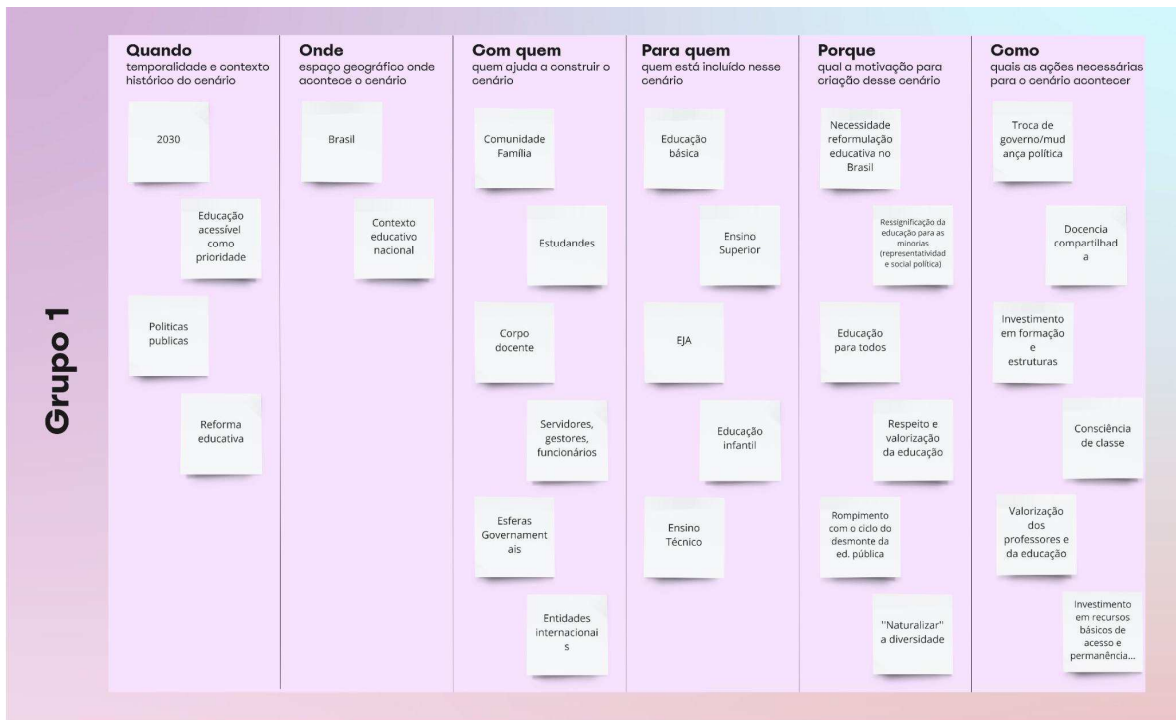
O diagrama apresenta um painel de narrativas dividido em duas partes principais:

- Grupo:** Uma seção vertical à esquerda, rotulada "Grupo", que contém seis colunas de perguntas orientadoras para a construção de um cenário. Cada coluna possui um campo "Preencher" e três espaços para afixação de notas adesivas.
  - Quando:** temporalidade e contexto histórico do cenário
  - Onde:** espaço geográfico onde acontece o cenário
  - Com quem:** quem ajuda a construir o cenário
  - Para quem:** quem está incluído nesse cenário
  - Porque:** qual a motivação para criação desse cenário
  - Como:** quais as ações necessárias para o cenário acontecer
- Narrativa:** Uma seção à direita, rotulada "Narrativa", que contém um único campo "Escrever cenário" para a redação final da história.

Fonte: Elaborado pela autora

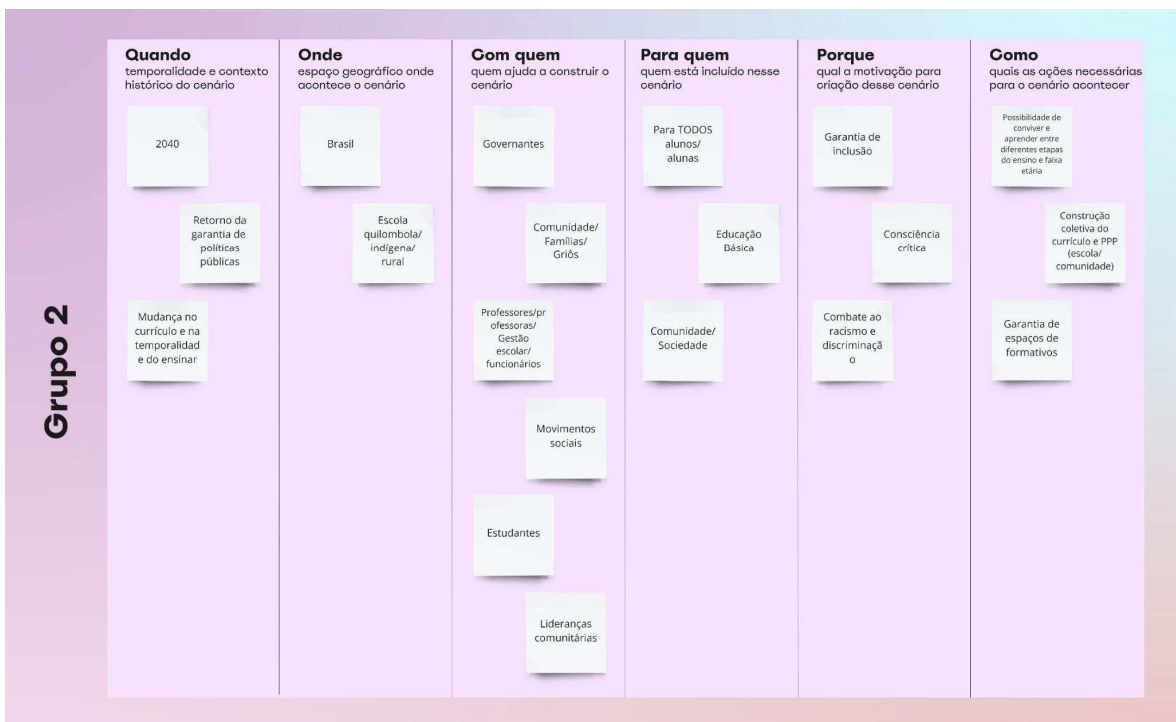
Ao final da oficina, os dois grupos haviam preenchido todas as lacunas do painel (Figuras 17 e 18). Porém, nenhum dos dois grupos conseguiu, no tempo estipulado para a oficina, finalizar as narrativas. Assim, quando retornamos à sala principal da videoconferência, alguns participantes sugeriram, de maneira autônoma, um segundo encontro na semana seguinte, para que pudessem finalizar as suas narrativas e conversar sobre o que foi criado entre os grupos. O convite para participação do segundo encontro foi enviado por e-mail a todos os participantes e reforçado via *Whatsapp*, porém, devido à dificuldade de conciliar as agendas do final de ano de fechamento de notas, apenas duas professoras conseguiram participar do segundo encontro.

Figura 17: Painel de narrativas preenchido, Grupo 1



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 18: Painel de narrativas preenchido, Grupo 2



Fonte: Elaborado pela autora

No início do segundo encontro, iniciamos o diálogo com a retomada do painel sobre inclusão e pluralidade na educação. As professoras conversaram sobre os conceitos e sobre algumas questões que surgiram no encontro anterior e não houve tempo suficiente para o diálogo, além de compartilhar suas experiências com a educação inclusiva em suas escolas. Então, após esse tempo de trocas, partimos para os cenários. As professoras, ambas do mesmo grupo de trabalho do encontro anterior (cenário 1), leram e explicaram verbalmente as informações preenchidas pelo grupo e completaram com algumas questões que surgiram durante a conversa sobre inclusão e pluralidade.

Ao final dos dois encontros, nenhum dos dois cenários estava com a narrativa completa, porém, havia informações suficientes para formar uma narrativa. Hayama et. al. (2021) enfatiza o papel dos designers como "intérpretes" ou "catalisadores" das narrativas apresentadas pelos múltiplos atores, colocando-se na postura de escuta, para reunir as histórias contadas por todos e então poder contar uma história que abarque tudo que foi dialogado entre os participantes. Então, a partir das gravações dos encontros e das informações preenchidas pelos participantes, fiz o trabalho individual de complementação dos cenários e finalização das narrativas. Ao final da escrita, enviei as narrativas para a validação dos participantes, que confirmaram as informações e aprovaram as narrativas.

## **6.2. Troca de cartas**

Paulo Freire, em diversos de seus livros, tais como “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” e “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas”, utilizou o gênero literário carta. Em Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” e “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas”, são publicadas cartas reais, com os destinatários identificados. Já em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire não escreve para um destinatário real, mas sim escreve 10 textos em forma de cartas dirigidas aos professores e professoras (COELHO, 2011)

Essas obras demonstram o interesse que Paulo Freire tinha pelo gênero literário carta, interesse expresso em uma de suas cartas a Mário Cabral, comissário da Educação e Cultura de Guiné-Bissau, no contexto de apoio no projeto de alfabetização de adultos prestada pelo pedagogo ao governo do país:

"Talvez não fosse necessário dizer, mas, em todo caso, será bom enfatizar que, ao escrever mais ou menos assiduamente a vocês, não pretendo, de um lado, burocratizar nossas relações; de outro, emprestar às minhas cartas nenhuma significação prescritiva. Escrevo sempre pela necessidade que tenho de conversar com vocês sobre pontos que nos interessam, em vista do trabalho em que nos achamos engajados. Ao escrever-lhes, naturalmente, pretendo desafiá-los, mas, ao fazê-lo, me desafio também"

(FREIRE, 1978).

O interesse de Freire por cartas, então, se justifica pelo fato de o formato permitir o diálogo, mesmo que a distância, entre ele e outros educadores. Também, como expressa na carta, permitir que esse diálogo crie, em si e com aqueles com quem as troca, reflexão crítica. Como explica, em uma de suas cartas, destinada aos professores no contexto em que era Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, datada 19 de janeiro de 1989:

"pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. (...) Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador. O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas..."

(ARQUIVOS PAULO FREIRE, 1996, v. 3, apud Coelho 2011)

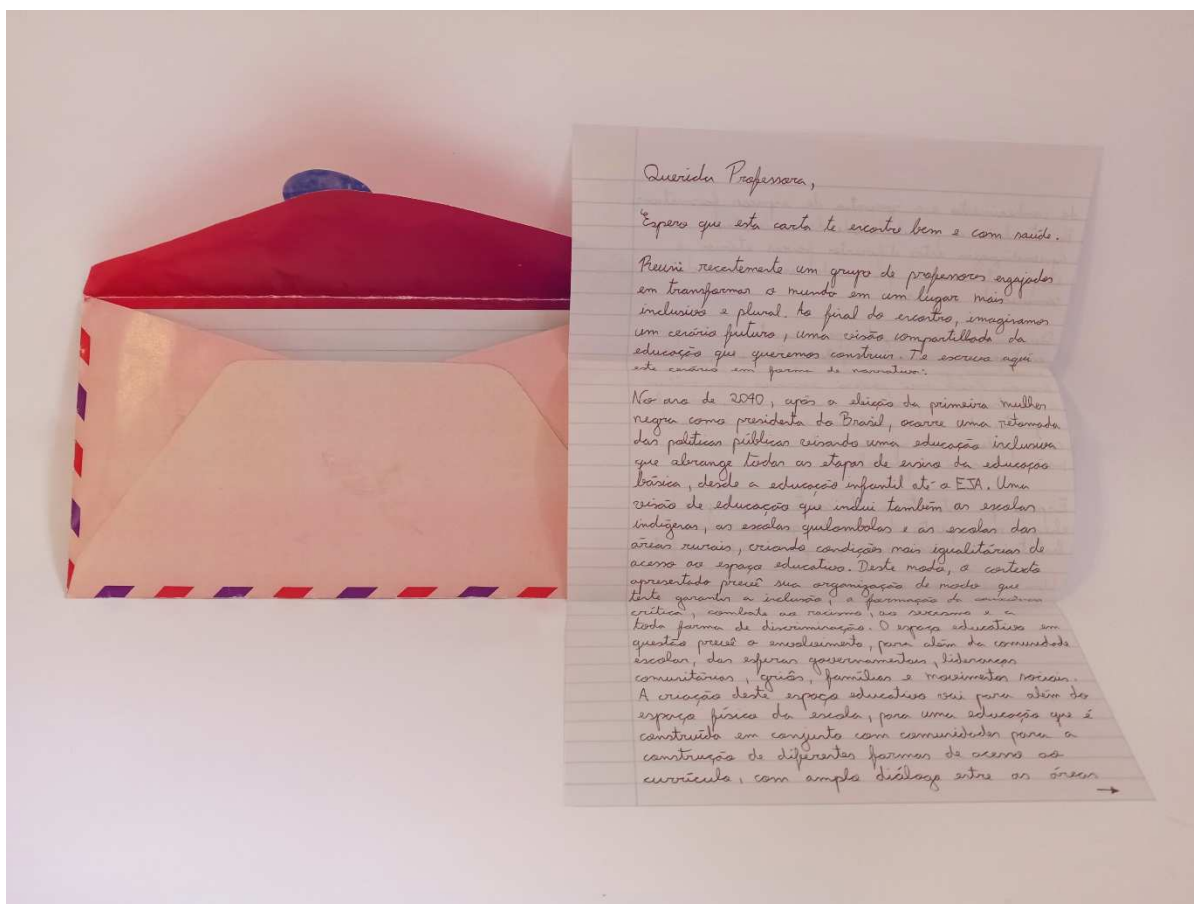
Suas trocas de cartas fazem parte, então, do seu esforço em manter uma relação dialógica com aqueles com quem se comunica, relação de quem ensina e também aprende. As cartas, para Freire, urgem por uma resposta. Não devem, para ele, ser escritas apenas por ele de forma prescritiva como quem escreve um livro que será lido de forma individual, mas sim escritas como um artefato dialógico que será lido, discutido, estudado e respondido. Como Coelho (2011) explica, em seu estudo sobre as trocas de cartas freirianas, elas instigam, em sua essência, a participação e a colaboração:

"O gênero carta é dialógico e pedagógico na sua própria natureza. A escrita em forma de carta ou por meio do gênero carta nos leva a um envolvimento pessoal em nossas relações com os outros. É o gênero de escrita que mais se aproxima do sujeito oprimido que, mesmo não sabendo ler, solicita que o outro escreva e leia para

ele. É um convite permanente ao diálogo. Quem escreve carta sai da centralidade e provoca a participação do outro."

Proponho, então, como continuação na prática de co-criação de cenários, uma troca de cartas entre educadores e educadoras que não estavam presentes nos encontros colaborativos, para que eles pudessem acrescentar seus afetos aos cenários. Busco, com a troca de cartas realizadas neste projeto, um diálogo amoroso, de aproximação com o outro, mesmo que em tempos de distanciamento social. Claro que, com os adventos tecnológicos que Freire não possuía na época da escrita de suas cartas, poderíamos trocar e-mails, mensagens de *Whatsapp*, recebidas de forma instantânea pelo destinatário. Porém, com essa prática, procuro também romper com o tempo acelerado exigido pela ideia de progresso constante, característico do modelo científico moderno o qual critico na fundamentação teórica, que exige do destinatário uma resposta instantânea (Figura 19).

**Figura 19: Carta aos professores**



Fonte: Elaborado pela autora

O design do envelope da carta foi pensado para transmitir esse tempo passado, com grafismos que lembram as cartas enviadas por correio e com três selos no verso - um com o rosto de bell hooks, outro com o rosto de Paulo Freire, e o terceiro, escrito "você", cuidadosamente recortados e colados no envelope (Figura 20).

**Figura 20: Detalhes das cartas**

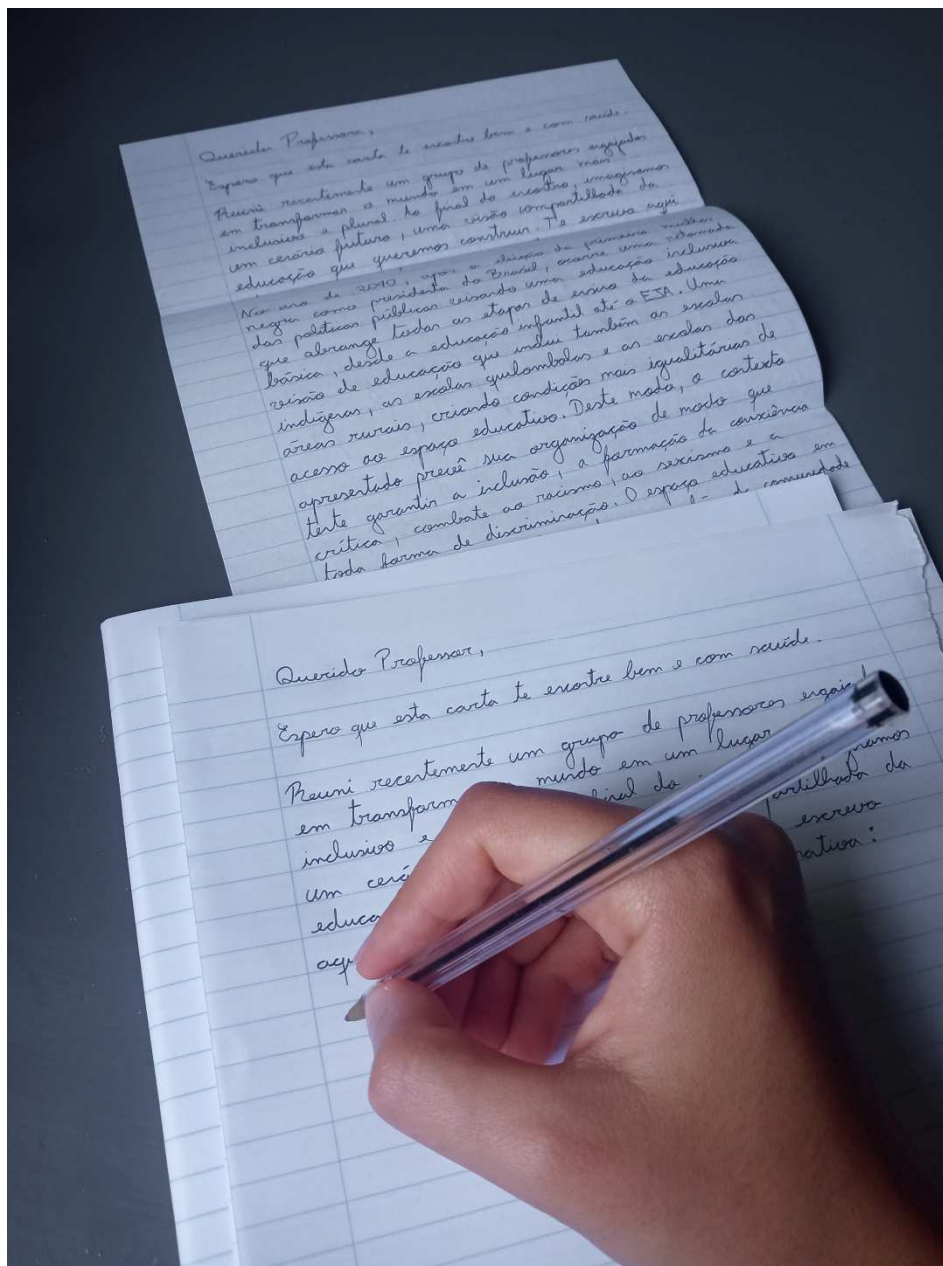


Fonte: Elaborado pela autora



Há também, na troca de cartas, uma estética distinta de outros meios de comunicação: uma vez que a carta é escrita a próprio punho, há também uma troca de afetos, um cuidado com quem receberá aquela carta. Escrever uma carta, com o cuidado na legibilidade daquele que for receber, leva mais tempo do que digitar e enviar por e-mail (Figura 21). A carta para cada professora e professor foi cuidadosamente escrita à próprio punho. Ainda, a carta foi entregue em mãos para os participantes em uma sacola de papel Kraft junto com uma planta, como símbolo de cuidado (Figura 22).

**Figura 21: Registro das cartas escritas à próprio punho**



Fonte: Elaborado pela autora



**Figura 22: Kit entregue aos professores com a carta e uma planta**



Fonte: Elaborado pela autora

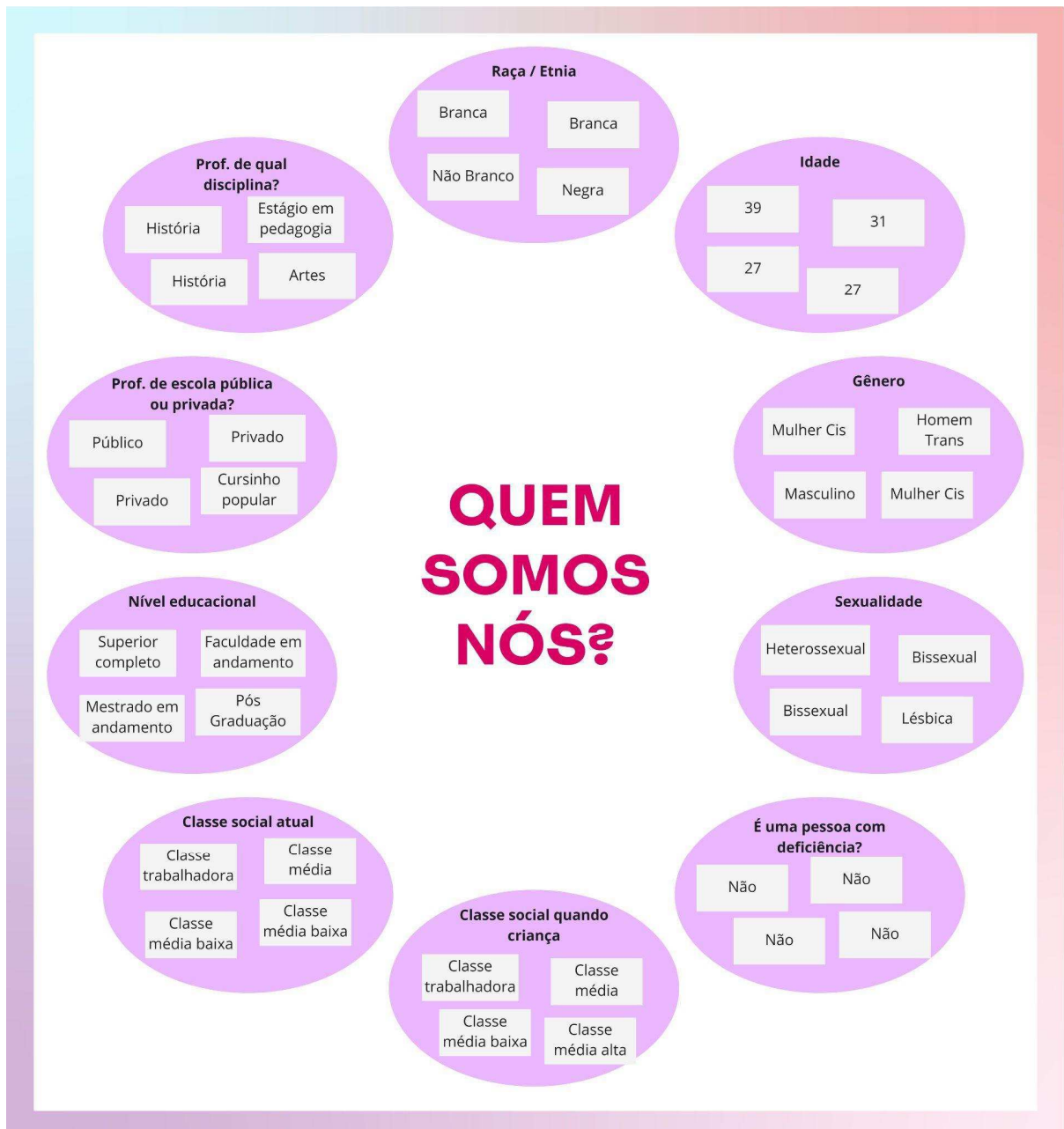
Para realizar o convite de participar da troca de cartas, levei em consideração o exercício realizado no primeiro encontro, em que dialogamos sobre as posicionalidades presentes no grupo e quais as posicionalidades que estavam faltando para que o grupo se tornasse mais diverso. Assim, considerei necessária a participação de pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas LGBTQ+, estudantes de pedagogia ou licenciaturas e professores de outras etapas de ensino, como ensino médio e EJA. Portanto, o convite para esta etapa da pesquisa foi direcionado para pessoas que pudessem complementar os olhares sobre os cenários propostos.

Assim como no convite para a participação na oficina, encontrei, na fase de envio de cartas, dificuldades em encontrar pessoas dispostas a participar da pesquisa. Uma vez que o perfil que procurávamos era ainda mais restrito, a dificuldade foi acentuada. Além disso, o contato foi feito em período de férias letivas, dificultando ainda mais o contato com alguns professores. Participaram educadores de diferentes áreas do conhecimento, incluindo história, artes e pedagogia, de diferentes etapas de ensino, que lecionam tanto em escolas públicas e de escolas privadas da cidade de Porto Alegre, totalizando 4 participantes. Os participantes também receberam o diagrama de posicionalidade (Apêndice B)<sup>11</sup> e o Termo de Livre Consentimento (Apêndice C) para preencher e devolver junto com a carta. Formou-se, assim, um novo diagrama de posicionalidade do grupo de respondentes (Figura 23).

---

<sup>11</sup> O diagrama de posicionalidade entregue na fase de troca de cartas foi alterado em relação ao anterior, com base na reflexão sobre a importância de apresentar a minha posicionalidade enquanto pesquisadora, atenção que não tomamos ao solicitar a posicionalidade dos participantes dos encontros colaborativos.

**Figura 23: Painel de Posicionalidades do grupo de respondentes**



Fonte: Elaborado pela autora

A carta a ser enviada aos participantes foi escrita em tom informal e pessoal, baseada nas trocas de cartas publicadas por Paulo Freire, mencionadas anteriormente. Na primeira parte da carta, introduzi o trabalho realizado anteriormente na oficina, situando os destinatários das cartas no andamento do projeto. Em seguida, introduzi os cenários criados na fase anterior. Das quatro cartas distribuídas, duas continham a narrativa criada pelo grupo 1, e as outras duas continham a narrativa criada pelo grupo 2. Após apresentar os cenários, pedi para que os

destinatários refletissem sobre o conteúdo da carta e escrevessem suas críticas e contribuições, a partir de suas vivências e visões de mundo.

A Carta:

“Querida professora,

Espero que esta carta te encontre bem e com saúde.

Reuni recentemente um grupo de educadores engajados em transformar o mundo em um lugar mais inclusivo e plural. Ao final do encontro, imaginamos um cenário futuro, uma visão compartilhada da educação que queremos construir. Te escrevo aqui este cenário em forma de narrativa:

[CENÁRIO]

Queremos a sua ajuda para construir, de forma coletiva, essa visão de futuro. Por isso, você encontrará, junto com esta carta, uma folha em branco. Assim você poderá escrever suas críticas e contribuições para este cenário. Queremos saber, a partir das suas vivências e visões de mundo, como podemos nos aproximar de uma educação mais inclusiva e plural.

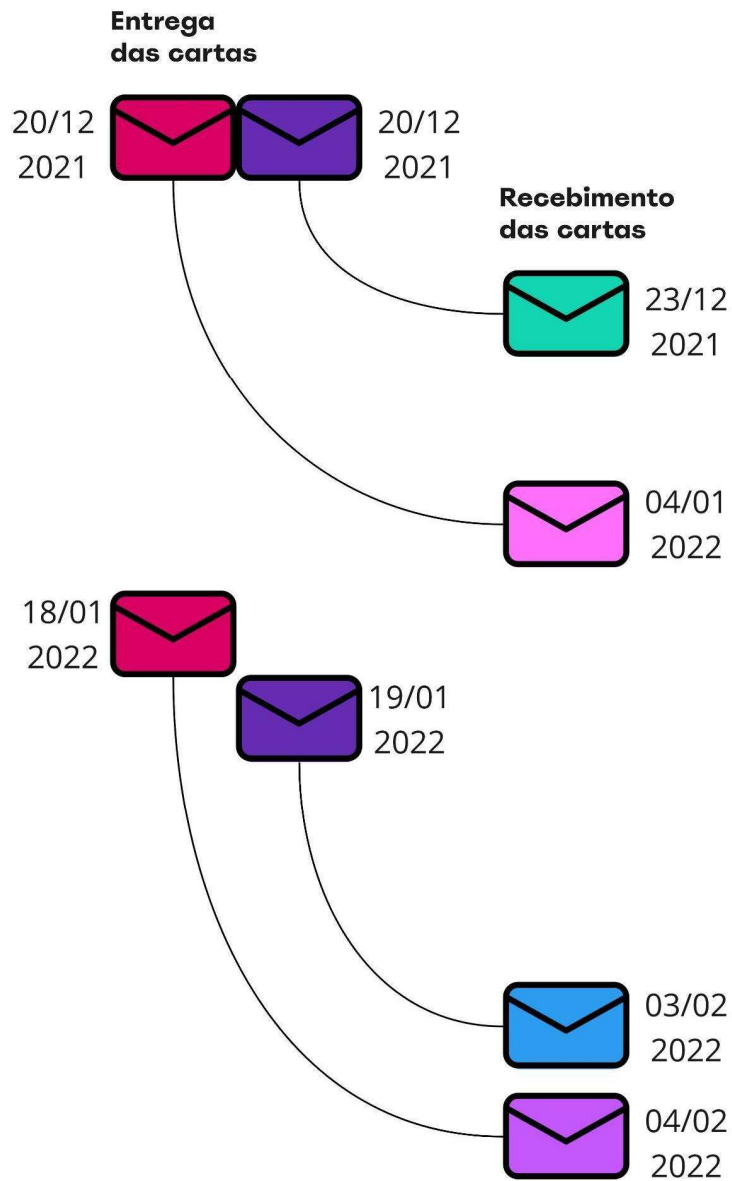
Espero que esta troca de cartas nos ajude a chegar mais perto do mundo que queremos habitar e da educação que queremos para o futuro.

Um abraço, com carinho,

Lúcia”

O momento de entrega das cartas foi uma oportunidade para conhecer pessoalmente os educadores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, o único momento da pesquisa não mediado por telas. Expliquei, ao entregar a carta, que a pessoa tinha a liberdade de discordar totalmente da carta, fazer críticas ao conteúdo da carta, contribuir para a construção do cenário proposto ou até mesmo criar um novo cenário. Reforcei que não havia certo ou errado, que a pessoa podia escrever o que a carta lhe inspirasse. Também reiterei o que estava escrito no Termo de Livre Consentimento (Apêndice C), que seu nome seria protegido no momento de publicação do trabalho, portanto poderia se sentir à vontade para escrever o que lhe viesse à mente. Ao final, combinei com cada pessoa que o prazo de devolução era flexível, que após uma semana eu iria perguntar como estava o andamento, e poderíamos combinar conforme seu tempo. Assim, cada carta foi entregue e recebida em diferentes dias, de acordo com a disponibilidade de cada respondente e do tempo necessário pessoal de cada um (Figura 24).

Figura 24: Resumo temporal da entrega e recebimento das cartas



Fonte: Elaborado pela autora

Após o recebimento de todas as cartas, foi feita uma leitura individual de cada carta, seguida de transcrição (Anexos 1, 2, 3 e 4).

## 7. INTERPRETAÇÃO DOS INSUMOS PROJETUAIS

A interpretação dos encontros colaborativos se deu pela leitura dos resultados concretos (as narrativas criadas) e pela leitura das transcrições da gravação dos encontros. Já a interpretação da troca de cartas se deu pela leitura das cartas. Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, busco aprofundar a compreensão sensível sobre os dados projetuais, mais do que uma representação numérica dos dados. Assim, além da interpretação dos resultados, foi feita a sentipensação<sup>12</sup> a respeito da processualidade dos dois momentos, com atenção para diálogos e sentimentos que nos atravessaram e fizeram-nos refletir criticamente sobre a prática.

### 7.1. Interpretações dos encontros colaborativos

Mais do que aplicar ferramentas e processos, os professores - aqui no papel de designers difusos (MANZINI, 2017) - tiveram autonomia na prática projetual, como seres sentipensantes capazes de trazer suas próprias vivências, afetos e saberes para criar, assim, seus próprios futuros. Enquanto criavam livremente, estimulados pela ferramenta proposta (ver Figura 16), eu - no papel de designer especialista - transitava entre as salas virtuais auxiliando e estimulando a criação. Parto da concepção de Escobar (2016) de que toda comunidade pratica o design de si, sendo o papel do designer especialista co-investigar e estimular os designers difusos a criarem os mundos futuros que eles querem habitar. Não se trata de projetar para eles, mas sim com eles, ao redirecionar o design para projetos coletivos de construção de mundos, a partir dos princípios de autonomia: não apenas envolver as pessoas afetadas pelo problema no processo de criação, mas sim partir do design que já é praticado por elas, co-criar e colaborar para que as pessoas possam seguir criando de forma autônoma novas formas de vida. Assim, criamos, juntos com os educadores e educadoras, possíveis caminhos para a transformação das suas práticas atuais e a criação de novas práticas, ou práticas que gostariam de ver na educação.

Ao final, pela dificuldade já mencionada da falta de tempo suficiente para redigir a narrativa, complementei as narrativas a partir do áudio gravado das conversas. Alinhada à Manzini (2016), critico o “participacionismo”, onde os designers acabam por abdicar de sua própria expressão e se tornam meros facilitadores do processo, sem voz ativa. Ao quebrar a suposta neutralidade do designer na prática colaborativa, aconteceu uma troca de saberes, onde os educadores e educadoras trouxeram seus saberes e práticas próprias, assim como as designers

---

<sup>12</sup> Freire e Del Gaudio (2021), a partir do conceito de sentipensar, criam o termo sentipensação, que se trata de um agir projetual sentipensante. A palavra enfatiza a ação a partir do sentimensamento e é derivada da junção dos termos sentir+pensar+ação.

também auxiliaram com seus saberes e práticas, em um processo de aprendizagem mútua. O resultado foram a criação de dois cenários, um de cada grupo, apresentados a seguir:

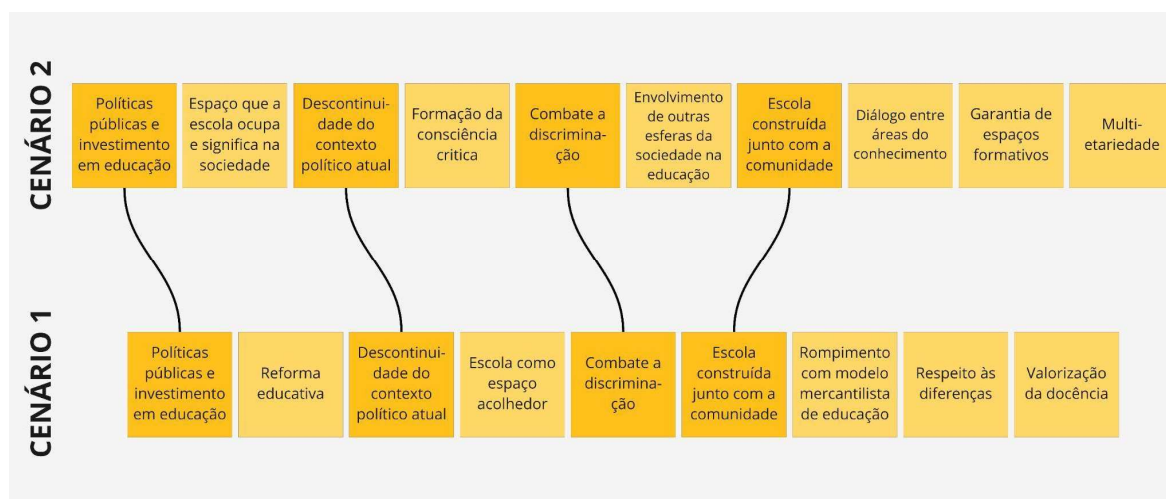
**Cenário do grupo 1:** No ano de 2030, no Brasil, com a descontinuidade do contexto político atual, a educação inclusiva se torna uma realidade para todas as crianças e adolescentes, desde a educação infantil até o EJA. O cenário proposto foi pensado a partir das problematizações em relação à diversidade e inclusão e a necessárias mudanças na educação e na política. Com a necessidade de uma reforma educativa e do rompimento com ciclo de desmonte da educação pública, a retomada do investimento em políticas públicas faz com que a educação volte a ser uma prioridade. Portanto, este cenário prevê uma reconfiguração da educação, tanto nos aspectos de investimentos, como na garantia da educação, permanência e desenvolvimento para todos brasileiros. A escola se torna um lugar de acolhimento e afeto a partir da naturalização das diferenças, com respeito às minorias étnicas, raciais, de gênero e de classe social, com uma mudança na concepção de escola como um lugar fechado e exclusivo, passando a ser construído também pelas comunidades e pela família. Essa reconfiguração implica no respeito às potencialidades de cada estudante e rompe com modelos produtivistas e mercantilistas da educação. A escola necessita ser um espaço aberto, que respeita e valoriza os tempos e ritmos de aprendizagem. Além disso, salientamos a docência como uma profissão respeitada, valorizada e autônoma.

**Cenário do grupo 2:** No ano de 2040, após a eleição da primeira mulher negra como presidenta do Brasil, ocorre uma retomada das políticas públicas visando uma educação inclusiva que abrange todas as etapas de ensino da educação básica, desde a educação infantil até o EJA. Uma visão de educação que inclui também as escolas da área rural, as escolas quilombola e as escolas indígenas, criando condições mais igualitárias de acesso ao espaço educativo. Desse modo, o contexto apresentado prevê sua organização de modo que tente garantir a inclusão, a formação da consciência crítica, combate ao racismo, sexismo e toda forma de discriminação. O espaço educativo em questão prevê o envolvimento, para além da comunidade escolar, das esferas governamentais, lideranças comunitárias, Grêmios, famílias e movimentos sociais. A criação deste espaço educativo vai para além do espaço físico da escola, para uma educação que é construída em conjunto com as comunidades para a construção de diferentes formas de acesso ao currículo, com amplo diálogo entre áreas do conhecimento e a garantia de espaços formativos. Há também a possibilidade de convivência e aprendizado entre diferentes faixas etárias e etapas de ensino formando uma verdadeira comunidade escolar.

Para iniciar a interpretação dessa experiência projetual, realizei o cruzamento dos conteúdos contidos no cenário 1 com os conteúdos contidos no cenário 2. Analisei, a partir

disso, quais foram os pensamentos convergentes entre as duas narrativas criadas, assim como os pensamentos únicos de cada um dos cenários. A visualização desta interpretação será apresentada em forma de imagem (Figura 25), com as temáticas tratadas, e em forma de tabela (Apêndice E), com o conteúdo relacionado à temática apontada, a fim de apresentar outras formas de visualizar os cenários propostos.

**Figura 25: Painel de temáticas entre Cenário 1 e Cenário 2**



Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar as aproximações e diferenças presentes na figura 25, percebo o caráter imaginativo da prática. Isso porque, mesmo com a conversa inicial a partir do mesmo ponto (a conversa sobre os conceitos de inclusão e pluralidade para a educação apresentada na figura 15 e apêndice D), percebo que os dois cenários seguiram caminhos diversos. Algumas ideias foram convergentes, como as ideias de “Políticas públicas e investimento em educação”, “Descontinuidade do contexto político atual”, “Combate a discriminação” e “Escola construída junto com a comunidade”, porém o grupo que construiu o cenário 1 apresentou outras 5 temáticas distintas, enquanto o grupo que construiu o cenário 2 apresentou outras 6 temáticas distintas, como podemos observar na figura 25.

Todas as reflexões dos professores ao longo dos encontros ajudaram, de alguma forma, a elaborar as narrativas. Porém, o objetivo de realizar o encontro não era encontrar uma solução para um problema - a construção da narrativa em si - mas sim a reflexão sobre as implicações metodológicas das práticas para um Design Estratégico sob uma ética amorosa e a partir de uma perspectiva decolonizante, em sintonia com a proposta de Dunne e Raby (2013), que sugerem uma prática de criação de cenários que vai além da solução de problemas, ao especular como



as coisas poderiam ser e se apoiar na imaginação e abertura para novas perspectivas que possam criar espaços para discussão e debate sobre formas alternativas de vida.

Ao interpretar os dados resultantes dos encontros colaborativos, ressalto a importância, assim como Schultz et.al. (2018), da desvinculação de práticas e métodos modernos/coloniais, ao constantemente questionar e desafiar o conjunto de habilidades, métodos e ferramentas que derivam desta forma de produzir conhecimento baseada em dados e fatos objetivos. Irei refletir, então, sobre algumas questões que ficaram nas entrelinhas, em especial em relação aos encontros e suas particularidades. Mais do que analisar os dados objetivos, como em uma pesquisa clássica positivista, iremos sentipensar a prática projetual. Alguns diálogos que me atravessaram e me fizeram refletir criticamente sobre a prática, serão destacados e analisados com mais cuidado.

A primeira questão que gostaria de destacar sobre os diálogos que ocorreram ao longo dos encontros é sobre a falta de espaços onde os professores possam dialogar com outros professores, em especial de outras instituições de ensino, sobre suas dificuldades e suas frustrações em relação à educação inclusiva. hooks (2017, p.51) evidencia essa carência, ao afirmar que “não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer o aprendizado uma experiência de inclusão”. Essa necessidade foi exposta logo no início do encontro, na atividade de apresentação dos professores, evidenciado pelas seguintes falas:

"Faz tempo que eu não entro em contato com os outros professores, depois de entrar na profissão. A formação é cheia de professores, mas depois que a gente começa a atuar é um pouco solitária, a sala de aula e tudo, então é muito bom poder compartilhar em um espaço assim"

"É muito interessante a gente ver outras perspectivas e pessoas de outras áreas e de outras disciplinas que possam dialogar, saber a questão dos processos inclusivos, da inclusão como um todo dentro da escola, então esses espaços são sempre muito importantes, e entendo a relevância desse diálogo que não se encerra porque realmente a gente precisa de recursos, mas a gente precisa de ações, a gente precisa de uma mudança na cultura"

hooks (2017, p.52) destaca, também, que para que aconteça a mudança, é necessário criar “locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias”. Destaco aqui como exemplificação do que hooks falava, a importância da troca entre professores de diferentes vivências e experiências,

proporcionada por essa prática, com trechos da fala de uma professora de licenciatura recém formada, seguida da resposta de uma professora de educação especial que realiza formações na área para outros professores:

“A gente tem pouquíssima preparação para isso, porque eu não sei vocês da pedagogia, mas pelo menos no meu curso de licenciatura a única cadeira de inclusão que a gente tem é libras (...) então a gente tem medo da inclusão na verdade, medo da inclusão por não saber lidar com ela direito.”

“Principalmente quem está ainda na formação, na licenciatura, tem essa angústia por saber tudo, e esse "tudo" é uma complexidade muito difícil de ser alcançada, porque a gente não tem receita, o motivo da gente não ter receita é que cada aluno é diferente. As vezes tem o imaginário também de que por ter o mesmo diagnóstico poderia ter as mesmas frentes de trabalho, mas a gente ver que é totalmente oposto, cada aluno vai ser uma experiência, possibilidades, então isso é um processo muito complexo.”

Outra teoria importante de hooks que foi observada nos encontros, foi a importância do compartilhamento de histórias pessoais para enriquecimento do diálogo, uma vez que "a narração das experiências pessoais pode ser incorporada na sala de aula de maneira a aprofundar a discussão" (hooks, 2017, p. 116). A autora enfatiza a importância de compartilhar e receber histórias uns dos outros, entendendo esse momento como “um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecermos melhor uns aos outros” (hooks, 2020, p.92). A abertura projetual com foco no diálogo amoroso estimulou esse compartilhamento de experiências pessoais. Em diferentes momentos ao longo dos encontros, os participantes compartilharam suas histórias pessoais e suas vivências na docência:

“Eu tenho uma experiência pessoal que eu achei muito boa: Tem uma turma em específico que é uma turma de segundo ano do fundamental, e tem uma menina que ela tem um grau de autismo bem elevado, ela não se comunica direito (...) e a primeira vez que eu entrei na sala eu estava tipo: ‘como é que eu vou interagir com ela, o que eu posso, o que eu não posso fazer, como é que vai ser isso’ e eu lembro que ela começou a fazer uns gritos, no primeiro dia de aula, eu olhei para a menina, e uma das coleguinhas dela, que já é colega dela há um tempo, olhou para mim e disse: ‘professora não te preocupe, ela é assim mesmo, tu vai entender logo mais’.”

“Eu trabalhava numa zona periférica, dentro da comunidade aqui da Bom Jesus em Porto Alegre, e a gente tinha um aluno que quando eu entrei me disseram: ‘ah, tu só cuida assim, não bate muito de frente com ele e tal, porque ele pode te agredir’. Ninguém sabia lidar com o menino, a única coisa que se dizia para o professor quando estava chegando ali é que o professor não podia bater de frente com ele, porque senão o professor poderia apanhar. Então realmente é muito difícil, a gente se ver perdido quando se depara numa situação assim, a gente até busca a formação, o recurso, mas realmente é preciso ter uma estrutura muito maior por trás, ao meu ver, para um professor ser bem sucedido dentro da educação especial.”

"A gente tem uma estudante que conseguiu se alfabetizar no quinto ano. Uma criança que consolida o processo de alfabetização no quinto ano significa uma pessoa que teve um processo completamente diferente, e que está ali lutando, lutando para aprender a ler, né, ela é uma guerreira. Agora claro que todos esses cinco anos ela aprendeu coisas, a única exigência é que não dava para exigir que ela lesse, porque ela ainda não tinha se apropriado disso, mas todo conteúdo, toda mediação da sala de aula ela tinha acesso. A gente investiu, durante todos esses anos no processo de alfabetização, mas a gente respeitou o tempo dela."

Uma vez que o grupo de participantes tinha um perfil homogêneo em vários aspectos, como observado anteriormente no painel de posicionalidade, houve muitas convergências de ideias. Mesmo assim, consegui observar também o fenômeno que Morin (2001) denomina de dialogia cultural, quando há pluralidade e diversidade de pontos de vista. Destaco aqui a contraposição de ideias de algumas professoras sobre a possibilidade de realizar a inclusão nas escolas, em que ideias opostas sobre o assunto proporcionaram um diálogo rico onde diferentes pontos de vista foram postos em questão:

“A inclusão acontece de uma forma, como uma falsa inclusão, não é gurias, ninguém aqui é hipócrita de dizer que acontece, ela não acontece, tá, pelo menos é a minha experiência. Talvez nas entidades privadas ela aconteça, eu não tenho essa experiência, mas na rede pública ela é uma falsa inclusão”

“Eu não consigo ver a questão de que a inclusão não funciona. Ela não está no estágio que deveria estar talvez, (...) para se mudar uma cultura, tu precisa de muitos anos para isso, eu acho que a gente está lá no início do processo, mas eu não consigo ver como o fato de não estarmos conseguindo, porque senão, o meu medo é a gente acabar reforçando algumas falas.”

“Quando a gente às vezes fica nesse argumento de que não dá certo (e o governo inclusive está usando esse argumento de que a inclusão não dá certo), a gente volta vários passos para trás, porque a gente se protege e não avança, não investe em educação.”

Apesar de terem surgido diálogos ricos e trocas enriquecedoras para a criação dos cenários, observei algumas dificuldades de comunicação no grande grupo. A premissa de que todos tenham voz e de favorecer um diálogo amoroso foi dificultada pela quantidade de participantes. Como posto por hooks (2017, p. 214), "À medida que me tornei mais comprometida com as práticas pedagógicas libertadoras, minhas classes se tornaram grandes demais. Por isso, essas práticas são solapadas pela simples quantidade de gente." É claro que a quantidade de 10 pessoas, para uma sala de aula de encontro recorrente, é considerada uma quantidade pequena de pessoas. Porém, para um encontro único, percebo que 10 pessoas é um número elevado para que todos consigam se expressar e ter voz, gerando o engajamento esperado, em especial em um grupo onde as pessoas não se conheciam previamente. É preciso, nesses casos, criar dinâmicas para que todos tenham voz e se sintam confortáveis em compartilhar seus pensamentos.

A estratégia adotada na oficina foi separar o grupo de 10 professores, para o momento de criação da narrativa, em dois grupos de 5. Observei, assim, que no pequeno grupo, algumas pessoas que não haviam falado no grande grupo, conseguiram se expressar melhor. Isso ficou ainda mais evidente no segundo encontro, com duas pessoas, onde o diálogo fluiu ainda mais, uma vez que eram apenas três pessoas para dividir o tempo de fala. Outro motivo pode ter sido a oportunidade de uma maior intimidade no segundo encontro, uma vez que já haviam se encontrado na semana anterior, que fez com que as pessoas se sentissem mais à vontade para compartilhar.

A questão da intimidade leva-nos para outro ponto importante de ser apontado: o tempo limitado - de apenas dois encontros de duas horas de duração cada - não favoreceu o diálogo, uma vez que algumas pessoas necessitam de mais tempo para assimilar as informações e se sentir à vontade para compartilhar seus pensamentos, como proposto por hooks (2020, p.47), no seu relato: “quando eu proporcionava tempo para as pessoas se conhecerem, a energia da sala de aula ficava mais positiva e mais propícia ao aprendizado”. A questão do tempo - em especial o tempo necessário para que a inclusão de fato ocorra - foi muito debatida nos encontros:

“O trabalho de inclusão é um trabalho que exige tempo, e o nosso tempo na escola é acelerado, e na pandemia ficou um pouco mais acelerado porque a gente teve pouco tempo presencial, com bastante coisas para dar conta. (...) A inclusão deveria desacelerar a educação um pouco, sabe, ter um espaço maior de mais humanidade dentro da sala, para poder ser trabalhado, porque demanda tempo essa aproximação, esse contato, esse conversar, (...) e o sistema força a gente a ter um tempo acelerado, tem professores que ficam cinquenta minutos numa sala de aula, como que ele vai tratar a inclusão, conhecer esse aluno?”

“Tempo também de planejamento, os professores precisam planejar, os professores precisam chegar na sala de aula seguros, não é só o tempo da criança, é o tempo do professor”

"Para mim essa questão do tempo é eu conseguir entender que eu não posso avançar em alguma questão, antes que ele entenda essa etapa primeiro, eu não posso andar com conteúdo. O conteúdo não pode ser o principal da organização trabalho pedagógico, o principal da organização de trabalho do professor é o aluno. O conteúdo é necessário, né, e existe uma sequência que é legal a gente acompanhar, mas tem coisas que se não forem aprendidas está tudo bem."

As falas dos professores sobre o tempo escolar necessário para inclusão me levaram a refletir também sobre o tempo para realização de um projeto de design e como a ideia de progresso e desenvolvimento prejudica o respeito ao tempo necessário para não apenas produzir, mas gerar reflexão crítica sobre o que se produz. A tentativa e otimização do tempo que tivemos para chegar a algum resultado, ainda impregnado em mim, fez com que algumas questões não fossem exploradas a fundo, por uma suposta “falta de tempo”. Em relação a isso, umas das professoras que participou dos dois encontros conversou comigo, no início do segundo encontro, sobre a sua percepção sobre o primeiro encontro:

"Acho que a gestão do tempo precisaria ser melhor, porque a gente acaba ficando cansado, né, final de ano a gente já está cansado, eu passei o dia todo na frente do computador, então chega de noite tu já está assim [cansado] (...). Mas eu achei bem interessante, eu gosto de conhecer abordagens de outras áreas para conseguir pensar mais, sair um pouquinho daquele universozinho nosso, sabe?”

O “universo” do qual a professora se referia era, em especial, o universo da sua própria escola, as metodologias adotadas na instituição da qual faz parte, o modo como a escola encara os processos de inclusão e a sua comunidade escolar. Estar em um espaço de compartilhamento

com professores de outras escolas - trocando ideias e experiências exclusivamente sobre inclusão e pluralidade - ajuda a abrir o olhar para outras realidades e vivências. Surgiram, assim, vários questionamentos sobre o *status-quo* da educação como um todo e reflexões sobre as estruturas escolares:

“Quando a gente pensa em inclusão, será que, por mais que a gente defenda muito a inclusão, será que a gente está conseguindo deixar os parâmetros que a gente tinha lá atrás, e que a gente ainda tem, mas que vem de uma educação anos 80 ainda. De conteúdo, de ter que bater metas, será que a gente está conseguindo, mesmo acreditando e defendendo a inclusão, olhar para além? Não que isso não seja importante, o conteúdo é importantíssimo, mas olhar para além disso...”

"Escola inclusiva é uma invenção nossa de agora, porque isso não existia, a escola nunca foi inventada para todos, ela foi se acomodando com aqueles que davam certo para a escola, (...) e depois de 88, no contexto brasileiro, vem várias mudanças. E quando está todo mundo na escola a gente vai se deparar com coisas como condições de permanência. Não adianta só entrar. Como é que a gente vai construir essas condições de permanência para todos ficarem na escola?"

“Tem um modelo produtivista, um modelo de um resultado que é estúpido. (...) Eu acho que a gente tem uma distorção sobre a função da escola, que é um lugar de punição, é um lugar de exclusão, é um lugar que não é bom para todo o mundo, e ao mesmo tempo é um lugar que eles são obrigados a estarem. Isso é bem complexo, e as pessoas não veem o quanto isso pode ser perverso.”

Ao longo dos dois encontros, as professoras me mostraram, a partir de suas ideias e suas histórias sobre educação inclusiva, aquilo que Freire e hooks já haviam contado-nos, a partir de suas teorias. Mostraram-me que o amor é aquilo que move a educação, em especial, a educação como prática de liberdade - que é, como exposto no capítulo 1, uma educação que prevê a inclusão e a pluralidade. Ao compartilharem algumas histórias sobre seus alunos, ficou em evidência o amor das professoras pelos seus alunos e o seu engajamento por uma educação que seja de fato inclusiva.

“Posso parecer meio utópica, meio romântica, mas é porque as experiências que eu tive, por mais difíceis que fossem, a gente construiu um trabalho de formiguinha, para gerar efeitos muito bacanas. A gente tem que comprar muita briga, a gente tem que

se impor, a gente às vezes tem que inclusive não comprar briga para ir construindo com os parceiros, isso é mais difícil do que comprar briga.”

"A gente acredita muito que eles [os alunos] vão se tornar pessoas bem melhores dos adultos que a gente tem nesse momento. Eu fico impressionada com essas crianças. Eles conseguem fazer algumas reflexões profundas, né, mesmo com essa vivência ainda inicial deles nesse mundo, eu vejo os meus alunos do quinto ano, eles saem com cada coisa, eu digo, aí vai dar certo. Alguma coisa vai dar certo."

“não dá para botar [os alunos] em caixinha, porque eles não ficam nas caixinhas, eles transitam o tempo todo, eles borram essas fronteiras o tempo todo, e está tudo bem, e a gente tem muito para aprender com eles. Não saberia te dizer uma resposta de como fazer essa escola, nós vamos ter que inventar ela ainda”

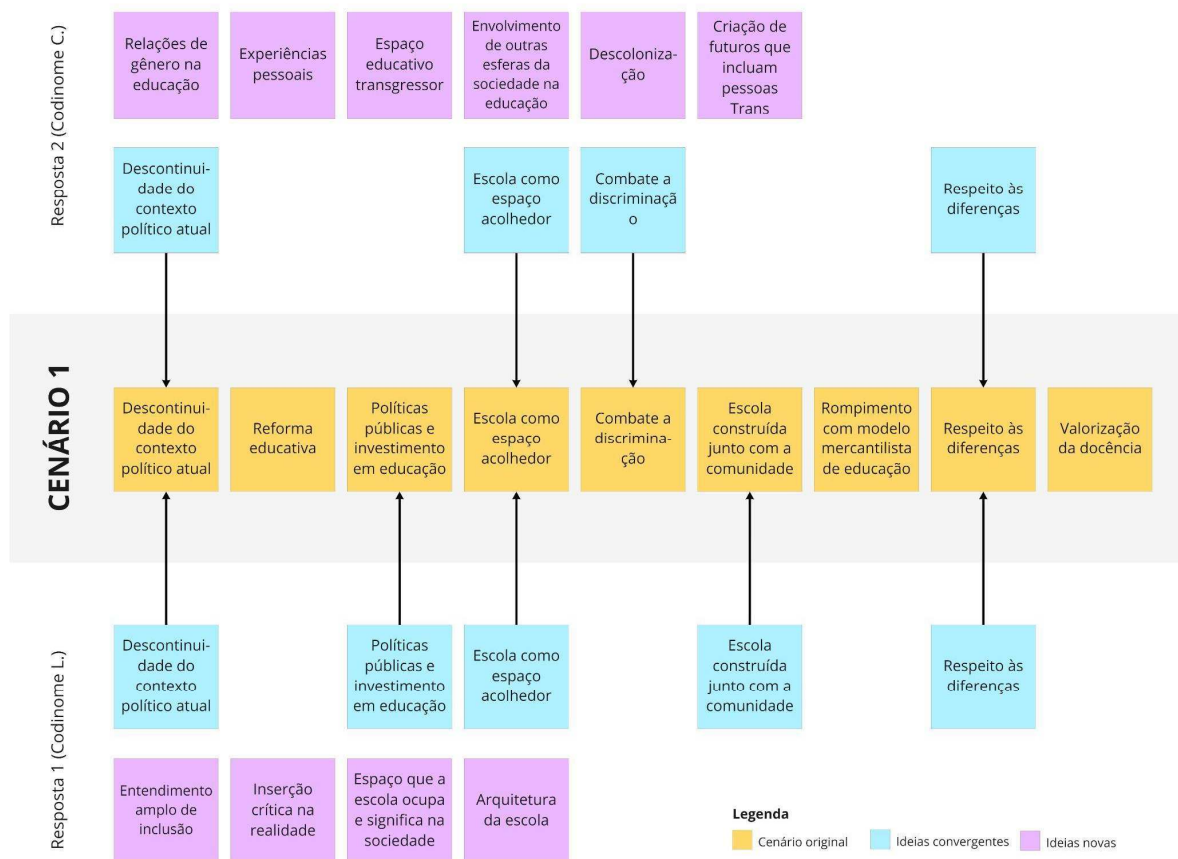
Destaco a frase final da citação acima: “Não saberia te dizer uma resposta de como fazer essa escola, nós vamos ter que inventar ela ainda”. A fala da professora demonstra a percepção de uma escola que ainda não existe, mas que pode ser criada, a partir de um esforço coletivo. Percebo esta etapa de encontro colaborativo com os educadores e educadoras como essencial para a elaboração inicial dos cenários, por proporcionar uma multiplicidade de olhares e uma troca entre diferentes pontos de vista que enriqueceu a criação. Percebo também a falta que os educadores sentem deste tipo de troca entre docentes. Essa troca - de tempo, de cuidado, de experiência e de conhecimento - Manzini (2017) afirma ocorrer em encontros colaborativos. Esta energia criativa que emergiu dos diálogos foi essencial para a imaginação de outros mundos que partiram das experiências, esperanças, dores e frustrações dos educadores e educadoras que participaram da prática.

## **7.2. Interpretações das trocas de cartas**

Os cenários, na proposta de Dunne e Raby (2013), são usados como ferramentas para melhor entender o presente e discutir o tipo de futuro que as pessoas desejam. A partir deles, são abertos espaços para que possa ocorrer o diálogo sobre sua possibilidade. Eles estimulam a capacidade criativa de imaginar um mundo que ainda não existe, de questionar e problematizar os problemas do presente, para então transformar o futuro. Os cenários, encarados aqui como processos e não como resultados, não são um “produto final”. Com base nisso, cada cenário foi escrito em carta para duas pessoas, o que resultou em quatro respostas, mantendo a criação dos cenários viva e múltipla.

Assim como foi realizada na interpretação dos cenários resultantes dos encontros colaborativos, cruzamos os conteúdos contidos nos cenários e nas cartas. Analisamos, a partir disso, quais foram os pensamentos convergentes entre o conteúdo dos cenários nas cartas enviadas e o conteúdo das cartas respondidas, assim como novas reflexões que não estavam presentes nos cenários originais, mas foram trazidas pelos respondentes. Também destaco alguns assuntos que foram abordados nos cenários, mas não foram citados nas respostas. Apresento, na figura 26, as informações cruzadas entre o cenário 1 e suas respostas. Na figura 27, apresento as informações cruzadas entre o cenário 2 e suas respostas. As informações também podem ser visualizadas em forma de tabela (Apêndices F e G), com o conteúdo relacionado à temática apontada, a fim de apresentar outras formas de visualizar os cenários propostos.

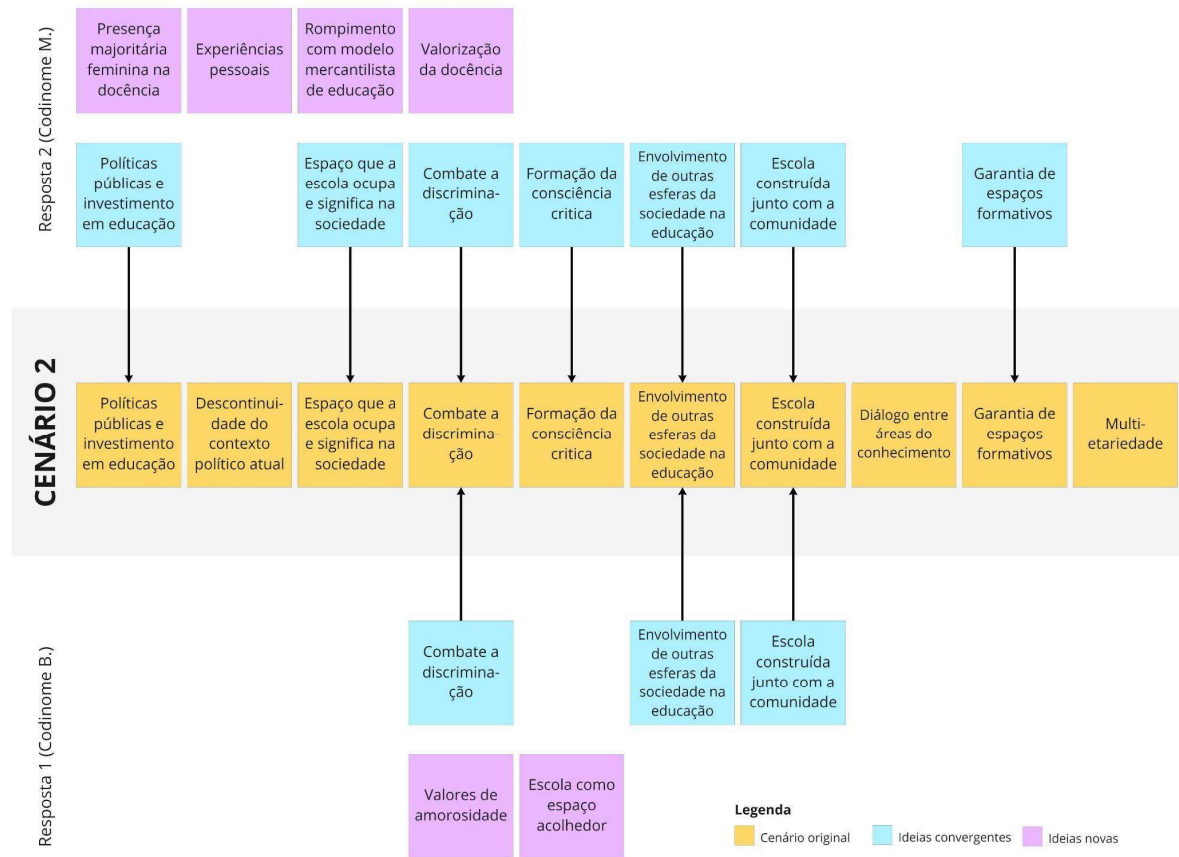
**Figura 26: Painel de temáticas entre Cenário 1 e cartas**



Fonte: Elaborado pela autora



**Figura 27: Painel de temáticas entre Cenário 2 e cartas**



Fonte: Elaborado pela autora

Percebo, com a análise das aproximações e diferenças entre o material recebido pelos respondentes das cartas (a narrativa original dos cenários) e as suas respostas, a presença de pensamentos autônomos por parte dos respondentes. Percebo isso ao observar a grande quantidade de ideias novas que não estavam presentes nos cenários enviados. Algumas ideias foram convergentes e dialogam com as narrativas presentes nos cenários originais criados nos encontros colaborativos, porém surgiram, entre as quatro cartas, o total de 16 novas ideias.

Assim como na análise dos cenários escritos ao longo dos encontros colaborativos, irei explorar além da análise objetiva de um resultado final - que aqui se materializa nas cartas e os assuntos abordados nelas. Irei sentipensar sobre as percepções sensíveis do conteúdo contido nas cartas e aquilo que me atravessou enquanto pesquisadora que não se coloca com neutralidade no ato de pesquisar. Algumas peculiaridades sobre cada carta, que me atravessaram e me fizeram refletir criticamente sobre a prática, serão destacadas a seguir:

**Carta de Codinome L. (C.L.) é a resposta 1 do cenário 1, entregue dia 20/12/2021 e recebida dia 04/01/2022.** (Anexo 1). Relacionado a sua formação e sua atuação como professora de artes, a carta de C.L. tem uma qualidade narrativa imaginativa que, ao narrar o cenário, transporta-nos ao ano de 2030. Mulher negra, bissexual e de classe média baixa, a posicionalidade de C.L. trouxe em toda a sua narrativa uma visão de ensino para as comunidades, com as comunidades, como no trecho:

“Os diversos níveis de ensino se popularizaram não só em sua forma de ingresso como também nos espaços que ocupa, aproximando-se das periferias e espaços onde não o encontramos. Hoje aproximando o ensino e pesquisa das comunidades e da grande população.”

Esta visão de educação proposta na carta de C.L. condiz com a proposta de Escobar (2016) de processo autônomos, que se baseiam em formas de aprender, viver e produzir mais livres - mesmo que não por completo - das formas de regulação heterônomas de vida social e que passam pela reelaboração de formas comunais de saber realizados em conjunto com as comunidades. Outra proposta da carta que parte da recriação de formas comunais de saber-ser-estar é em relação à arquitetura escolar:

“A estrutura escolar também se torna mais libertadora com escolas sem grades ou impedimentos de acesso a locais pelos estudantes, assim criando e fortalecendo o espaço comunitário de aprendizado e contribuindo para a distribuição do conhecimento.”

Com isso, C.L. imagina um futuro onde as grades - utilizadas não apenas para restringir o espaço, mas para a segurança dos estudantes - não sejam mais necessárias. As escolas, nesta visão, pertencem a comunidade e o cuidado com as crianças e adolescentes é uma responsabilidade de todos. Não apenas a escola se torna um lugar seguro, mas a cidade também se torna sinônimo de segurança. Essa proposta é, portanto, não apenas uma proposta de uma nova visão de escola, mas também uma nova visão de cidade como espaço comunitário e acolhedor.

**Carta de Codinome C. (C.C.) é a resposta 2 do cenário 1, entregue dia 18/01/2022 e recebida dia 04/02/2022.** (Anexo 2). A carta de C.C. foi uma carta longa e de cunho pessoal, que me emocionou profundamente. Seu relato ressalta, em especial, um dos aspectos da sua posicionalidade: como homem trans, C.C. advoga por um futuro onde as pessoas trans não apenas sobrevivam, mas vivam plenamente. Em suas palavras, “no meu futuro utópico, nós não

temos mais dúvida que iremos envelhecer”. Gostaria de trazer, para início da leitura da carta, as suas palavras iniciais:

“Em meio ao cenário catastrófico no qual estamos vivendo, em plena pandemia do Covid-19 e sob um governo necropolítico, se aproximar de futuros utópicos, que destoam desse presente tão próximo de uma distopia, é importante para alimentar a esperança na possibilidade de (des)construção de sociedades mais justas e igualitárias e para reexistir perante as injustiças e desigualdades atuais.”

Este trecho mostra o entendimento de C.C. da importância de imaginar um cenário futuro (que ele chama de um futuro utópico) diferente daquele no qual estamos vivendo (que ele acredita estar tão próximo de uma distopia). Neste futuro imaginado por C.C., o presente injusto e desigual é desconstruído para que possa ser construído um futuro mais justo e igualitário. Esta prática imaginativa é compatível com a construção de cenários preferíveis, proposta por Dunne e Raby (2013): ao imaginar como o futuro poderia ser de outra forma diferente de como é no presente, aumentam as chances de futuros mais desejáveis acontecerem. Assim, para os autores, a partir da imaginação, a realidade se torna mais maleável. Em seguida, C.C. também aborda a questão da temporalidade deste cenário, ao questionar:

“Assim, talvez seja pela minha formação em história, talvez seja ansiedade (rs), mas, ao meu ver, 2030 está logo ali, virando a esquina, quando falamos de mudanças estruturais como as propostas na carta que me enviastes. Dessa forma, consigo vislumbrar a realização de algo próximo dessa utopia em um futuro mais distante.”

Com isso, C.C. faz-nos indagar: o que é futuro? A carta traz essa perspectiva histórica do que significa pensar em um tempo futuro, em especial quando tratamos de mudanças sociais estruturais. Retoma também os questionamentos abordados nos encontros colaborativos, dos tempos necessários para se realizarem mudanças, tanto no ensino quanto no design, que fogem do imediatismo da lógica capitalista que tem a preocupação de uma solução imediata para um problema bem formulado. Nesse sentido, Manzini (2008) acredita que, para a elaboração de outros mundos, são necessárias "descontinuidades sistêmicas", que passam por um longo período de transição e mediante um processo de aprendizagem social. Além de indagar o que significa construir o futuro em termos de temporalidade, a carta de C.C. também faz-nos indagar: futuro para quem?

“em direção à uma descolonização das próprias formas de sentir e se relacionar com o mundo: tornar o Outro menos território a ser explorado e classificado e mais um outro-Eu que pode ou não nos afetar, com quem podemos aprender, sobretudo sobre alteridade.”

A questão central da carta de C.C. é sobre a construção de um futuro para todas, todos e todes. Em especial para as pessoas trans, a quem o futuro é negado. Mignolo (2006) acredita ser o paradigma da decolonialidade aquele que considera outros corpos, outros lugares, outras memórias, para pensar desde corpos e pensamentos negados pela colonialidade. Na carta, C.C. enfatiza a importância de considerar e respeitar a presença dos corpos trans na construção deste futuro da educação:

“Romper com o abismo que há entre pessoas cis e trans, a fim de haver pessoas trans frequentando esse futuro utópico sem a preocupação de morrer jovem, e com a certeza de futuro, criando projetos de vida e sonhando com o próprio envelhecimento. No final das contas, penso que é isso, no meu futuro utópico, nós não temos mais dúvida que iremos envelhecer. Que a gente consiga construir esse cenário!”

Atento para a frase final de C.C.: “Que a gente consiga construir esse cenário!”, que demonstra a sua vontade em realizar o esforço colaborativo de construir junto outros mundos, como colocado por Escobar (2016), “onde caibam outros mundos”.

**Carta de Codinome B. (C.B.) é a resposta 1 do cenário 2, entregue dia 20/12/2021 e recebida dia 23/12/2022.** (Anexo 3). A carta de C.B., talvez por sua posicionalidade enquanto mulher lésbica, fala muito de respeito e combate a todos os tipos de preconceitos. Outra peculiaridade de sua posicionalidade é o seu nível educacional: como estudante de pedagogia, ainda no início do curso, C.B. nos presenteia com leveza e esperança de uma educação mais amorosa:

“Se nos basearmos no ano de 2040, podemos ter grandes avanços. Porque vamos plantar hoje a semente do amor, da sabedoria, do aprendizado, do amor ao próximo e acolhimento em uma criança para que ela leve para o resto da vida e continue espalhando.”

Tanto os dois cenários quanto todas as quatro cartas falam, de forma indireta, de amor. Suas proposições são, em nossa análise, de caráter amoroso. Porém, a carta de C.B. é a única a tratar a amorosidade como fator central para a construção de uma educação mais inclusiva e

plural. Ela faz como Freire e hooks: ousa falar de amor, sem censura e sem pudor, como essencial ao processo de aprendizagem.

**Carta de Codinome M. (C.M.) é a resposta 2 do cenário 2, entregue dia 19/01/2022 e recebida dia 03/02/2022.** (Anexo 4). A carta de C.M. foi um escrito de cunho muito pessoal, que demonstra a sua posicionalidade no modo como escreve e nas ideias que expõe. C.M. se identifica como pessoa "não branca", posicionamento político de raça que não havia aparecido ainda neste trabalho. É o primeiro e único participante da pesquisa, também, a se identificar como parte da classe trabalhadora, no que diz respeito à classe social que está inserido. Professor de história da rede pública com base freiriana, sua carta introduz aos cenários questões que vão de encontro à fundamentação teórica deste trabalho, como a formação de uma consciência crítica no ensino e o rompimento com o modelo mercantilista da educação. Gostaria de trazer, para início da leitura da carta, a sua abertura:

"Como é bom o convite à reflexão sobre algo tão importante como o presente e futuro da educação. Nada mais contempla a ideia de prática social como a relação das pessoas entre si mediadas pelo conhecimento. Escola e educação, pra mim, envolvem as memórias mais antigas de aprendizados que muitas vezes não tem relação com o que normalmente pensamos como conhecimento erudito."

Este trecho traduz o conceito exposto por Escobar (2016) de autonomia, que para o autor é a habilidade de "mudar as tradições tradicionalmente". Esse tipo de prática reúne a ancestralidade - práticas e conhecimentos próprios comunitários - com a futuralidade - a capacidade de imaginar outros futuros. C.M. conta algumas experiências pessoais de sua própria educação, para então poder pensar naquilo que deseja para o presente e para o futuro de seus alunos e alunas, exemplificando a proposta de Escobar (2016) de pensar no passado para construir o futuro.

Outra questão que foi abordada por na carta e que gostaria de destacar é a atenção que C.M. dá para a disparidade de gênero no campo da educação:

"Um fator que acredito ser importante destacar é a dimensão do trabalho em educação como majoritariamente feminino. Fica a pergunta e a resposta: será o magistério e as instituições de ensino públicas tão atacadas por que são mulheres? Infelizmente parece que sim..."

A questão da educação ser um trabalho exercido majoritariamente por mulheres não foi levantada no encontro colaborativo, porém podemos observar esse fenômeno a partir da posicionalidade do grupo: de 10 participantes, 9 eram mulheres. A estatística apresentada pelo Censo da Educação Superior de 2020 confirma em números a impressão de C.M. ao afirmar que 72,8% das matrículas em cursos de licenciatura são do gênero feminino (BRASIL, 2020). Especulo que tal fato se dê pelo ato de cuidar, em especial em sociedades patriarcais, ser delegado às mulheres. O cuidado doméstico, também majoritariamente feminino, é um trabalho não remunerado e não valorizado. A educação, como apontado por C.M., segue os mesmos passos, se tornando uma profissão mal remunerada e pouco valorizada, exercida em sua maioria por mulheres. Como contrapartida a esta realidade exposta, C.M. propõe “ampliar os investimentos em educação pública e criarmos uma nova atitude social sobre o que significa a escola para sociedade”

Gostaria de finalizar a leitura da carta de C.M. com a frase final de sua carta: "Perdão pelo tom de desabafo". Retomo aqui a uma reflexão que foi muito abordada nas oficinas: a falta de espaços onde os professores possam dialogar sobre suas dificuldades e suas frustrações em relação à educação inclusiva. Essa falta foi exposta também nesta frase de C.M., que pede perdão por desabafar sobre suas frustrações. Este pedido de perdão exemplifica a falta da compreensão humana na educação, exposta por Morin (2015-b) e explorada no capítulo 2 deste trabalho, que afeta não somente os educandos, mas também os educadores. Uma escola onde o desabafo é algo considerado negativo é uma escola que “não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo” (MORIN, 2015-b, p.54).

Quando pensamos em uma prática de Design Estratégico sob uma ética amorosa e a partir de uma perspectiva decolonizante, o processo ganha maior importância. Irei exercitar agora, então, a sentipensação sobre o processo: as sensações de entregar, receber e ler aquilo que me foi escrito.

Identifico, como diferencial em relação aos encontros colaborativos, que a troca de cartas traz a possibilidade de uma troca que respeita o tempo de cada participante. O tempo limitado, fator sempre presente em encontros síncronos, gera a pressão de se refletir sobre o assunto que está sendo tratado de forma imediata. Algumas pessoas, no entanto, necessitam de mais tempo para refletir e gerar uma opinião, sobretudo quando se tratam de assuntos delicados como a inclusão escolar. O tempo necessário para a resposta foi definido por cada participante, conforme suas disponibilidades.

A carta também traz a possibilidade de outro tipo de diálogo, onde os participantes têm a oportunidade de praticar o pensamento independente, defendido por hooks (2020, p.49-50) em sua teoria de que a pedagogia engajada

“ressalta a importância do pensamento independente e de cada estudante encontrar sua voz, que é única, esse reconhecimento geralmente empodera os estudantes. Isso é importante, sobretudo, para estudantes que, de outra forma, não sentiriam que são “dignos”, que podem contribuir com a discussão”

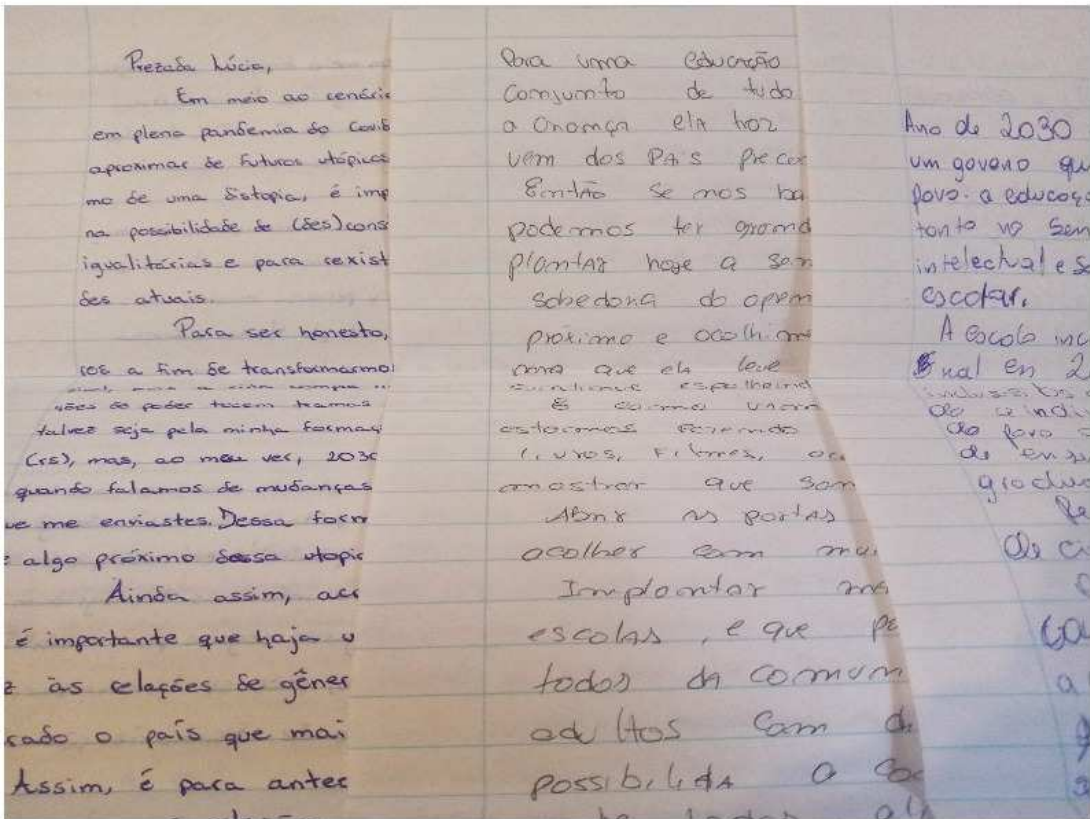
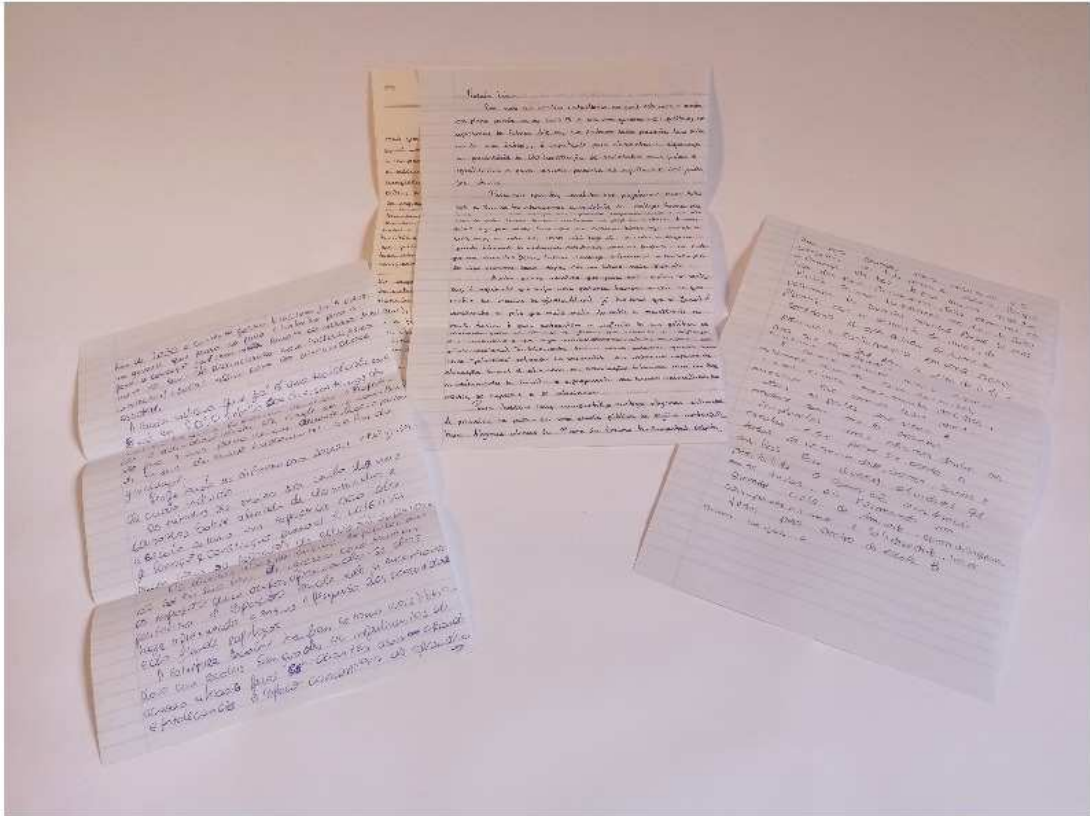
Essa forma distinta de diálogo, que pode ser proporcionado pela escrita assíncrona e individual, pode se perder em encontros síncronos colaborativos.

A reflexão individual sobre os cenários, assim como a diversidade dos sujeitos respondentes, trouxe visões diferentes sobre o que é uma educação inclusiva e plural. Enquanto na oficina as visões foram mais homogêneas dentro de cada um dos grupos, nas cartas há uma diversidade maior na percepção sobre o que é uma educação mais inclusiva e plural e quais as possibilidades de ação para que se vá de encontro a esse cenário.

A escolha pelo anonimato das respostas foi feita para deixar os respondentes mais à vontade para, como me relatou o respondente C.C., ao devolver a carta, “abrir o coração”. Para ele, que também está no processo de escrever uma dissertação de mestrado, receber e responder uma carta escrita a próprio punho introduz uma afetividade muitas vezes distante da escrita acadêmica.

O ato de ler e decifrar cada caligrafia, como uma forma única de expressão, digitar e ler novamente, induz outro tipo de interpretação. Cada caligrafia introduz ao cenário uma forma diferente de “fazer ver” (ZURLO, 2010), de visualização do cenário futuro proposto, que torna visível o campo das possibilidades. Cada caligrafia introduz, a partir deste “fazer ver”, também um “fazer sentir” (SILVA, 2020): uma experiência estética distinta proporcionada pelas peculiaridades da escrita de cada sujeito (Figura 28).

Figura 28: Caligrafias dos professores



Fonte: Elaborado pela autora



O ato de ler uma carta física, escrita com cuidado pelo remetente, acessa um tipo de afeto distinto. Mesmo que a leitura seja feita a distância, a escrita a próprio punho dá a sensação de uma intimidade com aquele com quem a carta foi trocada. Diferente de outros meios de coletas de dados assíncronas, como formulários e troca de mensagens por e-mail ou aplicativos de mensagens instantâneas, a carta proporciona uma proximidade maior, por ser algo tão pessoal e íntimo.

A forma de escrita de Paulo Freire e bell hooks possui essa qualidade íntima de carta-conversa. Quando os leio, sinto que estão falando diretamente comigo. Suas escritas me emocionam, me afetam profundamente. E foi essa qualidade literária que as cartas me proporcionaram: um envolvimento com a teoria, para além do intelecto isolado, uma experiência que se sente com o corpo. Esse envolvimento com a teoria demonstrou na prática aquilo que eu havia aprendido com hooks (2017), que posiciona a teoria como uma prática libertadora e a teorização como um lugar de cura, sendo a decisão por um estilo de redação desvinculado dos formatos acadêmicos formais uma “decisão política motivada pelo desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível no maior número possível de situações” (HOOKS, 2017, p.99).

A troca de cartas instiga uma processualidade que não é focada em um resultado final. Isso porque a carta não se encerra em si, ela pressupõe uma resposta, uma continuidade. Outra peculiaridade deste tipo de processo é a desaceleração do tempo, em oposição à práticas como o *framework* de *design thinking* (criticado no capítulo 3) que busca a solução para um problema em um curto período de tempo. E, por fim, destaco como diferencial dessa processualidade a possibilidade de praticar o pensamento independente nos participantes, que pode ser dificultado em encontros colaborativos síncronos.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, para dar início às considerações finais deste trabalho, a frase que o inaugura: "Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos?" (GALEANO, 2013, p.119). Encontrei, no processo de pesquisa, um espaço de amadurecimento intelectual e emocional - que são entendidos como inseparáveis neste trabalho - e uma nova forma de interpretar o mundo: a sentipensação. O espaço de considerações finais, no âmbito desta pesquisa, se trata de um momento para sentipensar toda a produção de conhecimento realizada ao longo deste processo.

Começo pela reflexão sobre a inconsistência de chamar essas considerações de "finais", à medida que seguimos os passos de Freire (2014), que entende os seres humanos como seres inacabados, em processo de vir a ser. Entendo esta pesquisa com a mesma qualidade de "ser inacabado" sugerida por Freire (2014), como um processo aberto e contínuo de produção de conhecimento. Esta abertura projetual é embasada também pelo pensamento complexo, na leitura de Morin (2015-a), que propõe enfrentar o emaranhado de acontecimentos, os acasos, a desordem, a ambiguidade e as incertezas. Adotar a epistemologia da complexidade permite romper com a ideia de um processo linear (com início, meio e fim) e permite adotar, em contraposição, um processo contínuo e capaz de se adaptar aos acasos.

Em momentos de crise, tal postura torna-se essencial. Esse foi o caso deste projeto, que foi realizado em meio à crise sanitária em decorrência da pandemia do Covid-19, agravada pelo contexto político brasileiro de crise econômica, social, política, cultural e educacional. Manter-se aberta às mudanças no ambiente foi essencial para a realização da pesquisa, que necessitou ser reformulada diversas vezes ao longo do tempo.

Após as diversas reconfigurações necessárias, o problema de pesquisa deste projeto foi definido: **quais os processos de Design Estratégico, guiados pela busca por autonomia, pela perspectiva decolonial e pelos valores éticos de amorosidade, podem promover a imaginação de outros mundos para uma educação inclusiva e plural?** Ao longo do processo de pesquisa, o problema proposto foi respondido, uma vez que o trabalho propõe práticas de Design Estratégico guiados pelos valores estudados na sua fundamentação teórica: a tríade amor/decolonialidade/autonomia.

A redução das dualidades que marcam a ciência moderna permeia todas as proposições teóricas deste trabalho. Atento em especial para a dualidade que faz parte do que é ser humano: a dualidade razão/emoção. Essa ruptura foi uma das principais forças motrizes deste trabalho. A partir dela, proponho uma prática de Design Estratégico que tome os valores da amorosidade

como fundantes. Esta proposição foi posta em prática ao longo de toda pesquisa: projetei de forma amorosa em cada abertura ao diálogo, na escuta atenta e cuidadosa ao longo dos encontros colaborativos, no carinho ao escrever e entregar cada uma das cartas, no cuidado ao ler e interpretar o que cada um dos educadores e educadoras tinham para compartilhar.

A proposição de uma pesquisa sentipensante também tem como base reduzir a dualidade da razão e da emoção. Combinar a mente com o coração para produzir conhecimento afetou o modo como interpretei os autores que me guiam neste percurso de pesquisa: um envolvimento emocional com a teoria, sem a pretensão de alcançar verdades absolutas. Também busquei exercer nesta pesquisa a proposições de práticas que ativassem nos participantes a sentipensação sobre as suas próprias práticas educacionais, tanto nas proposições de diálogo dos encontros colaborativos, quanto na troca de cartas. A interpretação dos insumos de projeto também foi de caráter sentipensante, à medida que busquei aprofundar a compreensão sensível sobre os dados projetuais, mais do que uma representação numérica dos dados.

A quebra das dualidades faz parte da crítica ao modo de produzir conhecimento da modernidade, que se propõe a criar um universo de fatos objetivos, livre de qualquer subjetividade (separação entre sujeito e objeto). A decolonialidade surge como a terceira face da modernidade/colonialidade, como força de resistência. Este projeto, através do questionamento crítico para não mais reproduzir as práticas modernas/coloniais, características do design em sua origem industrial, teve como base o pensamento decolonial. A partir dos instrumentos de pesquisa baseados no diálogo amoroso e na reflexão crítica, com respeito aos tempos e ritmos de cada participante e em uma postura com foco no processo e não orientada para resultados e resolução de problemas, busco me aproximar de processos de design decolonizantes. Lembrando que a decolonialidade é um processo, portanto não é possível decolonizar o design, mas sim exercitar práticas que sejam decolonizantes.

Apesar de andar passos que considero relevantes em direção à decolonização das práticas de design, alguns aspectos pretendidos inicialmente não foram alcançados. Como parte da decolonização do ser (distintas subjetividades, sexualidades, gêneros, etnias e religiões), busquei incluir no processo outros corpos e pensamentos negados pela colonialidade, como corpos negros, femininos, LGBTQ+ e indígenas. Entretanto, encontrei algumas limitações e barreiras para ouvir todas as vozes que pretendemos para construir cenários mais diversos. O distanciamento social, por conta da pandemia do covid-19, tornou a aproximação com pessoas diversas mais difícil. O distanciamento fez com que eu me mantivesse ainda mais na “bolha” de minha posicionalidade, como mulher cis branca de classe média alta, mesmo que tenha feito a tentativa de a romper. Talvez por fazer parte da comunidade LGBTQ+ e ter uma proximidade

direta com o recorte, consegui contar com uma maior participação de pessoas desta posicionalidade na segunda etapa da pesquisa. Entretanto faltou, analisando as posicionalidades de todas as pessoas que participaram da pesquisa, uma quantidade mais expressiva de pessoas negras e a presença de pessoas indígenas e de pessoas com deficiência, para que o trabalho se tornasse de fato diverso.

A autonomia, como horizonte teórico e político que guia o design para novas práticas e formas de aprender, viver e produzir mais livres e redireciona o design para projetos coletivos de construção de mundos, foi explorada neste trabalho, uma vez que fiz o esforço de tornar o processo horizontal e estimei o pensamento autônomo nos participantes, percebido em especial na fase de troca de cartas. Porém, em certos momentos, precisei tomar o protagonismo, em especial nos momentos de proposição de atividades e na interpretação de dados. Isso porque, mesmo que os participantes estivessem interessados em dialogar sobre o assunto (uma vez que a participação era voluntária) o interesse em finalizar a pesquisa em tempo para a defesa da dissertação era minha, como pesquisadora, e a temática central da pesquisa (criação de cenários para uma educação inclusiva e plural) partiu dos meus interesses pessoais. Reflito, como oportunidade para trabalhos futuros, que se o interesse partisse de alguma comunidade de ensino ou grupo de educadores auto organizado, talvez pudessemos observar um processo com um grau maior de autonomia, uma vez que, segundo Escobar (2016), a autonomia é entendida como um processo que implica em formas de existência e tomadas de decisões próprias que partem de uma vontade coletiva das comunidades.

Destaco como contribuição desta pesquisa para o Design Estratégico o diálogo inédito entre alguns autores da área - como Ezio Manzini e Francesco Mauri - com autores da área da pedagogia - como Paulo Freire e bell hooks. Este diálogo permitiu a inserção da amorosidade, já muito estudada por Freire e hooks, para as práticas de design, possibilitando a proposição de uma nova cultura de projeto que tem a sentipensação como forma de produzir conhecimento. O destaque para a amorosidade introduz ao campo da pesquisa uma postura que rejeita a suposta neutralidade científica e entende a pessoa que pesquisa como sujeito que pensa e que sente enquanto pesquisa. Este modo de pesquisar é possibilitado ao adotar a epistemologia da complexidade como base, uma vez que Morin (2011) também entende que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade.

Como contribuição metodológica ao Design Estratégico, sugiro uma prática de design sentipensante capaz de promover a imaginação de mundos, a partir da tríade amor/decolonialidade/autonomia, pela construção de cenários com base na imaginação e na crença de que outros mundos são possíveis. A projeção por cenários orientada aos valores da

tríade do amor/decolonialidade/autonomia pressupõe: foco na processualidade, em oposição às práticas orientadas à resolução de problemas; Inclusão de diferentes olhares encobertos pela modernidade/colonialidade e respeito aos diversos saberes dos sujeitos envolvidos; Construção colaborativa e horizontal que partem do respeito aos valores, experiência e práticas das comunidades; Estímulo ao diálogo amoroso, que tem como premissa a escuta atenta e cuidadosa e o respeito e responsabilidade com o outro.

A imaginação de outros mundos a partir da tríade amor/decolonialidade/autonomia na projeção por cenários foi a principal contribuição metodológica proposta nesta pesquisa. Nas palavras de Freire (2020 p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade”. Inquieto e curioso, os sujeitos pronunciam o mundo, e assim, o modificam. Busquei, ao longo da prática projetual, incitar a curiosidade e a inquietação nos educadores e educadoras participantes, estimulando-os a imaginar outros mundos possíveis, a partir da cocriação coletiva e das escritas de cartas individuais. Os educadores foram estimulados a desenvolver suas capacidades criativas de imaginar um mundo que ainda não existe, de questionar e problematizar os problemas do presente, para imaginar um futuro mais habitável, inclusivo e plural.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> Acesso em: junho de 2021.

BEDORE, R; BECCARI, M. Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v.4, n.3, 2017, p. 483-498. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.74040> Acesso em: junho de 2021.

Bentz, I. PROCESSO DE PROJETO: do ponto de vista aos efeitos de sentidos, p. 570-579. In: **Anais do 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, v.1, n.4. São Paulo: Blucher, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5151/designpro-ped-01254> Acesso em: maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresentação - Censo da Educação Superior 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: maio de 2022.

COELHO, E.P. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. In: **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n26.3234> Acesso em: maio de 2022.

DULCI, T. M.; MALHEIROS, M. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], janeiro de 2021, p. 174-193. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686> Acesso em: junho de 2021.

DUNNE, A. RABY, F. **Speculative Everything: Design, Fiction and Social Dreaming**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2013.

ESCOBAR, A. Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements. **Social Text**, n. 31/32, Third World and Post-Colonial Issues, 1992, p. 20-56 Disponível em: <https://doi.org/10.2307/466217> Acesso em: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Autonomía y diseño. La realización de lo comunal**. Popayán, Colombia. 2016.

\_\_\_\_\_. Autonomous design and the emergent transnational critical design studies field. **Strategic Design Research Journal**, v.11, n.2, May-August 2018, p. 139-146 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/sdrj.2018.112.10> Acesso em: junho de 2021.

FALS-BORDA, O. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FLUSSER, V. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo, Ubu Editora, 2017.

FRANZATO, C. et al. Inovação Cultural e Social: design estratégico e ecossistemas criativos. In: FREIRE, K. (org.). **Design Estratégico para a Inovação Cultural e Social**. São Paulo: Kazuá, 2015, p. 157-182

FREIRE, K. M. From strategic planning to the designing of strategies: a change in favor of strategic design. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, 2017, p. 91-96. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/sdrj.2017.102.01> Acesso em: junho de 2021.

FREIRE, K. M. DEL GAUDIO, C. Práticas de Ensino para Designers Sentipensantes. In: Leitão, R. M., Men, I., Noel, L., Lima, J., and Meninato, T. (eds.) **Proceedings of Pivot 2021: Dismantling / Reassembling**, 22-23 July, Toronto, Canada, Design Research Society, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21606/pluriversal.2021.0052> Acesso em: maio de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRY, T. **DESIGN AS POLITICS**. New York : Berg, 2011

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2013

GERHARDT, T. E.; Silveira, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAYAMA et. al. Narrative in design and business: a literature review and research agenda for the future. **28th Innovation and Product Development Management Conference**. Milan, Italy 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

\_\_\_\_\_. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

\_\_\_\_\_. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KAPLAN, L. **Livro infantil multiformato para crianças com Necessidades Educacionais Específicas**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Design Visual) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MACHADO, R. N. **Design estratégico, jogo e criatividade: uma proposta de método processual**. Dissertação (mestrado em design) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2017 Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6660> Acesso em: junho de 2021

MANZINI, E. Design Culture and Dialogic Design. **Design Issues**: v.32, n.1 Winter 2016, p. 52-59. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1162/DESI\\_a\\_00364](http://dx.doi.org/10.1162/DESI_a_00364) Acesso em: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **Design quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social**. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

\_\_\_\_\_. **Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

MATURANA, H. R. **Desde la biología a la psicología**. Santiago: Editorial universitaria, 2006.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Campinas, SP: Psy II, 1995

MAURI, F. Do produto ao sistema produto. In: MAURI, F. **Progettare progettando strategia**. Milano: Masson S.p.A, 1996. p. 3-50

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial In: WALSH, C. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 9-20.

\_\_\_\_\_. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.8, enero-junio 2008, p. 243-281. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.331> Acesso em: junho de 2021.

MORIN, E. **O método 4: as idéias**. Porto Alegre: Sulina, 2001

\_\_\_\_\_. **Saberes Globais e Saberes Localizados, o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015-a.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015-b.

NOEL, L. Envisioning a pluriversal design education, in Leitão, R., Noel, L. and Murphy, L. (eds.), **Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference**, 4 June, 2020, p. 69-78 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021> Acesso em: junho de 2021.

\_\_\_\_\_. **The Conversation Factory: DeColonizing Design Thinking**. Entrevistada: Lesley-ann Noel. Entrevistador: Daniel Stillman. 25 fev. 2021. Podcast. Disponível em: <https://theconversationfactory.com/podcast/decolonizing-design-thinking-with-dr-lesley-ann-noel> Acesso em: junho de 2021

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**. Lima, v.12, n.29, 1992, p.11-20 Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf> Acesso em: junho de 2021

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social. En: **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014



SCHULTZ, T. et.al. What Is at Stake with Decolonizing Design? A Roundtable. **Design and Culture**, feb. 2018, p. 81-101 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17547075.2018.1434368> Acesso em: junho de 2021.

SILVA, C. P. **Cenários panorâmicos: metodologia para projeção em design estratégico**. Tese (doutorado em design) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre, 2020 Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9445> Acesso em: junho de 2021.

SOLÓN, P. **Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da mãe terra e desglobalização**. São Paulo: Elefante, 2019.

SANTOS, B. S. **Epistemologias do sul** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013

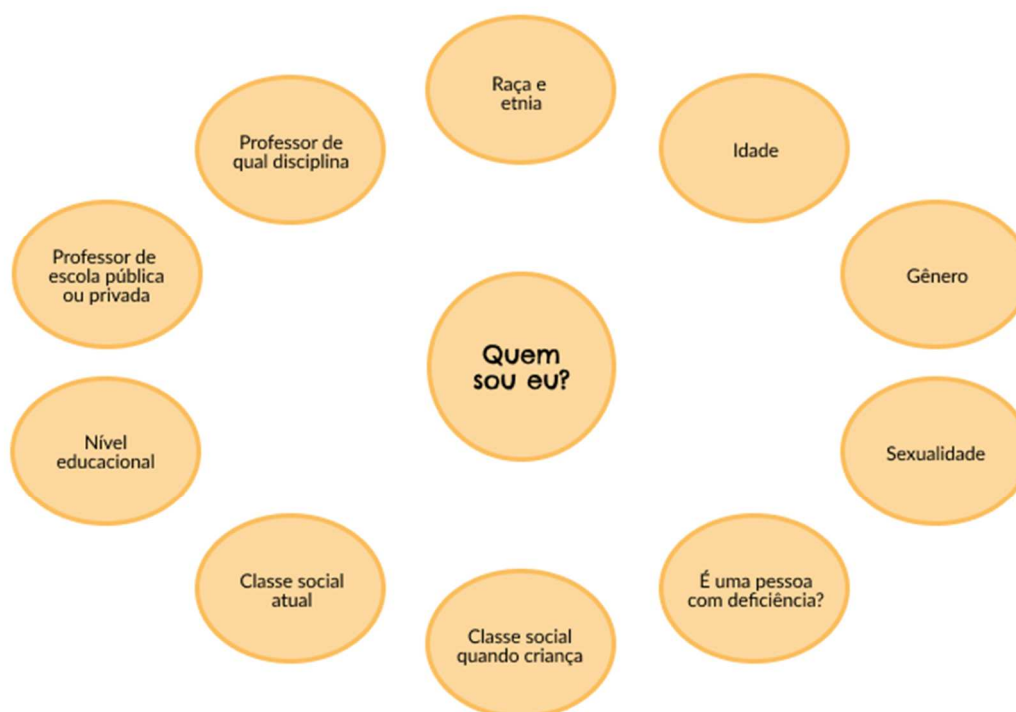
ZURLO, F. **Design Strategico. XXI Secolo**, v. IV, Gli spazi e le arti. Roma: Enciclopedia Treccani, 2010.

## APÊNDICE A – Diagrama de posicionalidade para as oficinas

Para que possamos otimizar o tempo, proponho que os participantes preencham previamente alguns dados, que serão a base da primeira atividade da oficina. A partir dessas informações, iremos formar o diagrama de posicionalidades presentes no grupo como um todo, como mostra na imagem a seguir.

Posicionalidade é a prática de delinear sua própria posição em relação ao contexto de pesquisa, e pode ajudar os pesquisadores a revelar seus próprios privilégios e entender quem são e como isso afeta o cenário proposto.

Os dados sensíveis preenchidos aqui não serão vinculados ao nome do participante: serão utilizados de forma anônima, tanto durante a oficina quanto no momento de divulgação do trabalho.



Raça/ etnia:

Idade:

Gênero:

Sexualidade:

É uma pessoa com deficiência?

Classe social quando criança:

Classe social atual:

Nível educacional:

É professor de escola pública ou privada?

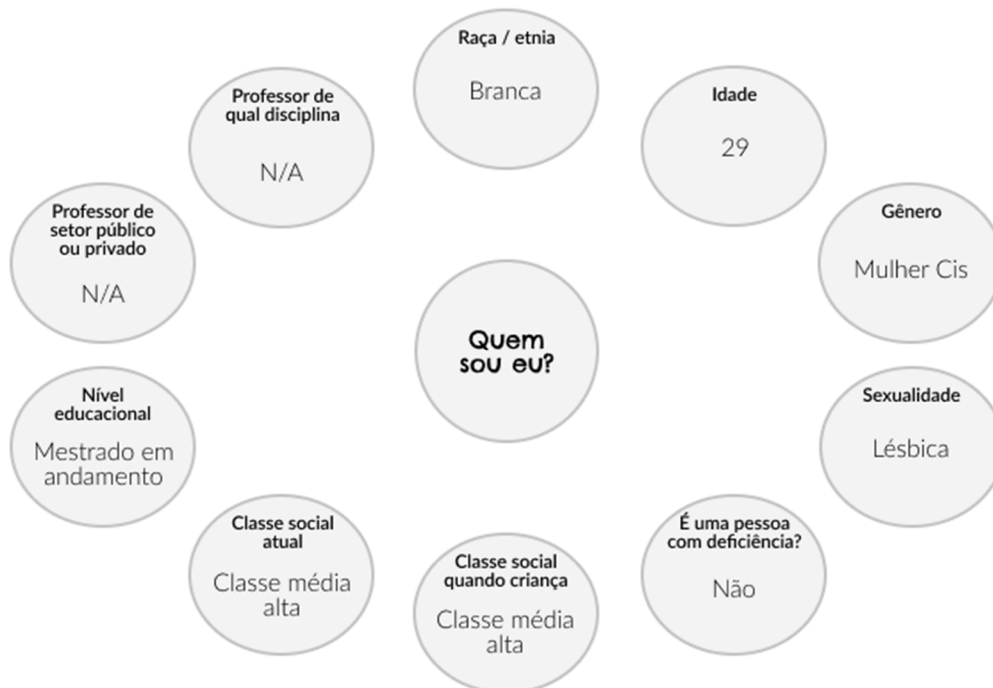
É professor de qual disciplina?

## APÊNDICE B – Diagrama de posicionalidade para as cartas

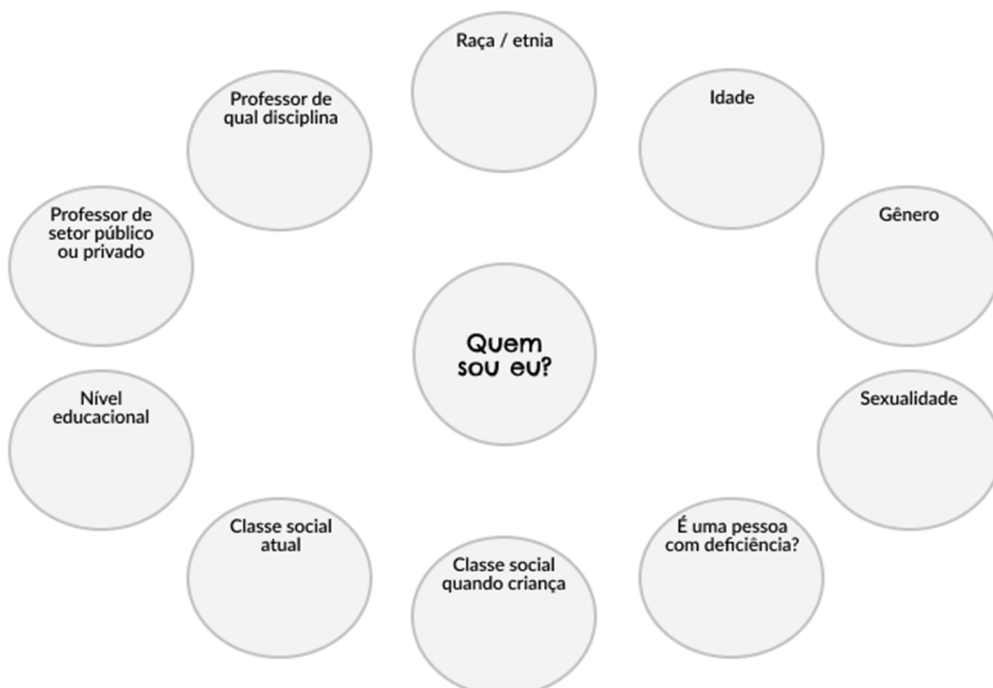
Proponho que os participantes preencham alguns dados, para formar o diagrama de posicionalidade dos respondentes das cartas.

Posicionalidade é a prática de delinear sua própria posição em relação ao contexto de pesquisa, e pode ajudar os pesquisadores a revelar seus próprios privilégios e entender como isso afeta a pesquisa.

Segue o meu diagrama de posicionalidade preenchido, para que você entenda como funciona:



Agora, você poderia me dizer a sua posicionalidade? Os dados sensíveis preenchidos aqui não serão vinculados ao nome daqueles que estão participando da pesquisa: serão utilizados de forma anônima no momento de divulgação do trabalho.



## **APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **Programa de Pós-Graduação em Design – Doutorado Acadêmico**

#### **Área de Concentração: Design Estratégico**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

A pesquisadora Lúcia Kaplan está realizando uma pesquisa que tem como principal objetivo elaborar metodologias para criação de cenários futuros para uma educação inclusiva e plural. Essa pesquisa é realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A pesquisa é intitulada "Design Estratégico para Autonomia: cenários voltados a uma educação inclusiva e plural".

Estamos solicitando a sua autorização, a fim de que você possa participar da pesquisa. A atividade a ser desenvolvida é participar de uma oficina com, aproximadamente, 2 horas de duração através da Internet, que tem como finalidade elaborar coletivamente cenários futuros para a educação.

A oficina irá ocorrer conforme disponibilidade dos participantes e os resultados serão sempre tratados confidencialmente, sem a identificação dos participantes e das instituições onde trabalham, ou seja, os nomes não aparecerão na publicação dos resultados. As atividades serão gravadas em áudio e vídeo para avaliação pela equipe de pesquisa.

Salientamos também que a sua participação nesse estudo é completamente voluntária e que você poderá desistir a qualquer momento, sem que isso acarrete nenhum tipo de consequência a sua pessoa. Você poderá solicitar novos esclarecimentos sobre a pesquisa ou sobre os resultados através do telefone +55 (51) 985959172 ou do e-mail [luciakaplan92@gmail.com](mailto:luciakaplan92@gmail.com) com a própria pesquisadora responsável.

( ) Sou maior de 18 anos, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

---

Assinatura do Participante

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Transcrição do painel de conceitos

### O que é inclusão para a educação

- combate ao preconceito sociais e raciais. interação e troca entre indivíduos diferentes e realidades diversas
- criar condições para que todos e todas sejam acolhidos nos espaços educativos, independente das suas especificidades
- oferecer recursos necessários
- é uma maior aproximação da escola com a sociedade
- aprender com o outro
- transformar espaços
- é o reconhecimento das particularidades dos sujeitos dentro de um coletivo
- oportunidade de estar e aprender direitos humanos
- atualizar a formação dos docentes
- é garantir um espaço de atuação
- respeito aos tempos e ritmos de aprendizagem
- oportunizar experiências de aprendizagem que desenvolvam autonomia e autoria
- possibilidade de aprender com as particularidades dos sujeitos
- aprendizagem através da cooperação
- criar possibilidades
- crença nas potencialidades
- se aprende a inclusão na prática
- garantia de direitos
- princípio/ compromisso ético
- solidariedade e empatia
- a inclusão acontece como uma falsa inclusão na rede pública
- professores se encontram desamparados
- trabalho que exige tempo, e o tempo na escola é acelerado
- medo do desconhecido
- sujeito antes do diagnóstico
- a inclusão coloca em xeque o tempo escolar
- socialização
- humanizar o sujeito
- quem pode pertencer aos espaços públicos?
- para mudar uma cultura necessita tempo
- redes que estabelecemos no caminho da formação
- trabalhar e pensar para todos é muito duro
- trabalho colaborativo entre a equipe escolar
- pedagogicamente o que podemos fazer com o que temos no momento
- conseguimos quebrar com os parâmetros focados em conteúdos?
- trabalho de formiguinha
- reprovação é controle
- não adianta só entrar, como ter a permanência desses alunos na escola?
- a questão do tempo é utilizada para justificar a reprovação
- é precisa criar metodologias diferentes para alunos diferentes
- os professores também não podem ficar nas caixinhas
- não é qualquer tempo: precisa ter uma intencionalidade
- pensar em estratégias que vão ajudar a acessar as especificidades dos alunos
- aprender com os alunos, olhar para os indícios que os alunos dão
- traçar uma trajetória de ensino para os alunos que não se encaixam nas "caixinhas"
- desenvolver as potencialidades de cada aluno

## O que é pluralidade para a educação

- visão de um todo para dentro da sala de aula: questões sociais, étnicas, culturais. como abordar isso?
- entender que não existe apenas uma forma de aprender, de ser aluno/aluna, de sentir e de viver.
- múltiplas pessoas e múltiplas experiências de aprendizagem
- é a compreensão da diversidade da comunidade acadêmica - escolar. da sociedade que constitui os tempos e espaços educativos.
- é fazer com que todos os participantes do processo se sintam incluídos
- respeito às diferenças
- garantir a representatividade
- respeitar o tempo e as condições de aprendizagens
- conviver e respeitar diferentes formas de se manifestar, aprender e ensinar
- poder se reconhecer nos espaços ocupados
- reconhecer os múltiplos processos de ensino e de aprendizagem orientados pelas individualidades dos sujeitos
- é utilizar as nossas diferenças como oportunidades de aprendizagem.
- ter seu tempo de aprendizagem respeitado
- considerar a diversidade como importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano
- respeitar a diversidade no processo de aprendizagem.
- é ser multidisciplinar
- educação inclusiva não é só inclusão de pessoas com deficiência
- na medida que avança pro ensino médio as crianças são mais excluídas
- é o trabalho de uma rede de profissionais, não apenas um professor
- a escola tem uma necessidade de que os alunos se encaixem em uma caixinha
- a escola não foi inventada para todos, foi se acomodando com os que davam certo na escola
- trabalho a muitas mãos e criativo
- ressignificar o processo de aprendizagem.
- respeito ao outro e direito de aprender
- consegui entender que não posso avançar enquanto o aluno não acompanhar
- alguns processos de aprendizagem são diferentes.
- o conteúdo não é o principal, mas não banalizar o conhecimento
- algumas pessoas vão ter outras trajetórias de aprendizagem e necessitar de outros ensinamentos para ser inseridas na sociedade.
- as pequenas brechas que vamos achando
- os alunos borram as fronteiras das caixinhas o tempo todo
- pensar nos tempos e espaços da escola de outra forma
- a deficiência acaba se formando de acordo com o contexto social
- não tratar a educação como um check-box de etapas que precisam ser preenchidas
- modelo produtivista
- reconfiguração cultural da escola
- problema sistêmico de sucateamento da educação

## APÊNDICE E – Tabela de cruzamento entre cenário 1 e cenário 2

	<b>Cenário 1</b>	<b>Cenário 2</b>
<b>Reforma educativa</b>	Necessidade de uma reforma educativa. - Reconfiguração da educação, tanto nos aspectos de investimentos, como na garantia da educação, permanência e desenvolvimento para todos brasileiros.	x
<b>Escola como espaço acolhedor</b>	A escola se torna um lugar de acolhimento e afeto a partir da naturalização das diferenças.	x
<b>Rompimento com modelo mercantilista de educação</b>	Rompe com modelos produtivistas e mercantilistas da educação.	x
<b>Respeito às diferenças</b>	A escola necessita ser um espaço aberto, que respeita e valoriza os tempos e ritmos de aprendizagem.	x
<b>Valorização da docência</b>	Salientamos a docência como uma profissão respeitada, valorizada e autônoma.	x
<b>Políticas públicas e investimento em educação</b>	Rompimento com ciclo de desmonte da educação pública, a retomada do investimento em políticas públicas faz com que a educação volte a ser uma prioridade.	Ocorre uma retomada das políticas públicas visando uma educação inclusiva que abrange todas as etapas de ensino da educação básica.
<b>Descontinuidade do contexto político atual</b>	No ano de 2030, no Brasil, com a descontinuidade do contexto político atual, a educação inclusiva se torna uma realidade para todas as crianças e adolescentes.	No ano de 2040, após a eleição da primeira mulher negra como presidenta do Brasil.
<b>Combate a discriminação</b>	Respeito às minorias étnicas, raciais, de gênero e de classe social.	Combate ao racismo, sexismo e toda forma de discriminação.
<b>Escola construída junto com a comunidade</b>	Mudança na concepção de escola como um lugar fechado e exclusivo, passando a ser construído também pelas comunidades e pela família.	A criação deste espaço educativo vai para além do espaço físico da escola, para uma educação que é construída em conjunto com as comunidades.
<b>Espaço que a escola ocupa e significa na sociedade</b>	x	Uma visão de educação que inclui também as escolas da área rural, as escolas quilombola e as

		escolas indígenas, criando condições mais igualitárias de acesso ao espaço educativo.
<b>Formação da consciência crítica</b>	x	Desse modo, o contexto apresentado prevê sua organização de modo que tente garantir a inclusão, a formação da consciência crítica.
<b>Envolvimento de outras esferas da sociedade na educação</b>	x	O envolvimento, para além da comunidade escolar, das esferas governamentais, lideranças comunitárias, Grêos, famílias e movimentos sociais.
<b>Diálogo entre áreas do conhecimento</b>	x	Ampla diálogo entre áreas do conhecimento.
<b>Garantia de espaços formativos</b>	x	Garantia de espaços formativos.
<b>Multi-etariedade</b>	x	Possibilidade de convivência e aprendizado entre diferentes faixas etárias e etapas de ensino formando uma verdadeira comunidade escolar.



## APÊNDICE F - Tabela de cruzamento entre cenário 1 e cartas

	<b>Cenário 1</b>	<b>Resposta 1 (C. L.)</b>	<b>Resposta 2 (C. C.)</b>
<b>Descontinuidade do contexto político atual</b>	No ano de 2030, no Brasil, com a descontinuidade do contexto político atual, a educação inclusiva se torna uma realidade para todas as crianças e adolescentes.	<p>“Em meio ao cenário catastrófico no qual estamos vivendo, em plena pandemia do Covid-19 e sob um governo necropolítico, se aproximar de futuros utópicos, que destoam desse presente tão próximo de uma distopia, é importante para alimentar a esperança.”</p> <p>-</p> <p>“É necessário todo um repertório político institucional federal de combate à LGBTfobia dentro do ambiente escolar e universitário.”</p>	“Ano de 2030, o contexto político brasileiro já é outro, um governo que pensa no povo e trabalha para o povo.”
<b>Reforma educativa</b>	<p>Necessidade de uma reforma educativa.</p> <p>-</p> <p>Reconfiguração da educação, tanto nos aspectos de investimentos, como na garantia da educação, permanência e desenvolvimento para todos brasileiros.</p>	X	X
<b>Políticas públicas e investimento em educação</b>	Rompimento com ciclo de desmonte da educação pública, a retomada do investimento em políticas públicas faz com que a educação volte a ser uma prioridade.	“As políticas públicas vêm no sentido construção e permanência destes espaços de ensino e na colaboração para o crescimento da pesquisa e fortalecimento das ciências.”	X
<b>Escola como espaço acolhedor</b>	A escola se torna um lugar de acolhimento e afeto a partir da naturalização das diferenças.	“A escola se torna um espaço de acolhida, formação e construção pessoal e coletiva.”	<p>“Como tornar as escolas lugares seguros para LGBT’s?”</p> <p>-</p> <p>“Qual o papel das escolas em assegurar a segurança, pelo menos naquele local, das crianças e adolescentes LGBT+, mesmo quando as famílias violentam</p>

			esses estudantes?”
<b>Combate a discriminação</b>	Respeito às minorias étnicas, raciais, de gênero e de classe social.	X	“É para anteaontem a urgência de uma política de educação para as relações de gênero que combata a LGBTfobia e o machismo e que seja anticisheteronormativa, transfeminista e interseccional.”
<b>Escola construída junto com a comunidade</b>	Mudança na concepção de escola como um lugar fechado e exclusivo, passando a ser construído também pelas comunidades e pela família.	“Aproximando o ensino e pesquisa das comunidades e da grande população.”	X
<b>Rompimento com modelo mercantilista de educação</b>	Rompe com modelos produtivistas e mercantilistas da educação.	X	X
<b>Respeito às diferenças</b>	A escola necessita ser um espaço aberto, que respeita e valoriza os tempos e ritmos de aprendizagem.	“Respeitando as diferenças sociais e religiosas de cada indivíduo.”	“É necessário uma compreensão ampla de que a diferença presente no Outro (sejam outras configurações familiares, sejam outras formas de ser, estar, se expressar e se relacionar consigo e com Outres) não pressupõem o desmantelamento ou o fim de si.”
<b>Valorização da docência</b>	Salientamos a docência como uma profissão respeitada, valorizada e autônoma.	X	X
<b>Entendimento amplo de inclusão</b>	X	“Um formato de inclusão total tanto no sentido das inclusões como inclusões físico, intelectual e social, assim como da comunidade escolar.”	X
<b>Inserção crítica na realidade</b>	X	“Os métodos de ensino são cada dia mais calcados sobre a realidade do indivíduo”	X
<b>Espaço que a escola ocupa e significa na sociedade</b>	X	“Os diversos níveis de ensino se popularizaram não só em sua forma de ingresso como também	X

		nos espaços que ocupa, aproximando-se das periferias e espaços onde não o encontramos.”	
<b>Arquitetura da escola</b>	X	“A estrutura escolar também se torna mais libertadora com escolas sem grades ou impedimentos de acesso a locais pelos estudantes, assim criando e fortalecendo o espaço comunitário de aprendizado e contribuindo para a distribuição do conhecimento.”	X
<b>Relações de gênero na educação</b>	X	X	“É importante que haja uma profunda transformação no que condiz as relações de gênero”
<b>Experiências pessoais</b>	X	X	“Algumas alunas do 9 ano do ensino fundamental debatiam sobre gênero e sexualidade e, no meio da conversa, uma explica para as outras o que é cis e o que isso significa (...)” - “As outras situações são mais recorrentes, se trata das violências que estudantes trans sofrem nesses locais. Já tive várias alunas que passaram, em seu percurso escolar, mais de 12h sem poder ir ao banheiro, por exemplo (...)”
<b>Espaço educativo transgressor</b>	X	X	“Quando pensamos em inclusão no campo da educação e respeito à diversidade de gênero e sexual, questiono de que maneira é possível fazer com que os espaços de ensino-aprendizagem formais e informais transgridam o ‘sistema’?”

<b>Envolvimento de outras esferas da sociedade na educação</b>	X	X	“A partir de movimentos sociais, políticos e culturais, que não se tratam de “inserções” da população LGBT+, mas que transformam concepções, relações sociais e imaginário social mesmo. É imprescindível que isso se multiplique.”
<b>Descolonização</b>	X	X	“Descolonização das próprias formas de sentir e se relacionar com o mundo: tornar o Outro menos território a ser explorado e classificado e mais um outro-Eu que pode ou não nos afetar, com quem podemos aprender, sobretudo sobre alteridade.”
<b>Criação de futuros que incluam pessoas Trans</b>	X	X	“Romper com o abismo que há entre pessoas cis e trans, a fim de haver pessoas trans frequentando esse futuro utópico sem a preocupação de morrer jovem, e com a certeza de futuro, criando projetos de vida e sonhando com o próprio envelhecimento.”

## APÊNDICE G - Tabela de cruzamento entre cenário 2 e cartas

	<b>Cenário 2</b>	<b>Resposta 1 (C. B.)</b>	<b>Resposta 2 (C. M.)</b>
<b>Políticas públicas e investimento em educação</b>	Ocorre uma retomada das políticas públicas visando uma educação inclusiva que abrange todas as etapas de ensino da educação básica.	X	“Ampliar os investimentos em educação pública.”
<b>Descontinuidade do contexto político atual</b>	No ano de 2040, após a eleição da primeira mulher negra como presidenta do Brasil.	X	X
<b>Espaço que a escola ocupa e significa na sociedade</b>	Uma visão de educação que inclui também as escolas da área rural, as escolas quilombola e as escolas indígenas, criando condições mais igualitárias de acesso ao espaço educativo.	X	“Criarmos uma nova atitude social sobre o que significa a escola para sociedade.”
<b>Combate a discriminação</b>	Combate ao racismo, sexismo e toda forma de discriminação.	“A criança traz de casa muita coisa que vem dos pais. Preconceitos, falas ofensivas, etc.”	“Precisamos fomentar a curiosidade e a leitura de mundo desde a mais tenra infância. Assim a escola como uma arena pública na discussão da vida social deve contemplar a continuidade das batalhas culturais contra todas as formas de preconceito.”
<b>Formação da consciência crítica</b>	Desse modo, o contexto apresentado prevê sua organização de modo que tente garantir a inclusão, a formação da consciência crítica.	X	“Como é bom o convite à reflexão sobre algo tão importante como o presente e futuro da educação. Nada mais contempla a ideia de prática social como a relação das pessoas entre si mediadas pelo conhecimento.”
<b>Envolvimento de outras esferas da sociedade na educação</b>	O envolvimento, para além da comunidade escolar, das esferas governamentais, lideranças comunitárias, Griôs, famílias e movimentos sociais.	“Uma educação mais inclusiva é o conjunto de tudo: família, escola...”	“Não podemos isolar a educação de outras esferas da vida da sociedade.”

<b>Escola construída junto com a comunidade</b>	A criação deste espaço educativo vai para além do espaço físico da escola, para uma educação que é construída em conjunto com as comunidades.	“Implantar mais oficinas dentro das escolas, e que possa ser aberta a todos da comunidade, crianças, jovens e adultos, com diversas atividades que possibilitam a conexão, a interação entre todos.”	“Devemos criar na sociedade práticas de busca pelo conhecimento, cultura e esporte que envolve pensar as escolas como parte da comunidade. A participação nas decisões escolares e no incentivo do estudo deve ser um esforço de todos.”
<b>Diálogo entre áreas do conhecimento</b>	Amplo diálogo entre áreas do conhecimento	X	X
<b>Garantia de espaços formativos</b>	Garantia de espaços formativos.	X	“Devem ter acesso a bens culturais e formação continuada.”
<b>Multi-etariedade</b>	Possibilidade de convivência e aprendizado entre diferentes faixas etárias e etapas de ensino formando uma verdadeira comunidade escolar.	X	X
<b>Valores de amorosidade</b>	X	“Vamos plantar hoje a semente do amor, da sabedoria, do aprendizado, do amor ao próximo e acolhimento em uma criança para que ela leve para o resto da vida e continue espalhando.”	X
<b>Escola como espaço acolhedor</b>	X	“Abrir as portas para todos e acolher com muito carinho.” - “Fomentando um grande ciclo de amizade, aprendizagem, companheirismo e solidariedade”	X
<b>Presença majoritária feminina na docência</b>	X	X	“Fica a pergunta e a resposta: será o magistério e as instituições de ensino públicas tão atacadas por que são mulheres? Infelizmente parece que sim...”
<b>Experiências pessoais</b>	X	X	“Minha vida foi marcada pelas

			experiências que tive numa antiga escola pública estadual, localizada no Centro de Porto Alegre. Lá aprendi desde a leitura e os números até o interesse por temas sociais e artes. Sobretudo, ali convivi com colegas oriundos de vários bairros e com situações sociais distintas.”
<b>Rompimento com modelo mercantilista de educação</b>	X	X	“Devemos pensar como rechaçar as ideias que comparam a escola, como mais um lugar produtor de mercadorias.”
<b>Valorização da docência</b>	X	X	“Criarmos um consenso público de que as/os educadores devem ser bem remunerados.” - “Afinal somos a categoria profissional de nível superior que tem os salários mais baixos.”

## **ANEXO 1 – Transcrição da Resposta 1, cenário 1**

“Ano de 2030, o contexto político brasileiro já é outro, um governo que pensa no povo e trabalha para o povo. A educação já tem um formato de inclusão total tanto no sentido das inclusões como inclusões físico, intelectual e social, assim como da comunidade escolar.

A escola inclusiva que já é uma realidade em 2030 trabalha com diversos termos da inclusão os quais se fizeram necessários: respeito das individualidades de cada ser e contribuição para a sua permanência durante todo o período de ensino, do ensino fundamental ao fim da graduação.

Respeitando as diferenças sociais e religiosas de cada indivíduo.

Os métodos de ensino são cada dia mais calcados sobre a realidade do indivíduo e a escola se torna um espaço de acolhida, formação e construção pessoal e coletiva, assim como espaços de educação superior.

Os diversos níveis de ensino se popularizaram não só em sua forma de ingresso como também nos espaços que ocupa, aproximando-se das periferias e espaços onde não o encontramos. Hoje aproximando o ensino e pesquisa das comunidades e da grande população.

A estrutura escolar também se torna mais libertadora com escolas sem grades ou impedimentos de acesso a locais pelos estudantes, assim criando e fortalecendo o espaço comunitário de aprendizado e contribuindo para a distribuição do conhecimento.

As políticas públicas vêm no sentido construção e permanência destes espaços de ensino e na colaboração para o crescimento da pesquisa e fortalecimento das ciências.”



## ANEXO 2 – Transcrição da Resposta 2, cenário 1

“Prezada Lúcia,

Em meio ao cenário catastrófico no qual estamos vivendo, em plena pandemia do Covid-19 e sob um governo necropolítico, se aproximar de futuros utópicos, que destoam desse presente tão próximo de uma distopia, é importante para alimentar a esperança na possibilidade de (des)construção de sociedades mais justas e igualitárias e para resistir perante as injustiças e desigualdades atuais.

Para ser honesto, acredito que projetamos esses futuros a fim de transformarmos a realidade da melhor forma possível, mas a vida sempre nos apresenta imprevisibilidades e as relações de poder que tecem tramas contínuas no jogo da história. Assim, talvez seja pela minha formação em história, talvez seja ansiedade (rs), mas, ao meu ver, 2030 está logo ali, virando a esquina, quando falamos de mudanças estruturais como as propostas na carta que me enviastes. Dessa forma, consigo vislumbrar a realização de algo próximo dessa utopia em um futuro mais distante.

Ainda assim, acredito que para esse cenário se realizar, é importante que haja uma profunda transformação no que condiz as relações de gênero. Afinal, já faz anos que o Brasil é considerado o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. Assim, é para antontem a urgência de uma política de educação para as relações de gênero que combata a LGBTfobia e o machismo e que seja anticisheteronormativa, transfeminista e interseccional. Infelizmente, todas essas palavras grandes saem como “palavrões” retiradas de seu sentido em inúmeros espaços de educação formal e alocados na associação falaciosa com um desmantelamento da família e apagamento das formas normativas de existir, se expressar e se relacionar.

Para ilustrar isso, compartilho contigo algumas situações. A primeira se passou em uma escola pública da região metropolitana. Algumas alunas do 9 ano do ensino fundamental debatiam sobre gênero e sexualidade e, no meio da conversa, uma explica para as outras o que é cis e o que isso significa. A vice-diretora, que estava passando, escuta a guria dizer o que é cis. Daí, ela chega apavorada na direção e diz “agora tem uma coisa de “gente cis”, sabia?!”

As outras situações são mais recorrentes, se trata das violências que estudantes trans sofrem nesses locais. Já tive várias alunas que passaram, em seu percurso escolar, mais de 12h sem poder ir ao banheiro, por exemplo. Muitas sofrem agressões físicas, verbais, psicológicas e simbólicas no ambiente escolar e conheço, inclusive, adolescentes que tentaram se suicidar devido às violências que sofriam tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, com uma instituição retroalimentando a transfobia de outra.

Então, deste ponto de vista, quando pensamos em inclusão no campo da educação e respeito à diversidade de gênero e sexual, questiono de que maneira é possível fazer com que os espaços de ensino-aprendizagem formais e informais transgridam o sistema? Como tornar as escolas lugares seguros para LGBT's? De que forma, através da educação, pode-se humanizar, ao invés de corroborar com um processo de desumanização reiterado a séculos?

Realmente acredito que seja necessário todo um repertório político institucional federal de combate à LGBTfobia dentro do ambiente escolar e universitário, que ocorre de maneira muito tímida atualmente, como o uso do nome social, por exemplo. Todavia, qual o papel das escolas em assegurar a segurança, pelo menos naquele local, das crianças e adolescentes LGBT+, mesmo quando as famílias violentam esses estudantes?

Penso que existem deslocamentos que vêm sendo feitos em relação a tudo isso, a partir de movimentos sociais, políticos e culturais, que não se tratam de “inserções” da população LGBT+, mas que transformam concepções, relações sociais e imaginário social mesmo. É imprescindível que isso se multiplique. Pois, de fato, a compreensão hegemônica de “família” precisa mudar, bem como a própria compreensão de “Eu” e de “humano”. É necessário uma compreensão ampla de que a diferença presente no Outro (sejam outras configurações familiares, sejam outras formas de ser, estar, se expressar e se relacionar consigo e com Outros) não pressupõem o desmantelamento ou o fim de si. Porém, pressupõe sim uma transformação que, no meu entendimento, pode ser muito positiva, em direção à uma descolonização das próprias formas de sentir e se relacionar com o mundo: tornar o Outro menos território a ser explorado e classificado e mais um outro-Eu que pode ou não nos afetar, com quem podemos aprender, sobretudo sobre alteridade. Não é sobre encontrar o Eu no Outro, mas compreender que há vários Eus, sabe?

Justamente por ser algo tão enraizado e profundo, que diz respeito a quem é considerado humano e quem não é dentro do sistema, que penso que seja necessária uma transformação profunda no imaginário social acerca das relações de gênero (entre outras), a fim de romper com o abismo que há entre pessoas cis e trans, a fim de haver pessoas trans frequentando esse futuro utópico sem a preocupação de morrer jovem, e com a certeza de futuro, criando projetos de vida e sonhando com o próprio envelhecimento.

No final das contas, penso que é isso, no meu futuro utópico, nós não temos mais dúvida que iremos envelhecer. Que a gente consiga construir esse cenário!

Boa sorte com a dissertação, Abraços.”

### **ANEXO 3 – Transcrição da Resposta 1, cenário 2**

“Para uma educação mais inclusiva é o conjunto de tudo, família, escola. Porque a criança traz de casa muita coisa que vem dos pais. Preconceitos, falas ofensivas, etc. Então se nos basearmos no ano de 2040, podemos ter grandes avanços. Porque vamos plantar hoje a semente do amor, da sabedoria, do aprendizado, do amor ao próximo e acolhimento em uma criança para que ela leve para o resto da vida e continue espalhando.

E como vamos fazer? O que já estamos fazendo com conversas, livros, filmes, acolhimento, partilhas, mostrar que somos todos iguais. Abrir as portas para todos e acolher com muito carinho. Implantar mais oficinas dentro das escolas, e que possa ser aberta a todos da comunidade, crianças, jovens e adultos, com diversas atividades que possibilitam a conexão, a interação entre todos, ali fomentando um grande ciclo de amizade, aprendizagem, companheirismo e solidariedade, trazer todos para dentro da escola.”

## ANEXO 4 – Transcrição da Resposta 2, cenário 2

Lúcia,

Como é bom o convite à reflexão sobre algo tão importante como o presente e futuro da educação. Nada mais contempla a ideia de prática social como a relação das pessoas entre si mediadas pelo conhecimento. Escola e educação, pra mim, envolvem as memórias mais antigas de aprendizados que muitas vezes não tem relação com o que normalmente pensamos como conhecimento erudito.

Minha vida foi marcada pelas experiências que tive numa antiga escola pública estadual, localizada no Centro de Porto Alegre. Lá aprendi desde a leitura e os números até o interesse por temas sociais e artes. Sobretudo, ali convivi com colegas oriundos de vários bairros e com situações sociais distintas, apesar de serem na realidade filhxs da classe trabalhadora, mas com as diferenças próprias das variações de renda e endereço na cidade. Também tive como aprendizado os conflitos e a decadência do sistema público de ensino. Ou seja, o cotidiano da falta de professores, dos baixos salários e das greves... Que na adolescência aprendi a apoiar...

Um fator que acredito ser importante destacar é a dimensão do trabalho em educação como majoritariamente feminino. Fica a pergunta e a resposta: será o magistério e as instituições de ensino públicas tão atacadas por que são mulheres? Infelizmente parece que sim...

De alguma forma geral acredito no papel da escola pública na construção de mudanças sociais e culturais. Porém, não podemos isolar a educação de outras esferas da vida da sociedade. Ou seja, as classes sociais dominantes experimentam uma forma completamente distinta de escola se comparamos com as escolas públicas. Para mudarmos essa situação acredito que precisamos de atitudes que envolvem ao menos dois vetores: ampliar os investimentos em educação pública e criarmos uma nova atitude social sobre o que significa a escola para sociedade.

Sobre a ampliação dos investimentos acredito que devemos pontuar o básico. Precisamos de escolas com estruturas adaptadas aos nossos tempos, com equipamentos que garantam uma formação com as tecnologias atuais. Nossas estruturas nesse sentido muitas vezes estão literalmente caindo aos pedaços e um notebook e datashow parecem um “luxo”... Outro fator essencial é criarmos um consenso público de que as/os educadores devem ser bem remunerados. Devem ter acesso a bens culturais e formação continuada. Afinal somos a categoria profissional de nível superior que tem os salários mais baixos. Para melhorar a educação precisamos que as crianças e jovens desejem ser professores, o que dificilmente acontece hoje.

Mas penso que devemos criar na sociedade práticas de busca pelo conhecimento, cultura e esporte que envolve pensar as escolas como parte da comunidade. A participação nas decisões escolares e no incentivo do estudo deve ser um esforço de todos. Precisamos fomentar a curiosidade e a leitura de mundo desde a mais tenra infância. Assim a escola como uma arena pública na discussão da vida social deve contemplar a continuidade das batalhas culturais contra todas as formas de preconceito. Precisamos garantir e pensar pedagogicamente na desconstrução dessas tristes práticas. Se uma sociedade pode pensar críticas aos preconceitos, certamente ela pode vencer e construir novas trajetórias culturais.

Precisamos perceber essa situação na totalidade da sociedade e para mudarmos o quadro atual precisamos ouvir as/os profissionais de educação, pesquisadores(as) e a comunidade escolar no sentido mais geral. Com isso devemos pensar como rechaçar as ideias que comparam a escola, como mais um lugar produtor de mercadorias.

Perdão pelo tom de desabafo.

Um abraço”