



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho Industrial

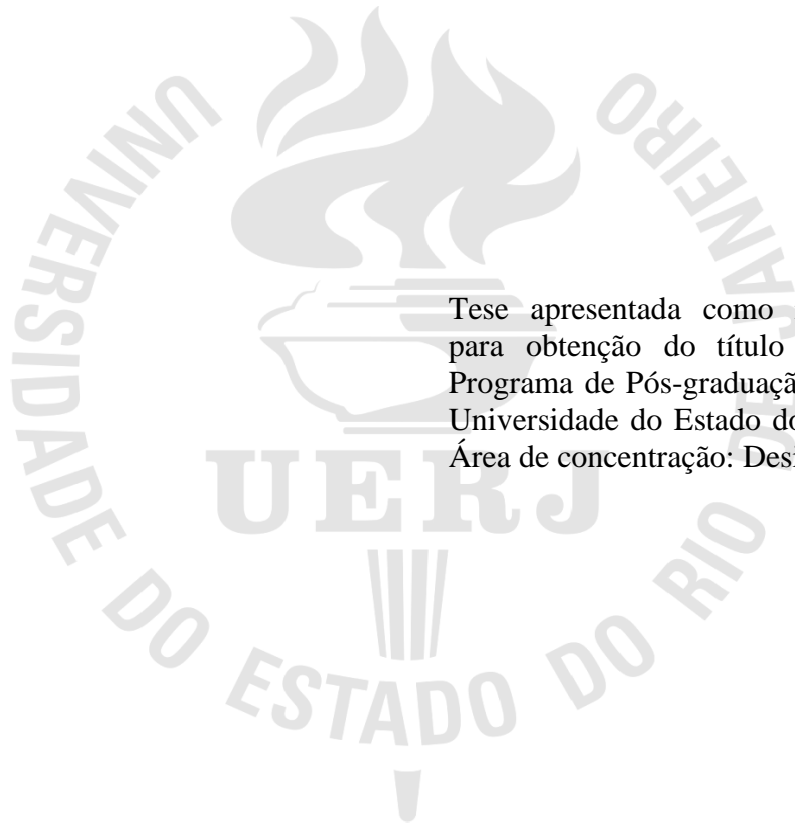
Ana Dias de Alencar

**O fazer criador de si e do mundo:
olhares sobre a experiência dos processos experimentais
no ensino de Design**

Rio de Janeiro
2023

Ana Dias de Alencar

**O fazer criador de si e do mundo:
olhares sobre a experiência dos processos experimentais no ensino de Design**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho

Coorientadora: Prof.^a Dra. Barbara Jane Necyk

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

A368 Alencar, Ana Dias de

O fazer criador de si e do mundo: olhares sobre a experiência dos processos experimentais no ensino de Design / Ana Dias de Alencar. – 2023.

131 f.: il.

Orientador: Ricardo Artur Pereira Carvalho.

Coorientadora: Barbara Jane Necyk.

Tese (Doutorado em Design) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior de Desenho Industrial.

1. Desenho industrial - Estudo e ensino - Teses. 2. Experiência - Teses. 3. Neoliberalismo – Teses. I. Carvalho, Ricardo Artur Pereira. II. Necyk, Barbara Jane. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior de Desenho Industrial. IV. Título.

CDU 7.05:37

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

:

Ana Dias de Alencar

O fazer criador de si e do mundo: olhares sobre a experiência dos processos experimentais no ensino de Design

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design

Aprovada em: 12 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho (Orientador)
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Barbara Jane Necyk (Coorientadora)
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Bianca Maria Rego Martins
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof. Dr. Guilherme Altmayer
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Prof.^a Dra. Beatriz Sancovski
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Marisa Cobbe Maass
Universidade de Brasília

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Ao Bento e à menina que venho gestando, meus inventores de mundos.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, por fomentar o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Design da Esdi, em especial aqueles que compõem o Laboratório de Design e Educação, pelas trocas que tanto contribuíram para o crescimento da pesquisa.

Ao professor Ricardo Artur Pereira Carvalho e à professora Barbara Necyk, por me orientarem ao longo deste processo de escrita sempre com afeto e humor.

Aos membros da banca examinadora, as professoras Bianca Martins, Beatriz Sancovschi e Marisa Maass e o professor Guilherme Altmayer, pela leitura atenta do trabalho e suas recomendações.

Às/aos estudantes e às professoras que generosamente se dispuseram a me contar sobre suas experiências na graduação em Design.

À Alluana Ribeiro, por compartilhar comigo o seu encantamento pelo circo.

Ao Gustavo, pelo amor e companheirismo de todo dia.

Ao Bento, meu menino investigador e falante, pela alegria que ameniza mesmo os dias mais cansativos e difíceis.

À menina que agora cresce dentro de mim, por renovar nossas esperanças em um mundo melhor.

À minha mãe, Ângela, pelo carinho e delicadeza de sempre e pela revisão cuidadosa da tese.

Ao meu pai, Chico, pelas trocas sobre educação e por sua luta incansável em busca de um Brasil mais justo e inclusivo.

Aos meus irmãos, Manu, Lia e Nina, por estarem sempre comigo de mãos dadas.

Às minhas madrinhas, Dinda (Eliane) e Liginha, pelos conselhos nesta trilha de uma carreira acadêmica.

À Julieta, comadre e parceira de vida e trabalho, pelas risadas e conversas sobre experiência e experimentação.

À minha família, amigas e amigos que, sempre por perto, fazem valer a vida.

Perder-se também é caminho.

Clarice Lispector

RESUMO

ALENCAR, Ana Dias de. **O fazer criador de si e do mundo:** olhares sobre a experiência dos processos experimentais no ensino de Design. 2023. 131f. Tese. (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este estudo tem como objeto de pesquisa as experiências oportunizadas por processos criativos nos quais se prioriza a livre experimentação. Dando-se no contexto do ensino superior de Design, neste trabalho, olhamos para a experimentação como errância e investigação que possibilita *breakdowns* (VARELA, 2003) – colapsos que desestabilizam modos de agir corriqueiros, criam novas formas de operar, reinventam mundos e maneiras de viver. Nos distanciando dos valores capitalistas de produção que pautam também o ensino, refletimos sobre a contribuição destas "experiências errantes" para a formação dos designers na contemporaneidade, entendendo a graduação em Design como possibilidade de espaço de suspensão desta lógica produtivista, configurando-se como ambiente seguro e convidativo a intensas experimentações através do fazer. Por meio de conversas realizadas com estudantes e professoras de Design, buscamos reunir diferentes pontos de vista sobre a experiência dos fazeres experimentais enquanto prática pedagógica. Ao relacionarmos o ambiente do ensino superior em Design a um picadeiro de circo que, com sua rede de proteção, tranquiliza o acrobata – este profissional de corpo suspenso no ar, também pressionado pelo desempenho perfeito – para a aprendizagem de sua prática, sugerimos que a suspensão da lógica produtivista se dê a partir de três elaborações: pelo enfrentamento do risco, do erro, do não padronizado; pela produção coletiva que subverte a ideia de efetividade pela afetividade; e pela adoção de um modelo de ensino não tradicional, que expande as fronteiras do espaço físico das salas de aula.

Palavras-chave: Ensino de Design. Experiência. Fazeres experimentais. Produtivismo. Neoliberalismo.

ABSTRACT

ALENCAR, Ana Dias de. **The doing that creates ourselves and the world:** views on the experience of experimental processes in design teaching. 2023. 131f. Tese. (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This research has as its study object the experiences made possible by creative processes in which free experimentation is prioritized. Taking place in the context of higher education in design, in this work, we look at experimentation as errancy and investigation that enables *breakdowns* (VARELA, 2003) – collapses that destabilize commonplace ways of acting, create new ways of operating, reinvent worlds and ways to live. Distancing ourselves from the capitalist production values that also guide teaching, we reflect on the contribution of these "errant experiences" to the training of designers in contemporary times, understanding the higher education in design as a possibility of suspension space of this productivist logic, configuring itself as a safe and a inviting environment to intense experimentation through making. Through conversations with design students and teachers, we sought to bring together different points of view on the experience of experimental making as a pedagogical practice. When we relate the environment of higher education in design to a circus ring that, with its safety net, reassures the acrobat – this professional with his body suspended in the air, also hiding the perfect performance – for learning his practice, we suggest that the suspension of the productivist logic takes place based on three elaborations: facing the risk, the error, the non-standard; the collective production that subverts the idea of effectiveness through affectivity; and the adoption of a non-traditional teaching model, which expands the boundaries of the physical space of classrooms.

Keywords: Design teaching. Experience. Experimental making. Productivism. Neoliberalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exercícios corporais propostos por Itten a seus alunos.....	66
Figura 2 - Aula de desenho de observação ao ar livre do ICA-UnB.....	74
Figura 3 - Categorização dos trabalhos elaborados pelos estudantes a partir dos três paradigmas da imagem propostos por Santaella e Noth.....	83
Figura 4 - Peça gráfica desenvolvida por Maria	85
Figura 5 - Peças gráficas desenvolvidas por Rafael de forma analógica (à esquerda) e digital (à direita).	87
Figura 6 - Peça gráfica desenvolvida por Pedro.	89
Figura 7- Aspectos da experimentação analógica e digital levantados a partir da fala dos alunos.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	86
Tabela 2.....	88
Tabela 3.....	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EXPERIMENTAR A ERRÂNCIA NO TEMPO DAS EXPERIÊNCIAS EFÊMERAS	30
1.1 Tudo ao mesmo tempo agora: a compressão do tempo-espaço	32
1.2 Cada um por si, todos esgotados	35
1.3 Movimentar-se e preencher os vazios: por uma produtividade ininterrupta	37
1.4 A aprendizagem inventiva no tempo das experiências efêmeras	40
2 EXPERIÊNCIA E PROCESSO DE CRIAÇÃO – FAZER EMERGIR SUJEITOS E MUNDOS	45
2.1 Todo fazer faz surgir um mundo	46
2.1.1 A organização autopoietica dos seres vivos	47
2.1.2 A abordagem enativa de Francisco Varela	48
2.2 Sobre a experiência	51
2.2.1 O fluxo da experiência: estar disponível ao acontecimento.....	51
2.2.2 A experiência de problematização na aprendizagem inventiva	54
2.3 O fazer emergir da criação sob o olhar de Fayga Ostrower	56
3 APRENDER FAZENDO	59
3.1 O movimento da escola nova	60
3.2 A Bauhaus e a pedagogia da ação	64
3.2.1 Os bauhausianos e a ramificação da pedagogia da ação.....	68
3.3 Nos anos 60, ensaios para um ensino de design brasileiro pela pedagogia da ação	70
3.3.1 A Escola de Desenho Industrial e Artesanato de Lina Bo Bardi	71
3.3.2 O Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (ICA-UnB).	73
3.4 APRENDER FAZENDO NA ESDI	75
4 OS ESTUDANTES DE DESIGN E A VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS ERRANTES	77
4.1 Um primeiro campo da pesquisa	79
4.1.1 O exercício de colagem — métodos e técnicas de pesquisa.....	80
4.1.2 Análise dos resultados	82
4.2 O <i>breakdown</i> da tese – da experimentação à experiência	92
4.2.1 A resignificação da ideia de tempo nos fazeres experimentais tecidos em diferentes meios, técnicas e tecnologias	93
4.2.2 Sobre a reflexão nos fazeres experimentais e o valor da experiência consistente.....	98
4.3 Por um espaço de estímulos constantes à experiência errante	102

5 A GRADUAÇÃO EM DESIGN COMO ESPAÇO DE SUSPENSÃO DA LÓGICA PRODUTIVISTA NEOLIBERAL	107
5.1 O corpo suspenso que assume o risco e risca o vazio	108
5.2 O estudante acrobata na pedagogia do risco	112
5.3 Construir em cooperação pelo afeto	115
5.4 Espaços fora da sala de aula	117
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXO A – Exercício de colagem	128
ANEXO B – Exercício de colagem – Entrevista com os estudantes	129

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge como forma de me aproximar de algo que tem estado cada vez mais distante em minha vida: fazer poucas coisas. E fazer essas poucas coisas com calma, atenção e intensidade, sem atropelos e sobreposições. Na corrida diária, sinto falta de me colocar disposta à percepção de mundos escondidos por camadas que não penetro, na maioria das vezes por falta de tempo; noutras, por acomodação. Penso que deveria investir algumas horas do dia percorrendo caminhos não desbravados, lendo sobre assuntos ainda não explorados, experimentando técnicas ainda não investigadas, prazeres que vão sempre ficando para um depois. A rotina se dá baseada em uma lista de demandas de trabalho, que vou riscando à medida em que as finalizo – “Check! Menos uma!”. Termino o dia cansada e não raramente com a sensação de que poderia ter rendido mais. Essa mesma queixa tenho ouvido de amigos, colegas de trabalho, professores e estudantes: os dias passam e nós seguimos executando tarefas, sem nos permitir a vivência das experiências de fato consistentes.

Quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Design da Esdi, em 2019, para iniciar a pesquisa de doutorado, tinha acabado de ser mãe – esse trabalho árduo e prazeroso. Estava cansada, naturalmente. Mas entendi, ao ver que meu bebê já dava indícios de independência, que não poderia perder tempo se quisesse mesmo me tornar uma professora universitária, desejo que começou a pipocar em mim desde o final da graduação, em 2009, quando me formei designer gráfica. Era preciso emendar logo no doutorado, sem deixar esfriar o embalo da pesquisa que havia começado no mestrado. O fato é que, apesar de cansada, eu queria estar ali. Largar um pouco meu filho e meus trabalhos no escritório para voltar a pesquisar design e me cercar de pessoas que também se realizam na pesquisa do nosso campo.

Terminado o mestrado e tendo parido meu filho em seguida, ambos em 2017, pude enfim tornar-me professora, sonho estimulado também pela vivência com meus pais, dois admiráveis educadores. Durante minha breve experiência como docente no Instituto Infnet, ministrando a disciplina Fundamentos do Design para Produção Gráfica Editorial¹, tive então a sensação de que muitos dos estudantes que frequentavam as aulas estavam mais preocupados em dominar o cardápio de softwares para desenvolver peças de design gráfico de maneira rápida e eficaz do que mergulhar com tranquilidade e entusiasmo no processo de criação de seus projetos.

¹Não havia completado um ano de docência quando optei por aceitar uma bolsa de fomento à pesquisa oferecida pela FAPERJ que impossibilitava outra tarefa profissional.

Em uma sala repleta de computadores, sentados cada um à frente de sua máquina, os percebia aflitos e ansiosos com o que teriam como resultado e não tão abertos a experimentar caminhos diversos que os fariam chegar até ele. Eu os via envolvidos com o desenvolvimento de soluções imediatas, apresentando trabalhos que deixavam transparecer uma reflexão superficial do assunto do qual tratavam, sem tampouco expressarem os vínculos daquela produção com suas vivências pessoais. Diferentes alunos mostravam linguagens visuais muito próximas umas das outras, como se aqueles estudantes tivessem um mesmo repertório, embora eu soubesse que não. Desde o primeiro dia de aula, pedia a eles que baixassem ao máximo suas telas para que pudéssemos nos olhar, conversar e possibilitar trocas mais efetivas e afetivas. Às vezes iniciava propositalmente conversas banais, revelando aspectos da minha vida pessoal na tentativa de deixá-los confortáveis a trazerem para a sala de aula as questões que os afligiam enquanto seres humanos. Nossa conversa engrenava, graças à empolgação de um ou outro estudante, mas logo esfriava dado o tempo de aula que corria e que nos fazia adentrar o conteúdo da disciplina a ser tratado no dia.

Outras vezes pedia também que se deslocassem de suas cadeiras até a frente da sala, onde estavam dispostos sobre a minha mesa os diversos livros que levava em uma mala para que pudessem folhear publicações relevantes por um aspecto ou outro. Muito me animava o fato de que estavam por algumas horas abandonando o meio digital – e a agilidade proporcionada pelos *softwares* – para tocar nos materiais, tentando perceber gramaturas e texturas; estavam olhando para páginas impressas, observando como se comporta uma mesma cor sobre papéis diversos. Era empolgante imaginar como o contato físico com os materiais e essa movimentação dos corpos pela sala poderiam incrementar o trabalho digital, para o qual eles logo correriam de volta, novamente sentando-se em suas cadeiras com os olhos atentos às telas dos computadores. O dia em que pude levá-los a uma gráfica para conhecerem de perto a feitura de um livro em impressão *offset* foi especialmente gratificante para mim. Era uma forma de fazê-los observar o processo, para entendê-lo antes de qualquer resultado gerado por ele. Nos dias seguintes, a maioria da turma me deu retornos positivos a respeito daquela experiência.

Como designer gráfica-educadora, não busco travar uma guerra sem sentido entre a criação em meio analógico e em meio digital. Entendo ser fundamental experimentarmos cada um deles, investigando cautelosamente suas potencialidades, antes até de investirmos em um hibridismo de técnicas. Assim, tenho a intenção de experimentar em minha prática profissional – e estimular os estudantes a experimentarem também – os processos feitos com atenção e intensidade, que, acredito, conduzem a um melhor entendimento das operações, das linguagens empregadas e seus significados. Uma experimentação – desenvolvida a partir do uso de

softwares gráficos, de ferramentas analógicas ou na tessitura de suas misturas –, que respeita o tempo necessário ao fazer e à reflexão suscitada por ele.

Pensando o ensino de Design a partir de uma perspectiva freireana², tento me colocar como educadora e educanda diante das questões e percepções que me aparecem. Portanto, penso ser importante lembrar minha experiência como aluna de graduação. Recordo-me da angústia que senti quando ingressei, em 2004, no curso de Comunicação Visual da PUC-Rio sem conhecimento algum dos *softwares* gráficos. Vinha de uma escola, o CEAT – Centro Educacional Anísio Teixeira, distante de abordagens pedagógicas de caráter tecnicista. Ali, os fazeres artesanais tinham espaço significativo na educação, servindo como pontes para a reflexão da realidade. Mesmo bastante distante de uma desenhista exímia, passei os primeiros semestres da graduação desenvolvendo peças gráficas de forma manual – colagens, desenhos a nanquim etc – e me sentia sempre muitos passos atrás daqueles que usavam o computador, com agilidade e rapidez, no desenvolvimento dos trabalhos. Era como se eu estivesse em grande desvantagem nessa longa pista de corrida que começava na graduação; como se a disputa já estivesse declarada ali dentro, em sala de aula. Essa cobrança, acredito, não vinha dos meus professores. Tirava boas notas mesmo apresentando soluções analógicas. A cobrança parecia vir de mim mesma e da expectativa que nós, alunos, tínhamos em relação àquele curso que nos prepararia para o mercado de trabalho. Embora algumas propostas pedagógicas realizadas ao longo desta formação tenham me marcado positivamente, a pressão de um mundo acelerado, cheio de informações e disputas, parecia desencorajar a vivência de um tempo presente, empregado em uma experiência transformadora. Procurávamos, por vezes, os caminhos mais curtos e já conhecidos, não restando tempo para uma experimentação consistente que nos leva a vasculhar o inexplorado. Corríamos para fazer tudo no menor tempo possível porque ouvíamos um mundo lá fora a nos dizer que o *modus operandi* não era outro senão esse. Quando me tornei professora, tive a sensação de que, passados 8 anos, pouca coisa havia mudado.

Resolvi então aproveitar a pesquisa de doutorado a fim de buscar perspectivas para entender e refletir sobre essa questão que afeta a nós, sujeitos já diplomados no ensino superior, mas também aqueles que cursam ou cursarão a graduação em Design. Não seriam poucos os momentos em que os estudantes se desprendem de uma rotina que não o encoraja a viver experiências consistentes? Não deveríamos elaborar com maior frequência propostas

² O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997) elabora seus pensamentos a partir da perspectiva de uma educação dialógica, na qual jamais se estabelece uma relação de dominação entre educador e educando; ao contrário, considera de que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens em comunhão buscando saber mais.” (FREIRE, 2019, p.112). Para Freire, o educando é sujeito de sua própria aprendizagem, cabendo ao educador devolver organizadamente os elementos que recebe deste educando de forma desestruturada.

pedagógicas que priorizam processos investigativos de criação, permeados por explorações múltiplas – de tecnologias, materiais, texturas –, que estimulam a incorporação dos erros e imperfeições naturalmente atravessadas neste caminho não linear?

De início, introduzindo a questão a professores e colegas com experiências em docência do Programa de Pós-Graduação em Design da Esdi, pude notar que há entre nós uma percepção compartilhada: alinhados à exigência do mercado de trabalho, muitos estudantes apressam-se hoje em adquirir proficiência em *softwares* gráficos e produzir trabalhos em ambientes digitais controlados. Motivados pelo ingresso em um estágio, porta de entrada para este mercado, – e, no caso de muitos deles, na busca por salários que garantam inclusive sua permanência na Universidade – os alunos de design correm em direção ao atendimento dos requisitos para tal conquista. Entretanto, no afã de criar rapidamente um portfólio capaz de atrair interesse por parte de empregadores ou clientes, comumente acabam por abrir mão de metodologias experimentais na execução de seus trabalhos. Tentando espelhar o “sucesso” de colegas e de profissionais da área, observamos que o estudante de design se percebe muitas vezes em situação de atraso, o que incrementa a ansiedade em alcançar seus objetivos.

A partir desta inquietação compartilhada, a tese teve como primeiro objeto de pesquisa as abordagens pedagógicas no âmbito do ensino superior de Design que priorizaram processos experimentais de criação³, sendo nossa intenção inicial analisar as relações entre o fazer das mãos e o pensar nestes processos investigativos. Assim, levantamos a hipótese de que estas abordagens, ao estimularem uma intensa investigação das potencialidades de cada meio no qual cria, seja ele digital, analógico ou híbrido, poderiam contribuir para a formação de sujeitos capazes de fugir de fórmulas prontas e relações óbvias em um mundo de tutoriais e templates. Auxiliariam também no estabelecimento de outros processos de ensino-aprendizagem, distantes

³ A experimentação já vinha ganhando minha atenção desde a pesquisa de mestrado, quando investiguei a transição pela qual passou Aloisio Magalhães e que o fez migrar das artes plásticas para o Design. Surpreendida pela qualidade gráfica do livro *Doorway to Portuguese*, me incumbi de entender o que teria sido, em particular, a experiência de Aloisio e o impressor americano Eugene Feldman, autores da publicação. Na oficina da Falcon Press, na Filadélfia, os dois artistas se empenharam em experimentos de impressão distintos, explorando com ousadia e entusiasmo as inúmeras possibilidades do processo *offset*. Aloisio e Feldman brincavam com a imprevisibilidade, gerando trabalhos experimentais cuidadosos, nos quais os “erros” não eram nunca desperdiçados. Vale ressaltar que havia naquele processo uma natureza de experimentação fortemente ligada à questão da artesanaria, uma vez que o domínio completo da técnica por parte dos artistas possibilitava a exploração da experimentação.

Se em minha dissertação o foco estava nas fronteiras entre a arte e o design, voltando-me ao entendimento de uma escolha – ainda que não imediata – que abria mão de uma pela outra, refuto agora esta separação, enaltecendo o cruzamento destes dois campos na experimentação da qual tratamos na presente pesquisa. Ainda assim, apesar de entender que diversos autores investigam as convergências e divergências entre os dois campos, não busco aprofundar esta questão específica, me atendo à questão do processo criativo como trabalho investigativo e de experimentação próprio de ambos os campos. No entanto, sendo esta uma pesquisa atrelada a um programa de design, o olhar para as questões relativas a este campo especificamente ganham certo protagonismo.

das noções de desempenho, urgência, controle e rigidez, valores capitalistas neoliberais de produção que pautam inclusive a educação.

Em meio à estruturação de uma fundamentação teórica, investimos em um primeiro campo de pesquisa – a realização de um exercício gráfico experimental com a técnica da colagem detalhado no Capítulo 4, aplicado de modo remoto por conta da pandemia de COVID-19 –, que viria a provocar a transformação do objeto de estudo. Seguido de um relato narrativo e reflexivo sobre as etapas de criação dos trabalhos desenvolvidos nos ambientes domésticos dos próprios estudantes, o exercício solicitava aos alunos que se interessassem em realizá-lo o desenvolvimento de uma peça gráfica a partir da ênfase na experimentação híbrida de técnicas e tecnologias analógicas e digitais, de modo que pudessem experimentar profundamente, sem atropelos, as potencialidades de cada meio de criação.

O relato narrativo e reflexivo dos estudantes contendo a explicitação das intenções e descobertas sobre o trabalho, bem como as entrevistas realizadas posteriormente com os três estudantes cujos trabalhos apresentaram maior engajamento nas experimentações híbridas, ao reunirem relatos sobre a experiência vivida por eles durante a realização da proposta, nos alertaram para uma possível mudança de foco da pesquisa como um todo. A partir destes relatos, entendemos que, mais do que a experimentação em si e da atenção em suas técnicas e tecnologias, um olhar sobre a *experiência* da experimentação poderia nos trazer para discussões mais produtivas a respeito do valor da aprendizagem que se dá por meio dos processos experimentais. Assim, se inicialmente nossa atenção voltava-se à experimentação, foi apenas no andamento da pesquisa que nosso foco tornou-se a experiência vivida pelo sujeito que experimenta, isto é, que transforma e é transformado por aquilo que o vivencia.

Com nosso objeto de pesquisa reestruturado, adicionamos a questão da *experiência* ao pensamento até então construído a partir da leitura dos referenciais teóricos. Vale observar que, segundo o paradigma da ciência moderna, a noção de experiência e suas derivações – *experimento, experimentação* –, está fortemente atrelada à revelação de aspectos da realidade, gerando um conhecimento racional, sistemático e universal, não subjetivo. A experiência tem suas raízes na revolução da física iniciada no século XVI, que, conforme Châtelet (1994), corresponde ao desenvolvimento do sistema de Galileu e à administração desse sistema por René Descartes, acrescido da contribuição anterior de Copérnico a partir de uma concepção aristotélica⁴. Enquanto Copérnico se mantém no nível das hipóteses, é Galileu quem vai

⁴ Segundo Châtelet, “a física aristotélica é puramente descritiva, é uma física de constatação. (...) constata-se que o fogo sobe a pedra cai...” Copérnico simplifica as coisas a partir de um argumento metodológico da Idade Média: “a melhor hipótese é a mais simples, a que apela ao menor número possível de entidades explicativas.” Ressuscita

instaurar uma profunda revolução intelectual e cosmológica a partir de suas experiências. Experimentando com extremo cuidado, propõe que o mundo é uno: planetas, pedra, ar, nuvens, realidades que obedecem aos mesmos princípios. Segundo Châtelet, é assim que Galileu constrói a imagem do mundo em torno da qual se estruturou a vida humana, em um momento em que a matemática se constitui como corpo global, com suas regras e sua linguagem.

No campo do design, a ideia de experiência ganha maior relevância na metade do século XX, quando os projetos passam a centrar sua preocupação no usuário: quais os desejos, necessidades e sensações deste cliente em relação a um produto ou serviço? Para Buchanan (2001), o século XXI se configura como o momento em que duas novas ordens – além dos símbolos visuais e dos artefatos tangíveis – poderão transformar as profissões de design e sua educação: uma, focada no design de interação, em como os seres humanos se relacionam uns com os outros através da influência mediadora dos produtos (objetos físicos, experiências, atividades ou serviços), e outra, focada nos ambientes e sistemas, na integração da informação, dos artefatos físicos, das interações nos ambientes de vida, trabalho, lazer e aprendizado. De acordo com o autor, diante destas novas possibilidades de atuação, designers e teóricos do campo têm buscado entender os produtos a partir da experiência tanto daqueles que os constroem quanto dos que os usam em ambientes sociais e culturais. Assim, inaugura-se um novo entendimento sobre o que torna um produto útil, utilizável e desejável.

O que vemos atualmente é, de fato, o surgimento de inúmeras empresas no Brasil e no mundo com equipes multidisciplinares, tendo como estratégia o foco na experiência humana a fim de encontrar soluções inovadoras para problemas cada vez mais complexos. No entanto, observamos que alguns desses projetos se submetem à mesma lógica neoliberal que problematizaremos nesta pesquisa, estruturando-se por procedimentos sistemáticos vendidos muitas vezes como receitas de sucesso.⁵ Portanto, embora a experiência esteja no cerne das questões levantadas por projetos de design dessa natureza, a experiência da qual tratamos na pesquisa é outra: ela vincula-se à apreensão do conhecimento e à busca subjetiva de formas de expressão a partir de uma lógica não produtivista que não tem a pressa do mercado como parâmetro; isto é, uma experiência que ignora, no âmbito do ensino de Design, o que é “vendável” ou não.

então a hipótese do astrônomo grego Aristarco de Samos de que o Sol se encontra no centro do universo. Faz um “trabalho de gabinete”, sem observações. (CHÂTELET, 1994, p. 56).

⁵ Em sua tese *Crítica da experiência como mercadoria no campo do Design*, Fabiana Heinrich (2018) examina as noções de experiência e mercadoria atreladas ao campo do Design, propondo que a experiência não pode ser entendida como mercadoria a ser projetada pelo designer, tampouco este pode projetar *para* a experiência. A autora questiona como se “projetar para algo descrito como abstrato, emocional, genuíno, individual, não copiável, tendo em vista que um projeto resulta em algo concreto, racional, copiável, coletivo?” (HENRICH, 2018, p.13).

Afastando-nos desta lógica capitalista neoliberal e dos valores que preparam os sujeitos para performar, buscamos, nesta pesquisa, refletir sobre a experiência da experimentação no processo criativo como acontecimento que garante o acolhimento dos desejos, curiosidades, inquietações e desassossegos provocados pelo mundo. A fim de pensar a experiência a partir da perspectiva que nos interessa, nos valem das discussões elaboradas pelos educadores e filósofos John Dewey e Jorge Larrosa. Defendendo a importância de uma “experiência singular”, Dewey aponta que há nela a fusão contínua dos eventos que não revela “buracos, junções mecânicas nem centros mortos”, mas, ao contrário, “pausas, lugares de repouso” que são justamente o que definem a qualidade do movimento. A fusão contínua dos eventos resume aquilo por que se passou e impede a dissipação e a evaporação displicente da experiência singular. (DEWEY, 2010). A experiência, segundo Larrosa, é “o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21), enquanto o sujeito da experiência aquele que se coloca disponível, aberto aos acontecimentos, aquele que se expõe, “atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (Ibidem, p.25).

Assim, nessa articulação, reforçamos a necessidade de se entender o curso de graduação em design como espaço de suspensão da rotina pautada pela lógica neoliberal hegemônica em nosso tempo, não se tratando de ignorar os vínculos entre a formação em design e o mercado de trabalho real⁶, mas lançando luz aos momentos de escape que possibilitam ao estudante a vivência das “experiências singulares” que, livre destas amarradas, “nos toquem” verdadeiramente.

Dialogamos com Masschelein e Simons (2013), autores que pensam a escola⁷ como espaço de suspensão desvinculada dos requisitos, tarefas e funções do contexto normal; a escola como “um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado”, um espaço que institui um outro tipo de tempo, livre e não produtivo, um tempo presente, que abre um leque de caminhos possíveis a serem investigados.

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (SERRES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio,

⁶ Ao analisarmos os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Design do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, notamos que há forte menção à empregabilidade dos estudantes, o que garantiria também sua inserção na sociedade. Entendemos que o foco na empregabilidade deve ser apenas um dos requisitos da formação em Design, caminhando em paralelo à constituição de sujeitos críticos para uma melhor (re)organização da sociedade. Esta última preocupação, vale destacar, tem se mostrado presente nos projetos das universidades fluminenses que disponibilizam cursos de Design.

⁷ Embora os autores tratem da educação básica, abordam pontos relevantes para se pensar o ensino em seus diferentes níveis.

como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de “meio termo” não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente. (Ibidem, p.37)

Este pensamento, que aborda o “espaço entre”, nos coloca diante da própria atividade exercida pelo designer. Com seu olhar para o mundo a partir da perspectiva projetual (BONSIEPE, 2012), esta figura encontra-se, ainda hoje, atrelado às noções de antecipação e organização prévia do pensamento, de previsibilidade da criação e da produção, visando à garantia de um resultado controlado. Tal ideia aponta, com maior ênfase, para o *antes* e o *depois* do processo de criação do design, fazendo parecer que há nele um caráter linear irrompível. Penso que nossa atividade pode ser isso também. Mas não apenas. O que se situa no *meio*, entre o início e o fim de qualquer projeto, é, muitas vezes, um movimento caótico, permeado por desvios e imprecisões. Se as nuances desse processo conturbado de criação já estão na pauta das discussões sobre a atividade profissional no campo do design e das artes, elas parecem ser ainda timidamente tratadas no cotidiano pedagógico do design.

Tratando das questões que envolvem o processo criativo em nosso campo, o pesquisador e teórico Gustavo Amarante Bomfim se aproxima delas com base em métodos empregados na prática projetual. Bomfim (1997) considera dois tipos de métodos a serem utilizados. O primeiro tipo, de inspiração behaviorista, é denominado "caixa-preta" e se estabelece na importância do reconhecimento de entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) em uma relação de controle para resultados esperados. Neste tipo de método, o processo de criação se mantém obscuro e é percebido na assunção de que o designer possuiria a capacidade inata para desenvolver soluções a partir de um conhecimento adquirido na área. O segundo tipo, o "caixa-transparente", não se limita ao domínio da relação entrada-saída (*input-output*), uma vez que o foco está no estudo das questões de natureza cognitiva, isto é, de como se dão os processos de representação, memória, dentre outros. Segundo o autor, os dois métodos não são excludentes e podem ocorrer em diferentes estágios do desenvolvimento projetual.

Em qualquer um dos dois casos cabem duas advertências: em primeiro lugar, métodos são modelos matemáticos ou linguísticos de algo mais complexo, ou seja, o método está no lugar de alguma outra coisa, tornando-a mais simples e operacional. Por exemplo, o valor estético de um objeto e seu significado simbólico podem ser representados através de expressões numéricas, que permitem operações de soma ou multiplicação. A quantificação é possível, mas precária diante da qualificação, que por sua vez depende de um interpretante e, portanto, é imprecisa. Em segundo lugar, uma vez que os métodos fazem uso de linguagens, denotativas ou conotativas, dizem algo sobre a realidade, mas não são em si a própria realidade. Em resumo, métodos são relatos descritivos ou prescritivos sobre o real e, se em um primeiro momento o

sujeito cria o método, uma ótica e uma maneira determinadas de pensar e agir, no momento seguinte a persistência desta ótica e desta maneira de agir modelam a realidade e, por extensão, o próprio sujeito. (BOMFIM, 2017, p.34)

Se o uso dos Métodos em Design (*Design Methods*), movimento iniciado nos anos 1950, busca auxiliar a atividade projetual, tornando-a “mais simples e operacional” como ressalta Bomfim, é possível observar que também inaugura a ideia de que, através deles, o designer pode conduzir tarefas muito bem delineadas de forma ordenada e sequencial, implicando, muitas vezes, procedimentos mecânicos, com baixos níveis de reflexão a respeito do processo em si e da realidade particular na qual se insere a criação. A inauguração dos métodos científicos na área do Design reforçava a noção de uma atividade que, em sua gênese, buscava separar ideação e execução, distanciando-se das tradições artesanais e artísticas de produção dos artefatos (CIPINIUK e PORTINARI in COELHO (org.), 2006). A primeira *Conference on Design Methods* realizada em Londres, em 1962, foi considerada um marco para o desenvolvimento do projeto em Design, já que a partir dela o estudo dos métodos tornou-se disciplina e campo de pesquisa, com o lançamento de publicações assinadas por Morris Asimow, Christopher Alexander, Bruce Archer e John Chris Jones (OLIVEIRA & MONT’ALVÃO, 2016).

Nesse sentido, retorno à inquietação que compartilho com meus pares de que muitos dos exercícios encaminhados no âmbito acadêmico do ensino em design são desenvolvidos pelos estudantes com uma maturação limitada dos processos criativos experimentados, dando maior importância aos resultados obtidos. Proponho então lançar luz sobre a potência das experiências que, através do fazer, nos permitem não só olhar, mas ver; não só tocar, mas sentir; não só ouvir, mas escutar. Experiências que nos permitem ir e voltar, hesitar, desviar, ressignificar.

E nos ocorre pensar, portanto, em um tipo de experiência pedagógica que escapa ao sentido tradicional dos métodos, enquadrando-se não nas caixas, mas em uma cartografia cujo caminho não é predeterminado por metas iniciais (PASSOS et al., 2009). Uma experiência errante por seus desvios, bifurcações, frestas, que ressignifica a própria ideia de “erro” e, como destacam Passos, Kastrup e Escóssia, “aposta na experimentação do pensamento” (Ibidem, p.11); uma experiência que vai definindo os percursos enquanto estes são vividos. “O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida.” (Ibidem, p.12).

Assim, propomos uma abordagem da experiência embasada por um pensamento que tem origem nas ciências cognitivas, dando-se a partir de uma perspectiva autopoietica-enativa elaborada pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (2001). No diálogo

com estes autores, elaboramos uma concepção da experiência que dispensa a ideia da representação de um mundo dado, pré-existente. Rejeitando o paradigma representacional-informacional que domina o campo das ciências cognitivas até os anos 1980, Maturana e Varela elevam os seres vivos a produtores de si mesmos e de novos mundos.

Sobre esta proposta de uma experiência que coloca o sujeito que a vive disponível à errância, afastando-o de tarefas pré-definidas, destacamos que ela não tem como objetivo o controle de resultados esperados; ao contrário, lida com o imprevisível, com as surpresas e riscos de toda sorte de encontros. O conhecimento, por sua vez, não se dá anteriormente à experiência, mas *na* experiência, na medida em que agimos, atuamos. Na experiência errante, não há informação a ser processada, tampouco o foco no modo como se dão os processos de representação, pois já não partimos do entendimento de que há um mundo preexistente, escasso e pasteurizado a ser representado, mas um mundo que se cria na medida em que nele atuamos. A experiência errante, por fim, convoca professoras e professores a serem “parteiros de olhos vagabundos” (ALVES, 2004), chamando os estudantes à descoberta de outras formas de ser e estar no mundo frente ao bombardeamento de estímulos da sociedade capitalista neoliberal ocidental em que vivemos.

Por fim, ao direcionarmos este estudo para a experiência dos processos criativos no contexto das práticas de ensino e aprendizagem em Design, buscamos discutir as relações entre ação e percepção, ampliando a ideia inicial da tese, na qual o fazer estava atrelado apenas às mãos. Com o amadurecimento da pesquisa, vamos compreender e defender a ideia de que o fazer e a reflexão se dão mutuamente e de forma corporificada. Deste modo, o conhecimento é entendido não como representação de um mundo dado, mas como ação que é experimentada pelo corpo todo e que acaba por produzir sujeitos e mundos.

Objeto de pesquisa

Este estudo tem como objeto de pesquisa **as experiências oportunizadas por processos criativos nos quais se prioriza a livre experimentação**. Dando-se no contexto do ensino superior de Design, neste trabalho, olhamos para a experimentação como errância e investigação que possibilita *breakdowns* (VARELA, 2003) – colapsos, perturbações desestabilizam modos de agir corriqueiros, criam novas formas de operar, reinventam mundos e maneiras de viver. Nos distanciando das noções de desempenho, urgência, controle e rigidez,

valores capitalistas de produção que pautam também o ensino, refletimos sobre a importância desta experimentação que nos coloca – educadores e educandos – disponíveis à imprevisibilidade, aos desvios e incertezas do acaso, dando tempo à vivência de experiências consistentes.

Objetivo geral

Ao promover uma análise e reflexão sobre a relevância de “experiências errantes” vivenciadas pelos estudantes de design, buscamos avaliar como estas podem contribuir para a formação dos designers na contemporaneidade. Entendendo que o conhecimento se cria no fazer corporificado através de nossas estruturas sensório-motoras e que a constituição de sujeito e mundo depende da cognição viva – aquela que não corresponde à representação de um mundo exterior pré-determinado – (MATURANA; VARELA, 2001), este estudo pretende investigar a graduação em Design enquanto possibilidade de espaço de suspensão do peso da lógica produtivista promovida pelo capitalismo neoliberal, configurando-se como ambiente seguro e convidativo para intensas experimentações através do fazer. Busca, assim, estimular a reflexão sobre a vivência do tempo presente, livre e imprevisível, por meio de práticas de ensino e aprendizagem que convidam os estudantes à descoberta de outras formas de ser e estar no mundo frente ao bombardeamento de estímulos da sociedade capitalista em que vivemos (HARVEY, 1989; BAUMAN, 2001; CRARY, 2016; HAN, 2019); práticas que os convidam à invenção do novo, e não mais à representação de um mundo preexistente, escasso e pasteurizado. Por meio de conversas realizadas com estudantes e professoras, buscamos reunir diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema, de modo a contribuir para o pensamento sobre a formação em Design na contemporaneidade.

Objetivos específicos

Ao longo da pesquisa, pretendemos também:

- investigar a interferência da lógica capitalista neoliberal e seus valores na vivência de experiências consistentes;

- analisar a relevância da incorporação dos “erros” e imperfeições que atravessam os processos de criação no campo do design que se dão em ambientes/atividades menos controlados;
- investigar junto aos estudantes se as experiências errantes e consistentes são experimentadas por eles nas práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem no campo do design;
- investigar junto às professoras e professores se o curso de graduação em Design se configura ou pode se configurar como ambiente acolhedor e seguro para a vivência destas experiências.

Abordagens metodológicas aplicadas

Tendo como ponto de partida as inquietações provocadas por minha prática docente, a tese se constrói a partir de uma investigação teórica, respaldada em pesquisa bibliográfica que considera o tema da pesquisa e seus subtemas, além do levantamento de questões pontuadas por seis estudantes e três professoras da área do design em conversas online. Como discussão final da tese, apresentamos a articulação da reflexão teórica com as falas dos participantes ouvidos. A decisão pela conversa com estudantes e professoras como metodologia de pesquisa se dá pelo entendimento de que a conversa nos permite, a nós e a nossos pares, falar, hesitar, (re)fluir, (re)estruturar os pensamentos à medida em que são elaborados. Concordamos com Larrosa (2003) quando o autor afirma que “uma conversa está cheia de diferenças” e sua arte consiste justamente em sustentar a tensão entre essas diferenças. Como Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), apostamos em uma “pesquisa conversação” que possibilita “partilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes, de transformar-se no próprio ato de investigar.” Priorizando os discentes que se encontravam próximos do final do curso – o que lhes podia garantir certa distinção de experiências pelo acúmulo delas – e professoras com tempos de docência variados – da recém-chegada à sala de aula a que já está na estrada há bastante tempo – nossas conversas não objetivaram confirmar uma hipótese. Ao contrário, de modo a contribuir para o pensamento sobre a formação em Design na contemporaneidade, buscaram trabalhar pela perspectiva da diferença, reunindo diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. Assim como os processos experimentais dos quais tratamos aqui, a pesquisa tem, ela mesma, cunho exploratório,

buscando se aproximar do objeto de estudo a partir de uma análise qualitativa das questões pontuadas pelos participantes, almejando enriquecer debates e práticas posteriores no campo do design.

Assuntos abordados nos capítulos apresentados a seguir e seus relativos referenciais teóricos

Capítulo I – *Experimentar a errância no tempo das experiências efêmeras*

No primeiro capítulo da pesquisa, buscamos investigar o contexto social, cultural e econômico mundial que consideramos não ser propício à vivência de experiências consistentes. Problematizando o ritmo acelerado da sociedade capitalista na qual estamos inseridos e para a qual produzimos, entrelaçamos, em um primeiro momento, o pensamento de Harvey (1989), Bauman (2001), Han (2019) e Crary (2016). Em seguida, iniciamos a discussão acerca dos reflexos da aceleração da sociedade contemporânea nas práticas de ensino e aprendizagem, articulando a ideia de Han a respeito de uma possível *Pedagogia do Ver* – que capacitaria o ser humano a oferecer resistência ao bombardeio de estímulos externos –, com o conceito de aprendizagem inventiva de Kastrup – e suas experiências de estranhamento que, incitadas pela abertura de sensibilidade, inventam novos problemas.

Capítulo II – *Experiência e processo de criação – fazer emergir sujeitos e mundos*

No segundo capítulo, tratamos da questão da experiência, apresentando inicialmente a perspectiva autopoietica elaborada pelos biólogos e filósofos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Destacando a inseparabilidade entre o que somos e nossa experiência do mundo, os autores ressaltam a importância de suspendermos o hábito de cair na tentação da certeza, deixando de lado “nossa atitude cotidiana de pôr sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, como se ela refletisse um mundo absoluto.” (Ibidem, p.31). Segundo Maturana e Varela, toda reflexão faz surgir um mundo, assim toda reflexão é um fazer humano.

Em continuidade à teoria da autopoiese, Varela elabora uma abordagem enativa da cognição apresentando a ideia de uma atividade cognitiva corporificada, que não se limita à capacidade cerebral. Nesta perspectiva, dá destaque aos colapsos – ou *breakdowns* – que surgem no processo da autopoiese, desestruturando modos corriqueiros de agir e pensar. Partindo da ideia da experiência corporificada, tratamos de outras noções de experiência a partir do entrecruzamento das reflexões de John Dewey (2010) e Jorge Larrosa (2002), além da experiência de problematização apresentada por Virginia Kastrup (2001). Por fim, abordamos os processos criativos a partir das relações entre os campos do design, da arte e da educação, recorrendo ao pensamento da artista plástica Fayga Ostrower que, ao destacar o potencial criador de todo ser humano, afirma que criar é dar forma a algo novo, é compreender através do estabelecimento de novas coerências.

Capítulo III – *Aprender fazendo*

A fim de trazer a discussão para o campo da educação em Design, no terceiro capítulo, tratamos da aprendizagem que se dá por meio do fazer. Abordando o movimento da Escola Nova, corrente crítica do final do século XIX que entende o ser humano de forma integral – corpo e mente –, feito de razão e emoção, trazemos a discussão para o campo do ensino em Design, destacando a influência direta deste movimento na Bauhaus. Algumas outras propostas pedagógicas, lideradas por professores bauhausianos, são também mencionadas no capítulo pelo caráter experimental que nos interessa. Por fim, à luz das pesquisas desenvolvidas atualmente no Laboratório de Design e Educação (Esdi/UERJ), comentamos a crítica elaborada por alguns pensadores do campo do design a respeito da estruturação do curso da Esdi, que por conta de seu modelo baseado no fazer teria priorizado as disciplinas de desenvolvimento de projetos, não investindo na formação crítica de seus estudantes.

Capítulo IV – *Os estudantes de design e a vivência de experiências errantes*

No capítulo quatro, apresentamos um primeiro campo de pesquisa da tese que se deu de modo remoto, por conta da pandemia de COVID-19: a realização de um exercício gráfico experimental com a técnica da colagem proposto a estudantes da Esdi. Além da análise dos resultados obtidos na colagem, avaliamos também o relato narrativo e reflexivo solicitado às/aos alunos, nos quais discorreram sobre as etapas de criação dos trabalhos. Estes relatos, ao revelarem prazeres, surpresas, angústias e incômodos diante de uma proposta pedagógica mais livre e aberta, fizeram emergir um outro foco de estudo: deixamos de nos debruçar sobre as técnicas e tecnologias de produção de imagens para adentrarmos, enfim, o campo da experiência. Assim, abrindo-nos à escuta sobre a experiência de outras/os estudantes de Design, esdianas/os ou não, vividas por meio do desenvolvimento de outras propostas pedagógicas, incorporamos à pesquisa conversas com mais três alunas e três professoras. Ao longo do capítulo, destacamos alguns aspectos relevantes à experiência vivida pelas estudantes que mergulharam em processos criativos experimentais, nos valendo de seus relatos para articulações com o referencial teórico até então trabalhado na pesquisa. Dessa forma, sedimentamos a ideia de que as abordagens pedagógicas que prezam pelas experiências errantes podem fazer com que as/os estudantes se retirem, pelo menos nos instantes em que nelas se envolvem, do contexto em que estão inseridos, permitindo-lhes não responder à lógica produtivista dentro da qual, em geral, produzem.

Capítulo V – *A graduação em Design como espaço de suspensão da lógica produtivista neoliberal*

No último capítulo da tese, relembro os sujeitos de desempenho trabalhados para a performance, relacionamos o ambiente do ensino superior em Design a um picadeiro de circo que, com sua rede de proteção, tranquiliza o acrobata – este profissional suspenso no ar, também pressionado pelo desempenho perfeito – para a aprendizagem de sua prática. Na construção desta analogia, estabelecemos um cenário para a formação em Design estruturado por momentos que suspendem a lógica produtivista neoliberal. Sugerimos que esta suspensão se dê a partir de três elaborações: o enfrentamento do risco, do erro, do não padronizado; a produção

coletiva que subverte a ideia de efetividade pela afetividade; e a adoção de um modelo de ensino não tradicional, que expande as fronteiras do espaço físico das salas de aula. Assim, apresentamos a possibilidade de um ensino de Design que estimula a vivência de experiências consistentes. Amparado pela rede de proteção, a/o designer acrobata já não teme a altura, o impulso, o voo; ao contrário, assume o risco, suspende-se no ar e deseja a queda que a/o conduzirá a um mergulho no imprevisível.

1 EXPERIMENTAR A ERRÂNCIA NO TEMPO DAS EXPERIÊNCIAS EFÊMERAS

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, a vida humana tem sido condicionada por um ritmo cada vez mais acelerado – do qual parece ser difícil (ou quase impossível) escapar – que afeta os afazeres cotidianos e as relações sociais. Preocupados em atender à lógica capitalista de uma produtividade ilimitada, nossa rotina é organizada de modo que possamos cumprir, em 24 horas, uma quantidade enorme de tarefas. Fazer cada vez mais coisas em menos tempo tornou-se a tônica de nossa sociedade contemporânea. Movimentada por corpos exauridos, ela já revela seus sintomas e apresenta escassez de recursos de toda natureza.

Não à toa, como forma de resistência, observamos uma crescente propagação do movimento *slow*, que preza pela desaceleração da vida através da estruturação de modos de produção em outro tempo e com menor impacto socioambiental. São diversas as áreas nas quais este movimento ganha força. Inaugurado em 1986 pelo jornalista italiano Carlo Petrini, o *Slow Food*⁸ (em oposição ao *fast-food*) deu sequência a muitos outros movimentos: para citar alguns, temos o movimento *slow medicine*, na área da saúde, com foco na singularidade de cada paciente; o *slow kids*, incentivando uma rotina menos apressada na infância; o *slow fashion* e o *slow design*, repensando a escala e as atividades da produção em função do tempo e valorizando tanto a relação produtor/consumidor quanto os recursos locais.

No campo do ensino, as professoras canadenses Maggie Berg e Barbara K. Seeber desenvolveram, em 2017, o livro-manifesto *The slow professor: desafiando a cultura da velocidade na Academia*, no qual criticam o sistema de produção de conhecimento na universidade a partir de suas experiências como docentes e pesquisadoras. Para as autoras, praticar a lentidão no contexto do ensino superior “é um meio efetivo de aliviar o estresse do trabalho, preservar a educação humanística e resistir à universidade corporativa”. (BERG & SEEBER, 2016, p.9, tradução nossa). Berg e Seeber reforçam que, no âmbito do ensino superior, os modelos de gerenciamento de tempo e produtividade são irrealistas e insustentáveis a longo prazo para a maioria das pessoas. Focando a discussão no papel do educador na universidade, as autoras enfatizam a importância do ensino e da pesquisa serem desenvolvidos de forma lenta. Para Berg e Seeber, desacelerar é “afirmar a importância da contemplação, da

⁸ Organizado a partir de um protesto contra a abertura da primeira loja do McDonald's na Itália, o *Slow Food* se formalizou como um “movimento internacional pela defesa do direito ao prazer”. Para Petrini, “é inútil forçar os ritmos da vida. A arte de viver consiste em aprender a dar o devido tempo às coisas.” Estas e outras informações sobre o movimento estão disponíveis em <https://slowfoodbrasil.org/movimento/>.

conectividade, da fruição e da complexidade.” (Ibidem, p.25, tradução nossa). É permitir que a pesquisa dure o tempo necessário ao seu amadurecimento, nos tornando mais resistentes à pressão para acelerar. É possibilitar que pensemos na vida universitária como vida comunitária, compartilhada, e não como ambiente de competição. Ao desacelerar, viabilizamos períodos de descanso, de momentos que tendem a ser compreendidos, pela lógica capitalista, como improdutivos.

Junto às autoras, alertamos para a necessidade de se promoverem e valorizarem trocas entre professores e destes com seus alunos, ainda que não possamos incluir uma boa conversa em nosso currículo. Compartilhando ideias com nossos pares, sejam eles do corpo docente ou discente, acreditamos, como Berg e Seeber, que consigamos articular saídas para a exaustão que a universidade corporativa provoca em seus funcionários.

De acordo com o designer alemão Gui Bonsiepe, o mundo pós-industrial foi atingido por uma crise generalizada – de natureza econômica, social, ambiental e biológica – que tem seus reflexos no design, tanto no que diz respeito a seu ensinamento quanto à sua prática e discurso (BONSIEPE, 2012). Buscando soluções para tal situação, o autor elenca como uma das estratégias o questionamento, com o qual concordamos, do “conceito sacrossanto do *mercado*”. Segundo Bonsiepe,

Hoje em dia, a carapaça da instituição chamada *mercado* apresenta fissuras. Crescem as dúvidas justificáveis de que o mercado, como invenção social histórica, seja o instrumento mais adequado para resolver os problemas urgentes que a humanidade enfrenta hoje e no futuro. (Ibidem, p.22)

Podemos observar, conforme ressalta o historiador brasileiro Rafael Cardoso, as dimensões complexificadas que ganharam os problemas de design de antes. Novos desafios surgem a cada dia como obstáculos à vida humana (CARDOSO, 2012). Diante deste cenário, não é difícil perceber que o design ainda se apresenta, em diversas situações, como mantenedor das premissas da sociedade capitalista globalizada, quando, acreditamos, deveria ser criador de novas formas de perceber e estar no mundo. O ensino de Design, inevitavelmente imerso na crise, vira mercadoria, reduzindo-se, como reforça Bonsiepe, à “capacitação de competências quantificáveis.” (2012, p.25).

Assim, a fim de angariar forças para nadar contra essa corrente, a presente pesquisa convida a um outro olhar para a formação em Design, levantando como possibilidade a criação de oportunidades de suspensão desta lógica. Em um primeiro momento, buscando entender e problematizar o contexto social, cultural e econômico mundial contemporâneo da sociedade capitalista na qual estamos inseridos e para a qual produzimos – contexto este que consideramos

ser pouco convidativo aos processos investigativos que tratamos aqui neste estudo⁹ –, entrelaçamos o pensamento de David Harvey, Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han e Jonathan Crary.

Por fim, iniciamos a discussão acerca dos reflexos da aceleração da sociedade capitalista contemporânea no ensino em geral – não especificamente o de design –, articulando a ideia de Han a respeito de uma possível *Pedagogia do Ver* com o conceito de *aprendizagem inventiva* de Kastrup.

1.1 Tudo ao mesmo tempo agora: a compressão do tempo-espaço

A aceleração da vida humana e o encurtamento do tempo são questões que se relacionam com o surgimento da sociedade moderna. Experiência paradoxal compartilhada por homens e mulheres de boa parte do mundo, se a modernidade provoca a união da espécie humana, anulando fronteiras geográficas e raciais, ela também desintegra, inaugurando um turbilhão de permanentes mudanças (BERMAN, 1987).

Com a propagação do fordismo como modo de produção e de vida, o humano moderno passa a vivenciar a promessa de democratização do consumo. Na produção em massa, o baixo custo de fabricação possibilitaria a venda de produtos de boa qualidade a preços baixos; e a elevação do número de vendas garantiria, assim, maior lucro para a empresa. Conforme Cardoso, a linha de montagem da Ford Motor Company na década de 1910, que viria a tornar-se símbolo de uma nova era, foi apenas a parte mais evidente dessa escalada da produção e de um conturbado processo de transformações produtivas (CARDOSO, 2008).

Investigando o fenômeno da globalização e a mudança dos significados do espaço e do tempo na transição do fordismo para o modelo contemporâneo do capitalismo nomeado de “acumulação flexível”, o geógrafo britânico David Harvey apresenta, em 1989, o conceito de “compressão do tempo-espaço”, que permeia, sobretudo, a pós-modernidade. Segundo o teórico marxista, as noções de tempo e espaço só podem ser construídas “através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida material” (HARVEY, 2008, p.189). Harvey utiliza a expressão “compressão” por acreditar que o modo capitalista de produção tem

⁹ A discussão desta temática pelo viés pedagógico será aprofundada no terceiro capítulo desta tese.

sido responsável pela aceleração do ritmo da vida, vencendo, ao mesmo tempo, as barreiras espaciais de uma sociedade de consumo globalizada.

O autor explica que, com as mudanças organizacionais associadas à aparição de novas tecnologias, reduziram-se os tempos de giro da produção, expondo os trabalhadores a uma “intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessárias ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (Ibidem, p.257). Houve ainda rápida aceleração na circulação de mercadorias, nos serviços e mercados financeiros.

Tomados pelos produtos instantâneos e descartáveis, a década de 1960 se caracterizou por uma “sociedade do descarte” que, para além de jogar fora os bens produzidos, era composta por indivíduos capazes de se desapegar rapidamente também de pessoas, valores, formas de agir, ser e estar no mundo. Como legado desse novo *modus operandi* da sociedade, Harvey destaca a extinção do planejamento a longo prazo, quando a nova ordem passa a ser a conquista imediata das coisas, acirrando-se a competição e, conseqüentemente, a tensão nos ambientes de trabalho.

A “dimensão esquizofrênica¹⁰ da pós-modernidade” vai produzir, como reforça Harvey, a perda de um sentido do futuro. Há uma perceptível ausência de continuidade, resultado de toda a volatilidade e efemeridade características desse tempo que se traduz na forma de “presentes puros” vividos em toda a sua intensidade. Assim, “a experiência passada é comprimida em algum presente avassalador.” O contrato temporário torna-se a marca da vida pós-moderna, bem como a falta de qualquer garantia para o trabalhador.

Cardoso (2012) chama a atenção para a intensificação desta noção de compressão do tempo-espço identificada por Harvey, afirmando que os indivíduos nascidos após o ano de 1989, quando esta noção já era significativamente perceptível, cresceram preparados para realizar muitas coisas ao mesmo tempo – aptos, portanto, ao *multitasking* –, sendo possível falar ao celular e digitar uma mensagem a alguém do outro lado do mundo. Cardoso destaca que as duas comunicações decorrem simultânea e instantaneamente e, naturalmente, nos aborrecemos quando há falha em uma delas.

A possibilidade de realizar transições muito rápidas entre material e imaterial é um dos fenômenos mais marcantes da atualidade. Em alguns casos, a agilidade com que o imaterial pode ser capturado e transmitido torna supérflua sua materialização. É o caso das fotografias digitais, que são cada vez mais clicadas, porém menos impressas.

¹⁰ O crítico literário norte-americano Fredric Jameson conceitua a "esquizofrenia" pós-moderna a partir da ideia de desordem linguística em Lacan, uma ruptura na cadeia significativa de sentido. Na ocorrência desta ruptura, a "esquizofrenia" aconteceria na forma de um "agregado de significados distintos e não relacionados entre si" (JAMESON *apud* HARVEY, 2008, p. 56).

(Ibidem, p.40)

A concepção de *multitasking* é também abordada por Byung-Chul Han, filósofo sul-coreano que traz reflexões relevantes sobre as tecnologias da era digital e as relações de trabalho na sociedade do século XXI estruturadas pelo neoliberalismo. De acordo com o filósofo francês Michel Foucault, com a ascensão do capitalismo e a queda do poder monárquico na sociedade francesa, o poder que vigia e controla as relações sociais e regula os corpos não torna-se menos intenso. Na sociedade moderna, alteram-se apenas as instâncias de julgamento e os métodos punitivos, naquilo que o autor chama de sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1975). Fazendo um contraponto a esta ideia de *poder*, Han argumenta que a sociedade de hoje deixa de ser disciplinar para tornar-se uma sociedade de desempenho. Seus habitantes, não mais “sujeitos da obediência”, são agora sujeitos de desempenho e produção, o que os faz serem “empresários de si mesmos”. (HAN, 2019, p. 23).

De acordo com Han, o desejo de maximizar a produção, que já existe na sociedade disciplinar, tem continuidade na sociedade de desempenho. No entanto, a negatividade da proibição imposta àquele sujeito da obediência se choca com os limites da produtividade. Nesse sentido, a mudança de paradigma da disciplina para o desempenho – a adoção de um esquema positivo do poder – se dá também como forma de elevar a produtividade.

Enquanto a negatividade da proibição característica da sociedade disciplinar gera um efeito de bloqueio, impedindo um crescimento acelerado, na sociedade de desempenho o sujeito é estimulado a ser mais rápido e produtivo. Atingindo níveis extremos de cansaço e esgotado pelo excesso de positividade, “o sujeito de desempenho não pode mais *poder*” e entra em um embate consigo mesmo. (Ibidem, p. 29).

Na combinação entre uma enorme carga de trabalho e o bombardeio de estímulos e impulsos, o sujeito de desempenho se vê condicionado à multitarefa, o que seria, segundo o filósofo, não uma grande habilidade do ser humano pós-moderno, mas sim um retrocesso, técnica característica dos animais em estado selvagem.

Um animal ocupado no exercício da mastigação de sua comida tem de ocupar-se ao mesmo tempo também com outras atividades. Deve cuidar para que, ao comer, ele próprio não acabe comido. Ao mesmo tempo tem de vigiar sua prole e manter o olho em seu(sua) parceiro(a). Na vida selvagem, o animal está obrigado a dividir sua atenção em diversas atividades. Por isso, não é capaz de aprofundamento contemplativo – nem no comer nem no copular. O animal não pode mergulhar contemplativamente no que tem diante de si, pois tem de elaborar ao mesmo tempo o que tem atrás de si. (Ibidem, p. 32).

Retornando aos questionamentos de Harvey, a tensão provocada pela compressão do tempo-espço vai atingir ainda nossa capacidade de reagir da melhor maneira aos eventos da vida, uma vez que nessas condições “a realidade é antes criada do que interpretada”. (HARVEY, 2008, p.262). Segundo o autor, sequer nos damos tempo para estar em agonia. Os acontecimentos são sempre atropelados por outros acontecimentos e cabe a nós experimentá-los prontamente.

É evidente que a sensação do encurtamento do tempo e das distâncias geográficas se intensificam a cada dia na sociedade capitalista contemporânea, sobretudo pelo avanço da tecnologia digital. A cultura da velocidade é agora disseminada pelas redes no ciberespaço e, através delas, se estabelecem as novas formas de interação social. Estar *online* o tempo todo é hoje um meio para atender às tantas demandas impostas – por nós mesmos e por terceiros – com maior agilidade, potencializando nosso desempenho. Assim, mais do que nunca, estamos de prontidão, à disposição para fazer tudo ao mesmo tempo... e agora.

1.2 Cada um por si, todos esgotados

David Harvey define o neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas que garante que “o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.” (2008, p.12). Segundo o autor, cabe ao Estado somente assegurar a estrutura institucional propícia a essas práticas, garantindo a integralidade do dinheiro, os direitos de propriedades individuais e o funcionamento dos mercados. Deve, portanto, intervir minimamente, já que, de acordo com a teoria, “não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços)” (Ibidem), sendo atravessado pela ação de determinados grupos que viciam suas intervenções em seus próprios benefícios.

Em nossa sociedade capitalista organizada por esta lógica neoliberal, a busca pelas mais altas posições sociais – esta saga pela elevação do poder aquisitivo que traria a felicidade humana – está condicionada à lógica da meritocracia, ao passo que busca desregular o controle do Estado sobre as atividades de produção, consumo e serviços.

Frente à insegurança ocasionada pela flexibilização de direitos trabalhistas e diante da competição estimulada pela falta de oportunidades de trabalho e produção do excedente de

mão-de-obra para baratear a remuneração, não nos permitimos viver momentos de descanso, pois a promessa é de que, quanto mais esforçados formos, maior a vantagem que conseguiremos nessa competição cheia de participantes. A responsabilidade do sucesso está tão e somente depositada em cada indivíduo, cujo reconhecimento advém da avaliação de seu desempenho em determinada atividade. Em tese, por merecimento, serão recompensados aqueles que melhor desempenharem o exercício para o qual foram designados por empresas e instituições, não entrando em discussão as condições socioeconômicas, intelectuais e culturais de cada um.

Nesta lógica, vencedores e perdedores são postos uns contra os outros. Entre os vencedores, forma-se um campo fértil para a arrogância; entre os perdedores, propaga-se a humilhação e o ressentimento (SANDEL, 2020). Neste ambiente de disputa e pressão entre os indivíduos, é cada um por si e todos contra todos – reforçando a individualização das responsabilidades e desarticulando as ações de cunho coletivo.

De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, o processo de individualização não é um aspecto exclusivo de nossa “modernidade fluida”, uma vez que já vem se criando desde seu estágio “sólido e pesado”, quando os seres humanos se emancipam das relações de dependência e vigilância e da imposição comunitária. Prezando pela liberdade individual de cada um, a individualização surge não como escolha, mas como fatalidade; recusar-se a participar de seu jogo não é uma opção.

Quem sabe não seria um remédio manter-se, como no passado, ombro a ombro e marchar unidos? Quem sabe se, caso os poderes individuais, tão frágeis e impotentes isoladamente, fossem condensados em posições e ações coletivas, poderíamos realizar em conjunto o que ninguém poderia realizar sozinho? Quem sabe... O problema é, porém, que essa convergência e condensação das queixas individuais em interesses, e depois em ação conjunta, é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais comuns dos “indivíduos por fatalidade” nos dias de hoje são não aditivas, não podem ser “somadas” numa “causa comum”. Podem ser postos lado a lado, mas não se fundirão. Pode-se dizer que desde o começo são moldadas de tal maneira que lhes faltam interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas. (BAUMAN, 2000, p.48)

Os indivíduos por fatalidade de Bauman, solitários e independentes de seus pares, podem ser entendidos como os mesmos sujeitos de desempenho de Han que, não explorados pelo outro, exploram-se a si mesmos. Distinguindo-se dos sujeitos de obediência de outrora por esta ausência de um domínio externo negativo, os sujeitos de desempenho parecem viver assim um sentimento de liberdade. Paradoxalmente, este sentimento transforma-se em violência “em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes.” (HAN, 2019, p.30).

Para Han, esgotado e deprimido pela pressão que sofre, o humano da atualidade tem, no excesso de positividade, sua alma consumida. Ele é um sujeito da afirmação, desvinculado da

negatividade de qualquer proibição, parte de uma nova sociedade da liberdade na qual o *poder* ilimitado é a engrenagem. Nela, “projeto, iniciativa e motivação” tomam o lugar da proibição. Nas palavras do autor, a depressão

[...] irrompe no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais *poder*. Ela é de princípio um *cansaço de fazer e de poder*. A lamúria do indivíduo depressivo de que *nada é possível* só se torna possível numa sociedade que crê que *nada é impossível*. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão, o sujeito do desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. (Ibidem, p. 29).

Como uma espécie de ensaio para a configuração da sociedade do cansaço contemporânea, permeada por indivíduos depressivos e ansiosos pelo poder ilimitado, Harvey já mencionava os sintomas apresentados por aqueles que assumiam cargos administrativos nas empresas norte-americanas dos anos 1960. Neste ambientes, a competição e a tensão cotidiana chegaram a gerar o “resfriado yuppie”, uma condição de estafa psicológica com sintomas duradouros, semelhantes ao de um resfriado, que inabilitava pessoas talentosas. Além dos dirigentes, a saúde mental de todos os operadores financeiros era afetada pelo vício de trabalhar por longas horas, na corrida pelo domínio do poder que lhes garantiria novo *status* e melhores condições financeiras (HARVEY, 1989).

1.3 Movimentar-se e preencher os vazios: por uma produtividade ininterrupta

O estado permanente de “aptidão” aos quais os indivíduos de hoje estão condicionados é, segundo Bauman, uma característica da “modernidade fluida” da sociedade do século XXI: nos tornamos seres de “corpo flexível, absorvente e ajustável”, prontos “para viver sensações ainda não testadas”. Este estado de aptidão é tudo menos sólido; é estar a postos para vivenciar o novo, desbravar o que ainda não se conhece. É “quebrar todas as normas e superar todos os padrões.” (BAUMAN, 2001, p.100).

O que ocorre, alerta Bauman, é que nesta busca interminável pela aptidão, não há tempo para o descanso, nem mesmo para a comemoração de conquistas garantidas ao longo do processo. O indivíduo vive, assim, uma busca eterna por uma condição que nunca será alcançada – nunca estaremos suficientemente aptos a nada e, por isso, só nos resta seguir na corrida, ainda que a linha de chegada seja inexistente.

Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da *impossibilidade* de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da autocongratulação tranquila movem-se rápido demais. (Ibidem, p.40)

No “capitalismo leve” do mundo pós-fordista, somos inundados por infinitas oportunidades e possibilidades, todas elas líquidas, incapazes de se fixarem em realidade duradoura (Ibidem, p.81) justamente porque, se assim fosse, não conduziram imediatamente à próxima experiência a ser vivenciada pelo indivíduo com prazer e entusiasmo. É possível notar, como reforça o autor, que o alcance da felicidade passa a depender tão somente de nossas competências pessoais – se não a atingimos, necessariamente não nos esforçamos o suficiente para tal.

Não há descanso, nem momentos nos quais nos permitimos, sem culpa, não fazer nada. Esforçamo-nos para alcançar modelos de vida que consideramos melhores que os nossos para parecermos pessoas diferentes das que somos – nos modos de vestir, falar e agir. Esforçamo-nos para construir um presente e um futuro mais prazeroso e confortável. Já distante das reais necessidades humanas, a vida organizada em torno do consumo é pautada pelos desejos e quereres instantâneos que se criam a cada minuto frente às novas seduções.

Atento também à voracidade do capitalismo contemporâneo que busca eliminar os momentos de descanso, o ensaísta norte-americano Jonathan Crary alerta para o incentivo ao desenvolvimento de técnicas de privação do sono nesta mesma sociedade do desempenho – enraizadas em formas de tortura aplicadas há séculos –, na qual uma necessidade fisiológica do ser humano torna-se uma afronta à acumulação ilimitada.

Segundo Crary, a atividade cerebral do pardal de coroa branca, pássaro que tem a capacidade de permanecer acordado por até sete dias durante suas migrações do Alasca para o norte do México, tem sido estudada por pesquisadores de diversas universidades no intuito de descobrir se esta capacidade seria aplicável aos seres humanos.

[...] o experimento com os pardais de coroa branca – apartados dos ritmos sazonais do meio ambiente da costa do Pacífico – deve auxiliar o projeto de impor ao corpo humano um modelo de máquina eficaz e resistente. A história mostra que inovações relacionadas à guerra são inevitavelmente assimiladas na esfera social mais ampla, e o soldado sem sono seria o precursor do trabalhador ou do consumidor sem sono. (CRARY, 2016, p.13)

O autor argumenta que o regime 24/7 adotado por muitas instituições para atender à operação ininterrupta do mercado baseia-se no desempenho da máquina como padrão para

realização das atividades. Condicionadas a esse ritmo, cresce o número de pessoas que acordam durante a noite para consultar mensagens, evidenciando que esses sujeitos não mais desligam, nem repousam totalmente. A expressão *sleep mode*, inspirada na máquina, é aplicada ao modo como os humanos estão aproveitando o sono: uma forma de consumo reduzido, mas ainda atenta às possíveis operações que eventualmente venham a surgir.

As horas em que passamos dormindo significam uma interrupção do tempo de produção, impedindo, portanto, maior circulação, consumo e lucro. De acordo com Crary, estes espaços de tempo considerados “vazios” pela lógica capitalista são incompatíveis com as noções modernas de produtividade e racionalidade, já que se mostram irrelevantes à atividade intelectual humana. Foram, por isso, desprezados até mesmo por filósofos como Descartes, Hume e Locke.

A intensa alimentação da ideia do trabalho sem pausa e sem limites condiz com um novo tempo, no qual já não se tem mais a acumulação de coisas como objetivo exclusivo. Para Crary, o corpo humano se movimenta agora frente à “abundância de serviços, imagens, procedimentos e produtos químicos em nível tóxico e muitas vezes fatal” (Ibidem, p.19) em um tempo de gastos e desperdícios sem fim que desmantelam a integridade ecológica da Terra. Assim como a água é cerceada pela privatização em todo o mundo, o autor destaca o processo de produção de escassez que o sono vem sofrendo. A insônia assola a população mundial e promove a compra do sono – ou, na realidade, de um estado quimicamente modificado do qual ele tenta se aproximar – por meio da comercialização crescente de compostos como zolpiden e eszopiclona.

Assim, na dinâmica particular da modernidade deste universo 24/7, o sono é tratado como função controlada, como experiência desvinculada de ideias de necessidade e natureza. Destaca-se, ainda, de qualquer realidade organizada a partir de conceitos binários:

A força hegemoneizadora do capitalismo é incompatível com qualquer estrutura inerente de diferenciação: sagrado-profano, carnaval-dia útil, natureza-cultura, máquina-organismo e por aí vai. Assim, tornam-se inaceitáveis quaisquer reminiscências do sono como algo de certa forma “natural”. [...] O regime 24/7 mina paulatinamente as distinções entre dia e noite, claro e escuro, ação e repouso. É uma zona de insensibilidade, de amnésia, de tudo o que impede a possibilidade de experiência. (Ibidem, p.22-26)

Assim como dormir por no mínimo 8 horas seguidas tem se tornado um modo de resistência ao modelo capitalista no qual estamos inseridos, quando nos ocupamos, acordados, dos momentos de repouso, estamos também vivendo em desalinho a esta lógica do desempenho. Acreditamos que parar, contemplar, experimentar em outro tempo são possibilidades aterradas

pelo produtivismo neoliberal, mas que devem se fazer vivas justamente por representarem um combate à depressão da sociedade.

1.4 A aprendizagem inventiva no tempo das experiências efêmeras

Com o olhar voltado para o rápido preenchimento do tempo pelo sujeito de desempenho, Han discorre sobre a necessidade de termos hoje ambientes nos quais seja possível uma atenção profunda. Segundo o autor, ao sujeito de desempenho faltam não apenas os momentos de repouso, mas também os de contemplação. A atenção dispersa, característica dos humanos em nossa sociedade, promove uma “rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos.” (HAN, 2019, p.33).

Conforme Han, não elaborado para o tédio profundo, o sujeito de desempenho não experimenta, nesse momento, a chave para o processo criativo que conduz a um movimento totalmente novo. O sujeito que tolera o tédio, ao se entediar no andar, perceberá que pode se balançar ou dançar. “Comparada com o andar linear, reto, a dança, com seus movimentos revolteantes, é um luxo que foge totalmente do princípio do desempenho”. No tédio profundo, na contemplação, encontra-se “o *espanto* a respeito do *ser-assim* das coisas, afastado de toda e qualquer exequibilidade e processualidade.” (Ibidem, p.35).

A *dívida* moderna cartesiana dissolve o *espanto*. A capacidade contemplativa não está necessariamente ligada ao ser imperecível. Justamente o oscilante, o inaparente ou o fugidio só se abrem a uma atenção profunda, contemplativa. Só o demorar-se contemplativo tem acesso também ao fôlego, ao lento. (...) Paul Cézanne, esse mestre da atenção profunda, contemplativa, observou certa vez que podia *ver* o perfume das coisas. (Ibidem, p. 32).

Apoiando-se nos pensamentos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, Han elabora o conceito da *Pedagogia do Ver* a fim de abordar a incapacidade humana de oferecer resistência a um estímulo. Aprender a ver é “habituar o olho ao descanso, à paciência”, é capacitá-lo “a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento” (Ibidem, p.51). Segundo Han, a revitalização da *vita contemplativa* que Nietzsche propõe é essa soberania sobre os muitos estímulos que atravessam, sobretudo, o ser humano contemporâneo. Para o autor, viver na atualidade é habitar um mundo pobre de interrupções e tempos intermediários, é agir conforme o ritmo maquínico, que não faz pausas – “apesar de todo o seu desempenho

computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade para hesitar.”¹¹ (Ibidem, p. 54). Em continuidade à ideia de que falta ao computador a capacidade de hesitar, reforçaremos, nesta pesquisa, a importância de se estimular tal capacidade em nós, que operamos a máquina.

A intensificação das discussões em torno da aprendizagem da atenção na atualidade é destacada também pela psicóloga e educadora brasileira Virgínia Kastrup, pesquisadora do funcionamento e da aprendizagem da atenção no mundo contemporâneo. Como Han, Kastrup alerta para a grande dificuldade de concentração dos sujeitos submetidos à busca acelerada de novidade e à avalanche de informações que atropelam a vida humana: para estes, a atenção é passageira e tem seu foco alterado rapidamente.

A autora pontua que, nas escolas, prevalece o entendimento da cognição como processo de solução de problemas, tendo a atenção um papel principal no controle do comportamento e na realização de tarefas. Ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem, a preocupação volta-se para a necessidade de se restabelecer a capacidade de prestar atenção como forma de garantir a execução das tarefas. Da mesma forma, a ideia de dispersão e distração são também combatidas, embora Kastrup ressalte a diferença entre esses dois fenômenos: enquanto a dispersão promove um deslocamento do foco atencional que impede a concentração e a consistência da experiência, a distração

é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e idéias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. (KASTRUP, 200, p.8)

Segundo a pesquisadora, enquanto a atenção dispersa é problemática por responder mecanicamente às informações vindas do ambiente externo, consumidas e descartadas rapidamente, a distração pode ser positiva ao processo que denomina “aprendizagem inventiva” – um tipo de aprendizagem elaborada a partir da ideia de uma cognição ampliada, que não se limitando à solução de problemas, pode ser definida como a invenção de si e do mundo. (KASTRUP, 1999).

Do ponto de vista da invenção, a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos

¹¹ Em continuidade à ideia de que falta ao computador a capacidade de hesitar, destacaremos, nesta pesquisa, a importância de se estimular tal capacidade em nós, que operamos a máquina.

diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção. (KASTRUP, 2004, p.8)

Assim, a aprendizagem inventiva é, sobretudo, invenção de problemas que se dá por meio da vivência de experiências de problematização. Distinguindo a experiência de problematização da experiência de reconhecimento, a autora ressalta que, enquanto esta última envolve uma síntese convergente entre as faculdades – na percepção, por exemplo, temos a síntese da sensação e da memória promovendo um reconhecimento das coisas (a casa em que moro, o rosto familiar de um amigo etc) –, na experiência de problematização, a sensibilidade, a memória e a imaginação atuam de modo divergente. Kastrup exemplifica a experiência de problematização através da história de um viajante que chega a um novo país, no qual as atividades cotidianas, por distinguirem-se de seus hábitos anteriores, tornam-se um problema.

Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos¹² e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. (KASTRUP, 2001, p.17)

Ao retornar ao seu país, o viajante é tomado por um estranhamento e uma sensibilidade aos aspectos da paisagem local que antes não eram percebidos. Portanto, o afastamento causado pela viagem prolonga-se “num afastamento da percepção banal e cognitiva.” (Ibidem). Neste processo, em que o sujeito se coloca disposto à errância, permitindo que sua atenção vagueie, há um afastamento das tarefas pré-definidas e das informações externas, sendo possíveis, assim, as “experiências de problematização”: experiências de estranhamento que, incitadas pela abertura de sensibilidade, inventam novos problemas. Tomando o lugar da reconhecimento, a experiência de problematização possibilita, assim, uma aprendizagem que se inicia pelo estranhamento e que revela o que o biólogo chileno Francisco Varela denomina *breakdowns*, isto é, “rupturas no fluxo cognitivo habitual” (VARELA *apud* KASTRUP, 2004, p.8),

Nesse sentido, quando tratamos nesta pesquisa das experiências oportunizadas por processos criativos investigativos, podemos relacioná-las a essa viagem que desperta estranhamento e sensibilidade em quem a vive, possibilitando ainda a invenção de sujeitos e

¹² Os signos são abordados por Kastrup pela perspectiva deleuziana, como “um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria” (DELEUZE *apud* KASTRUP, 2001, p.20). Nesta pesquisa, a aprendizagem inventiva será trabalhada não pela exploração atenta dos signos a fim de enxergar novas semióticas, mas pela experiência de problematização que possibilita o “fazer-emergir criador de um mundo” (VARELA, 1990, p. 88), como veremos no próximo capítulo.

mundos. A experimentação vivenciada como errância é experiência de problematização impulsionada por práticas que nos permitem ir e voltar, duvidar, desviar, ressignificar, e até distrair-se positivamente em um processo de aprendizagem inventiva.

Aprender a ver – *ver* o cheiro, a textura, a beleza das coisas – requer um tempo vivido com consistência. Da mesma maneira, o tédio profundo e o sono pleno pelo qual milita Crary – que conduz à vivência não de experiências efêmeras, passageiras, mas de experiências de fato transformadoras de si do mundo –, requer um tempo cheio de vazios e entremeios, e é esse tempo que, acreditamos, deva ser reivindicado também no contexto do ensino superior de Design.

Partindo do pressuposto de que somos ambos – educadores e educandos – sujeitos de desempenho, ressaltamos a importância de desacelerarmos nossas ações, a fim de estimularmos e sermos estimulados a experimentar uma prática que se constrói a partir de uma outra lógica, que não a do mercado, marcada pelos valores neoliberais. Se os sujeitos de desempenho de hoje, submetidos à exaustão, apresentam um esgotamento que os leva a um colapso nos processos cognitivos e comunicativos – a ponto de já não sabem mais o que produzem, nem o que consomem – provocamos aqui a pensar se seria possível evitar que o mesmo fenômeno seja observado na prática cotidiana dos futuros designers.

Como mencionado por Han, a dança, com seus movimentos curvilíneos, desafia a linearidade e foge ao princípio do desempenho. Dessa forma, no âmbito do ensino superior de design, enxergamos nos momentos que propiciam processos experimentais investigativos uma maneira de se priorizarem os desvios (e suas surpresas) em um processo de criação que pretende ser, muitas vezes, objetivo, preciso e sequencial. Na garantia de um tempo dedicado à ação e à reflexão, nos aproximamos deste “*espanto* a respeito do *ser-assim* das coisas”. Como bem coloca o educador brasileiro Rubem Alves, a missão do professor é mesmo essa, a de provocar o espanto e criar a alegria de pensar¹³.

Vale destacar que, ao defender que o problema da atenção seja pensado pela perspectiva de uma cognição ampliada, não se limitando à solução de problemas mas conduzindo à invenção – de si e do mundo de maneira coengendradora – Kastrup apoia-se na concepção autopoietica-enativa elaborada pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Apontando para a capacidade de todo ser vivo, humano ou não, de produzir-se a si mesmo, Maturana e Varela lançam a ideia de um “acoplamento estrutural”: ao mesmo tempo em que transformam os meios em que vivem, os seres vivos são também afetados pelos meios. É a esta

¹³ O documentário *Rubem Alves, o professor de espantos* pode ser acessado em https://www.youtube.com/watch?v=UqqVGd1_blg

perspectiva, acrescida da abordagem enativa elaborada por Varela que nos dedicaremos no capítulo a seguir para, assim, nos aproximarmos da questão da experiência no processo de criação.

2 EXPERIÊNCIA E PROCESSO DE CRIAÇÃO – FAZER EMERGIR SUJEITOS E MUNDOS

Os processos de ensino-aprendizagem, ainda que tantas vezes pautados pela lógica produtivista delineada no capítulo anterior, são, neste estudo, pensados como aberturas para experiências consistentes, oportunizadas por processos criativos nos quais se prioriza a investigação cautelosa e profunda das coisas e de nós mesmos. Através de uma livre experimentação nos colocamos à deriva, disponíveis à imprevisibilidade, às errâncias, desvios e bifurcações destes processos. Como Hélio Oiticica (1972), acreditamos que “os fios soltos do experimental são energias que brotam para um número aberto de possibilidades”.

A fim de trabalharmos esta elaboração, este capítulo introduz, em um primeiro momento, a concepção autopoietica-enativa formulada pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Com Maturana e Varela (2001), fortalecemos as bases de um pensamento voltado a determinadas experiências que, ao causarem perturbação e estranhamento, desestabilizam modos de agir corriqueiros, criam novas formas de operar, reinventam mundos e maneiras de viver.

Em seguida, para tratarmos das experiências vivenciadas por meio da ação corporificada (VARELA, 2003) – o fazer do corpo e da mente – abordamos o conceito de experiência a partir de dois autores: o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (2010), referência teórica no que diz respeito às reformas pedagógicas do século XX e uma das figuras centrais do movimento Escola Nova¹⁴, e o também filósofo e professor espanhol Jorge Larrosa (2002), que apresenta em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” aspectos relevantes sobre este tema no contexto da contemporaneidade. Retomamos também a experiência de problematização na aprendizagem inventiva de Kastrup (2001) abordada no capítulo anterior, apontando para um processo que se dá tanto na errância quanto na assiduidade.

Por fim, ao observarmos consonâncias entre os pensamentos de Maturana e Varela e da artista plástica Fayga Ostrower (2014), pensamos sobre a experiência dos processos de criação artísticos a partir de uma perspectiva autopoietica-enativa. Destacando o potencial criador de todo ser humano, Ostrower afirma que criar é dar forma a algo novo, é compreender através do estabelecimento de novas coerências. Assim, identificamos nas contribuições da artista alguns pontos importantes para a reflexão que buscamos com a pesquisa.

¹⁴ O pensamento escolanovista será tratado com maior atenção no capítulo seguinte da tese.

2.1 Todo fazer faz surgir um mundo

O que é o conhecer? É sobre o entendimento das bases de nosso conhecimento que os biólogos e filósofos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela ocupam-se no livro *Árvore da Vida*, de 1984. Enfatizando que esta busca pela compreensão sobre o conhecer foi, desde sempre, evitada pelo mundo ocidental, centrado na ação e não na reflexão, os autores destacam que esta última é também uma maneira de conhecer como conhecemos, de voltarmos a nós mesmos, colocando em xeque nossas certezas. (MATURANA; VARELA, 2001).

Nesta pesquisa, ao entendermos a graduação como um possível ambiente de suspensão da lógica capitalista neoliberal à qual respondemos rotineiramente, nos interessa pensar como podemos provocar também a “suspensão do nosso hábito de cair na tentação da certeza” (Ibidem, p.22), encorajando os estudantes à dúvida, à investigação das coisas que damos como certas. Assim, com Maturana e Varela, consideramos ser importante criar estruturas físicas e psíquicas para o enfrentamento da “solidez perceptiva não contestada” (Ibidem) de modo a desafiar nossas convicções e certezas.

Conforme argumentam os autores, o incômodo observado na investigação a respeito dos fundamentos do conhecer humano pode estar no aspecto da circularidade, quando utilizamos o instrumento de análise para investigar o próprio instrumento de análise, “como se pretendêssemos que um olho visse a si mesmo.” (Ibidem, p.30). Destacando esta inseparabilidade entre o que somos e nossa experiência do mundo, Maturana e Varela nos convidam a deixar de lado a atitude cotidiana de depositar sobre nossa experiência um selo de inquestionabilidade, como se ela refletisse um mundo absoluto.

Essa circularidade, esse encadeamento entre ação e experiência, essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo**. [...] Tudo isso pode ser englobado no aforismo: **todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer**. (Ibidem, grifo dos autores)

Segundo Maturana e Varela, toda reflexão ocorre na linguagem, instrumento cognitivo dos seres humanos: “nos movemos na linguagem, por meio da conversação, do estabelecimento de diálogos. Tudo o que é dito é dito por alguém e, assim como todo ato de conhecer, a reflexão faz também surgir um mundo.” Logo, ela enquadra-se como um fazer humano, realizado por alguém em particular em um determinado lugar.

A existência de todo ser vivo – humano ou não – em um determinado meio depende deste “fazer surgir um mundo”. Para os autores, entender o conhecer é ação efetiva que permite esta sobrevivência, é o fazer daquele que conhece e que, portanto, depende de sua estrutura, de sua organização particular – sua capacidade de autopoiese.

2.1.1 A organização autopoietica dos seres vivos

Maturana e Varela destacam que, apesar de apresentarem estruturas distintas, os seres vivos assemelham-se em seus modos de organização e são unidades autônomas, capazes de produzirem a si mesmos. A proposta dos biólogos é a de que

[...] os seres vivos se caracterizam por – literalmente – produzirem de modo contínuo a si próprios, o que indicamos quando chamamos a organização que os define de **organização autopoietica**. [...] A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis. [...] (Ibidem, p.52-55, grifo dos autores)

Desta maneira, há uma dinâmica dependente entre o organismo autopoietico e o meio no qual vive. Neste “acoplamento estrutural”, ainda que distintos, um é influenciado, afetado e transformado pelo outro, criando assim condições para a existência continuada do ser vivo em um determinado meio. É a ação que se dá neste coengendramento que faz surgir tanto o sujeito quanto seu mundo e que conduz sempre a um novo fazer: “é o círculo cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo.” (Ibidem, p.264) O ser e o fazer de uma unidade autopoietica estão interligadas, são inseparáveis.

Maturana e Varela ressaltam que “nossos pontos cegos cognitivos” apenas sofrem perturbação quando vivenciamos alguma interação que nos chamam a atenção para novas percepções, quando, por exemplo, somos transportados a um meio cultural diferente e temos de agir nele. Nestas interações, reavaliamos as relações até então consideradas garantidas. Assim, mais do que a interpretação de um mundo dado, preexistente, a partir desta perspectiva, a atividade cognitiva envolve a produção mútua de sujeitos e mundos através da ação. O mundo que vemos, é, na realidade, um mundo construído juntamente com os outros por meio do fazer.

A teoria da autopoiese de Maturana e Varela acrescenta, portanto, um aspecto fundamental a esta pesquisa porque nos faz reconsiderar o próprio conceito de “fazer”, que nas

articulações embrionárias deste estudo era tratado como algo restrito ao movimento das mãos. Reflexão e ação – não só das mãos, mas de todo o corpo, como Varela elabora a seguir –, são tomados agora por nós como fazeres humanos indissociáveis.

2.1.2 A abordagem enativa de Francisco Varela

Seguindo os estudos no campo das ciências cognitivas, Varela elabora, em 1990, a abordagem enativa¹⁵ da cognição em continuidade à teoria da autopoiese. Conforme reforçam Sancovschi e Kastrup (2008), Varela vinha demonstrando grande insatisfação com a hegemonia do cognitivismo computacional na segunda metade do século XX, que entendia a percepção como simples reconstituição das propriedades pré-estabelecidas do mundo através do processamento de informações que vêm do meio (*inputs*) e da resposta a elas (*output*).

De fato, no texto *o Reencantamento do Concreto*, o autor (2003) expõe sua crítica à tradição dominante nas ciências cognitivas de caráter cartesiano, racionalista e objetivista, apontando para uma mudança paradigmática que coloca as unidades de conhecimento como fundamentalmente “concretas, corporificadas, incorporadas e vividas”.

As tarefas mais comuns, mesmo as executadas por insetos minúsculos, são simplesmente impossíveis de se realizar com uma estratégia computacional. Esses anos de pesquisa resultaram na compreensão, pelos envolvidos, de que é necessário inverter as posições do perito e da criança na escala de desempenho. Ficou claro que a forma de inteligência mais profunda e fundamental é a de um bebê, que adquire a linguagem a partir de emissões vocais diárias e dispersas e delinea objetos significativos a partir de um mundo não especificado previamente. (Ibidem)

Para Varela, a atividade cognitiva ocorre em “junções” de um presente imediato a partir da articulação do que chama de “micromundos”, isto é, situações às quais nos submetemos, recorrentes ou não. Costumamos apresentar uma prontidão-para-ação – nossa “microidentidade” – adequada para cada situação vivida, operando de maneira imediatista em relação aos acontecimentos já experimentados. Varela exemplifica: ao sentarmos à mesa para comer com outras pessoas, temos amplo domínio sobre a manipulação de talheres, o modo como nos colocamos corporalmente, as pausas que fazemos durante uma conversa. Agimos de prontidão porque este, como tantos outros, é um micromundo já constituído. “Ser capaz de

¹⁵ Enação deriva do termo em inglês *enaction*, ação que “faz emergir” ou “acionamento”.

ações apropriadas é, num sentido significativo, uma maneira pela qual corporificamos uma torrente de transições de micromundos recorrentes.” (Ibidem)

Há, no entanto, situações vividas que sofrem a intervenção do que Varela chama de *breakdowns*: pequenos ou grandes colapsos, perturbações, que afetam esta prontidão-para-ação e fazem surgir um novo mundo. O biólogo ressalta que, a cada colapso, “a maneira pela qual o agente cognitivo será em seguida constituído não é nem decidida externamente nem simplesmente planejada.” (Ibidem). Quando um micromundo é imprevisivelmente gerado por um *breakdown*, cabe ao ser vivo caminhar, autonomamente, por novas direções, bifurcações, deparando-se com outras percepções e colocando em xeque seus modos de agir e sentir rotineiros.

A possibilidade de existência do *breakdown* se dá em função da organização autopoietica, que, a partir de um acoplamento estrutural entre o organismo e o meio em que vive, possibilita a cognição viva – aquela que não corresponde à representação de um mundo exterior pré-determinado. Segundo Varela, no sentir e no agir temos um acoplamento encarnado essencial à cognição viva.

A faculdade mais importante de qualquer cognição viva é precisamente, em larga medida, colocar as questões pertinentes que surgem a cada momento em nossa vida. Estas não são predefinidas mas *en-agidas*, nós *fazêmo-la emergir* sobre um pano de fundo, sendo os critérios da pertinência ditados pelo nosso senso comum, sempre de maneira contextual. (VARELA, 1990, p.72)

Apoiando-se nesta ideia de uma “ação que faz emergir”, Varela acrescenta sua abordagem enativa à autopoiese, lançando luz à ação do sujeito que percebe. Não há um mundo independente do sujeito percipiente; ao contrário, é a ação deste sujeito – guiada perceptivelmente – que fará emergir novos mundos.

De acordo com o autor (2003), todo ser vivo possui um corpo dotado de capacidades sensório-motoras individuais que estão, elas próprias, embutidas em um contexto biológico e cultural. Os processos sensoriais e motores – a percepção e a ação – não se conectam casualmente, ao contrário, são inseparáveis na cognição vivida. Portanto, a compreensão da percepção se dá não por meio de um mundo independente do sujeito da percepção, mas através desta estrutura sensório-motora do agente cognitivo, isto é, a maneira pela qual o sistema nervoso conecta as superfícies sensoriais e motoras.

É essa estrutura – a maneira pela qual o sujeito percipiente é corporificado –, e não algum mundo preestabelecido, que determina como o sujeito da percepção pode agir e ser modulado pelos eventos ambientais. Assim, a preocupação geral de uma

abordagem enactiva da percepção não é determinar como algum mundo independente do sujeito que percebe vai ser reconstituído; trata-se, sim, de determinar quais os princípios comuns ou conexões lícitas entre os sistemas sensorial e motor que irão explicar como a ação pode ser orientada perceptivamente em um mundo dependente de um sujeito percipiente. (Ibidem)

Assim, novamente, Varela reforça a imagem da cognição não como resolução de problemas por meio de representações, mas sim como “o fazer-emergir criador de um mundo.” (VARELA, 1990, p. 88). Nesta perspectiva, a realidade depende do sujeito percipiente, não sendo projetada como algo preexistente. Concordando com Sancovschi, compreendemos que, ao rejeitar a representação de um mundo dado e, por isso, inverter a lógica hegemônica dos processos de percepção e constituição da realidade individual e coletiva, a abordagem autopoietica-enativa “nos convida a adotar outra relação com o mundo, conosco e também com o conhecimento”, uma vez que “se afirma pela criação e não pelo ajustamento, pela invenção e não pela reprodução. Implica perturbações, *breakdowns* e problematizações.” (2010, p.32)

Nos colocando em nosso campo de pesquisa, se os processos metodológicos do design buscam organizar as ideias de modo que possamos melhor planejar as etapas e antecipar/prever o resultado de nossa produção, não podemos negar que estes processos são também perturbados pelos colapsos que os atravessam de maneira repentina. Refletindo sobre o processo criativo em design gráfico, o designer e educador brasileiro Leopoldo Leal aponta para seu aspecto não linear e imprevisível. Para ele, “trata-se de um desenvolvimento caótico, confuso e de contornos pouco definidos, ou seja, um pandemônio.” (LEAL, 2020, p.13). O acaso não deve ter tomado como um fenômeno que “perturba a ordem”; ao contrário, “reforça que não existe controle absoluto dos eventos.” (Ibidem, p.14). Segundo Leal, as “mini-iluminações” que permeiam o desenvolvimento do projeto de design devem significar alteração nas rotas pré-estabelecidas, uma vez que apontam para novas ideias ainda não pensadas. Destaca-se neste processo, o acontecimento do fenômeno da serendipidade, “a descoberta fortuita de encontrar algo que não se estava procurando, ou de procurar uma coisa e achar outra que também é valiosa.” (Ibidem, p.78).

Portanto, a ênfase deste estudo na experiência errante, desviante diz respeito à incorporação dessa vivência experimental que afeta nossa prontidão-para-ação e, justamente por isso, nos ressignifica e faz emergir novos mundos. No sentido de contribuímos para o pensamento sobre o ensino de design na contemporaneidade, nos interessa, antes de qualquer processo planejado, a experiência não controlada, o mergulho no imprevisível que possibilita a mudança das rotas inicialmente traçadas.

2.2 Sobre a experiência

Quando tratamos nesta pesquisa de processos de criação que prezam pelas intensas experimentações através do fazer, entendemos que estes processos se fazem a partir de uma trama de experiências: situações nas quais, por meio dos fazeres experimentais nos permitimos caminhar despidos de certezas, despreocupados ainda com o planejamento que os métodos processuais exigem. Experiências guiadas pela imprevisibilidade, por uma fluidez desorganizada que encontra brechas, rachaduras, incômodos, mas conduzida também pelo sensível da “ação orientada perceptivamente” que nos transforma.

Com o intuito de pensarmos sobre as experiências vivenciadas que possibilitam ao sujeito percipiente (re)constituir-se, abrindo-se para novas formulações e compreensões, abordamos o conceito da experiência a partir do pensamento do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey e do também filósofo e professor espanhol Jorge Larrosa.

2.2.1 O fluxo da experiência: estar disponível ao acontecimento

Tecendo relação direta entre a educação e a experiência, Dewey define a primeira como um processo de reconstrução e reorganização da segunda. A educação é, para Dewey, a própria vida; caracteriza-se por melhorar, pela inteligência, a qualidade da experiência, nos habilitando a melhor conduzir outras futuras. Admirador, amigo e discípulo de Dewey, o teórico da educação brasileiro Anísio Teixeira comenta esta definição, ressaltando que, sob este ponto de vista, os fins da educação identificam-se com seu processo, do mesmo modo que “os fins da vida se identificam com o processo de viver.” (1980, p.116). Assim, conforme Teixeira, nos educamos através de nossas experiências vividas inteligentemente.

Segundo Dewey, algumas experiências são deseducativas quando produzem o efeito de “parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”. (DEWEY, 1979, p.14) Para Dewey, o caráter das experiências definem estas conexões entre o que se vive agora e o que se experimentará depois. Nesta trama, o educador assume papel importante.

Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência porque se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou

desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueça e sobretudo o armem para novas experiências futuras. (Ibidem, p.16)

Criticando a educação tradicional, que com seus exercícios de automatismo limitam a capacidade dos estudantes de julgar e agir inteligentemente em situações novas, Dewey defende uma filosofia da educação fundada em uma filosofia *de, por e para* a experiência. Dentro desta perspectiva, entende-se que o princípio de continuidade de experiência – o *continuum* experiencial – é intrínseco às experiências de valor educativo, uma vez que estas são modificadas por experiências passadas e modificam as subsequentes. Nas palavras de Dewey, “cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela.” (Ibidem, p.29). Cabe ao educador, pela sua maior maturidade de experiência, avaliar em que direção marcha a experiência do estudante.

Adentrando o campo da arte, Dewey (2010) observa também a importância deste fluxo que conecta as experiências. Defendendo a relevância de uma “experiência singular”, aponta que há nela a fusão contínua dos eventos que não revela “buracos, junções mecânicas nem centros mortos”, mas, ao contrário, “pausas, lugares de repouso” que são justamente o que definem a qualidade do movimento. A fusão contínua dos eventos resume aquilo por que se passou e impede a dissipação e a evaporação displicente da experiência singular. Assim, para Dewey, o fluxo de uma experiência vai de algo para algo. As partes de uma experiência – essas fases sucessivas – fluem livremente, uma levando à outra, uma dando à outra a clareza necessária. Forma-se assim, um “todo duradouro” de cores variadas. As pausas, os lugares de repouso são importantes, pois sem eles “a aceleração contínua é esbaforida e impede que as partes adquiram distinção.” (Ibidem, p.111).

Viver a “experiência singular” da qual fala Dewey não é tarefa fácil, pois há nela um caminho inesperado. E o inesperado é mesmo desconcertante para a maioria de nós. Para vivenciar uma “experiência singular” é necessário que nos coloquemos abertos à incerteza do que podemos encontrar; é percorrer com intensidade e sensibilidade um caminho que se faz de alegrias, mas também de dores. Para Dewey, não há escapatória: o sofrimento está em toda e qualquer experiência; sem o seu enfrentamento, o fluxo da experiência não teria sentido, pois não haveria a incorporação do que veio antes. “É que incorporar, em qualquer experiência, é mais do que pôr algo no alto da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa.” (DEWEY, [1989] 2010, p. 118).

Por sua vez, a experiência é para Jorge Larrosa “o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p.21). Apresentando a origem da palavra “experiência”, que vem do latim *experiri* (provar, experimentar), o autor aponta o sujeito da experiência como aquele que se coloca disponível, aberto aos acontecimentos, aquele que se expõe, “atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.” (Ibidem, p.25).

Segundo Dewey (2010), é somente diante de situações como essas, em que nos colocamos verdadeiramente “sujeitos a algo”, que podemos vivenciar a experiência consistente, que não nos conduz a um significado “escasso ou falso”. O autor ressalta, contudo, que a ânsia pela ação, o fazer pelo fazer, tem dado a muitas pessoas experiências pobres, todas superficiais. Nestes casos,

[...] nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome. A resistência é tratada como uma obstrução a ser vencida, e não como um convite à reflexão. O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que por uma escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisa no prazo mais curto possível. (DEWEY, 2010, p.123)

Da mesma maneira, Larrosa acredita que a ênfase contemporânea na informação e na valorização de sujeitos informantes e informados anula qualquer possibilidade de experiência. A velocidade das coisas pelas quais passamos e a obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Segundo o autor, o sujeito da informação preocupa-se com o excesso de saber – não no sentido de sabedoria, mas de estar informado. Como se a “sociedade da informação” pudesse ser tomada como um sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou “da aprendizagem – pelo princípio de que o conhecimento se dá sob a forma de informação e de que aprender não é outra coisa que não adquirir e processar informação – a informação torna-se uma “antiexperiência”.

Larrosa ressalta que “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece.” (Ibidem, p.23). Por falta de tempo, a experiência é cada vez mais rara. Somos afetados por estímulos instantâneos que se sobrepõem uns aos outros, nos fazendo sujeitos de vivência fragmentada. A velocidade da vida contemporânea extingue o silêncio e a memória.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás. Por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também na educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LAROSSA, 2002, p.22)

Mas como seria desacelerar uma educação que é feita de sujeitos – educadores e educandos – acelerados? Como segurar o ritmo veloz com que se ensina e se aprende, se estamos todos submetidos a um cronograma institucional que atende a este ritmo? Larrosa aponta para a necessidade de se aprender a lentidão, a interrupção, a suspensão da opinião, do juízo, da vontade e do automatismo da ação; a necessidade de se aprender o cultivo da atenção e da delicadeza; de se “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Ibidem, p.24).

Na vida contemporânea, é sintomático o fato de não entendermos os “lugares de repouso” como parte do fluxo dos acontecimentos, de não enxergarmos na interrupção uma etapa fundamental a algo que nos atravessa, como se o tempo em que nos mantemos em suspensão não fosse significativo para a conclusão e reflexão de uma experiência. A experiência – esse estar disponível ao acontecimento, estar sujeito a algo – requer descanso, hiato, pausa. Nesse sentido, diante do esgotamento em que nos encontramos, defendemos a prática de uma pedagogia da ação repleta de entremeios.

2.2.2 A experiência de problematização na aprendizagem inventiva

Ainda no terreno da experiência, nos valem novamente da articulação de Larrosa para apontar o caráter passivo desses “acontecimentos que nos tocam”. Segundo o autor, o sujeito da experiência se define por sua passividade – que nada tem a ver com a oposição entre ativo e passivo, mas sim com uma disponibilidade e abertura fundamentais para a conexão dos acontecimentos. Para ele, o sujeito da experiência é um sujeito “exposto” à vulnerabilidade e ao risco que ela acarreta.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.24).

Do ponto de vista da aprendizagem inventiva de Kastrup, já abordada no capítulo anterior, considera-se na experiência “a tensão entre as formas existentes, construídas historicamente, e os abalos, as inquietações, os estranhamentos que nos afetam” (2001, p.23), o que pode ser entendido também como uma passividade. No entanto, segundo a autora, há que se diferenciar dois tipos de passividade. Quando agimos de modo compulsivo e mecânico diante de algum estímulo, não oferecendo resistência alguma a ele, evidenciamos seu primeiro tipo. Mas podemos ainda nos entregar às forças que experimentamos no presente, deixando que elas nos levem e nos conduzam ao longo da experiência. Trata-se “de uma sintonia fina, molecular e maquina” (Ibidem), que nos move para além dos hábitos já construídos, nos fazendo experimentar novas ações, inusitadas e imprevisíveis. Para Kastrup, é neste segundo sentido que a passividade da aprendizagem inventiva deve ser compreendida.

Há algo de interessante nesta perspectiva que acrescenta à experiência errante que enfatizamos até então um outro aspecto: o desenvolvimento de habilidades pela repetição do fazer. A experiência de problematização da aprendizagem inventiva defendida por Kastrup tem de lidar com a disciplina, que, diferentemente do controle, da imposição de regras, é a condição para este desenvolvimento de habilidades. Desenvolvemos certa aptidão porque repetimos uma mesma ação diversas vezes. Ao abordar o pensamento de Dreyfus sobre o desenvolvimento de habilidades e competências, Kastrup sugere que essa perícia requer refinamento sensorial e fluidez de movimentos. “Não se trata do reconhecimento de formas, mas do contato e da apreensão de uma matéria fluida e irrepresentável e de certos signos provenientes do ambiente.” (Ibidem, p.22).

Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem se dá não só a partir dos hábitos, mas no “habitar um território”, processo que exige tempo porque requer investimento tanto na errância quanto na assiduidade. Essa prática recorrente não significa, no entanto, uma acomodação ao território conhecido. Ao contrário, o sujeito que se torna habilidoso em determinada coisa, ganha competência para procurar novos caminhos, para inventar novos problemas. A aprendizagem inventiva tem, assim, a arte por princípio, e não uma adaptação.

O salto consiste em desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado. Tomando como exemplo a atividade da cozinheira, pode-se dizer que a arte de cozinhar está presente quando a

relação com os ingredientes não é regida por regras ou receitas prontas. Cozinhar como artista é inventar novos pratos e novos sabores, lidando com fluxos, cores, odores, texturas, consistências, nuances. Atingir o ponto de vista da arte na cozinha envolveu uma molecularização de sua percepção e de sua ação, todo um aprendizado sensório-motor, toda uma familiaridade com um certo sistema de signos que foi utilizada para a criação de pratos e sabores singulares e inéditos. (Ibidem, p.25).

Na assiduidade, no lapidar da técnica, subvertemos, quebramos a regra, habitamos e dominamos o território. Observamos que a ideia de um fazer compreendido pela invenção e não pela adaptação, da construção de mundos e de nós mesmos através da ação e da percepção – e mesmo do contato com a fluidez da matéria que Kastrup aborda em seus textos a partir de uma visão deleuziana –, se faz presente também no pensamento da artista plástica Fayga Ostrower, a quem recorreremos a seguir para nos aproximarmos da questão da criação enquanto fazer humano. Articulando especificamente relações entre os campos da Educação e da Arte, Ostrower nos traz reflexões relevantes sobre o processo criativo de maneira ampla.

2.3 O fazer emergir da criação sob o olhar de Fayga Ostrower

Nascida na Polônia em 1920, Fayga Ostrower passa a infância na Alemanha, de onde sua família tem de fugir, em 1933, por conta da perseguição nazista a judeus imigrantes. Na Bélgica, permanecem ilegalmente até a conquista do visto que os traz ao Rio de Janeiro, em 1934. Aqui, Ostrower ingressa no curso de Artes Gráficas na Fundação Getúlio Vargas (FGV), coordenado por Tomás Santa Rosa, e mais tarde, entre os anos de 1954 e 1970, ministra a disciplina de Composição e Análise Crítica no Museu de Arte Moderna (MAM - Rio de Janeiro).¹⁶

A partir de sua experiência como educadora e artista de múltiplas habilidades – pintora, gravadora, desenhista, ilustradora e ceramista –, Ostrower escreve sobre processos de criação, destacando o potencial criador de todo ser humano. Para ela, criar é dar forma a algo novo, é compreender através do estabelecimento de novas coerências. É conceber novos relacionamentos, ordenações, configurações, extraindo delas novos significados.

Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das

¹⁶ A biografia de Fayga Ostrower pode ser consultada no site do Instituto Fayga Ostrower, criado em 2002, para preservar e expor a obra da artista: <https://faygaostrower.org.br/>.

formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de *possibilidades*, potencialidades do homem que se convertem em *necessidades existenciais*. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando. (OSTROWER, 2014, p.9)

A artista reforça que estes relacionamentos dos fenômenos não se estabelecem ao acaso; as percepções de cada indivíduo que cria vinculam-se, naturalmente, às suas próprias vivências. Ainda que não entendamos a lógica das conexões que fazemos durante o ato de criar, há sentido nestes encadeamentos. Conectamos os fenômenos entre si e a nós mesmos, de acordo com nossas expectativas, anseios e inseguranças. Para Ostrower, no ato de criar, transformamos a natureza, percebemos esta transformação e nos percebemos nela. Inevitavelmente, nos transformamos também nela: “a percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana.” (Ibidem, p.10)

Como Varela, Ostrower compreende que nos constituímos de nossa percepção. O conceito de percepção elaborado pela artista é traduzido por uma sensibilidade que chega ao nosso consciente de modo organizado, uma elaboração mental das sensações. A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, é a organização seletiva dos estímulos que nos afetam nos abrindo para determinadas percepções. Ela “articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.” (Ibidem, p.13)

Se nesta busca de ordenações reside a motivação humana de criar, Ostrower entende a criação como um ato intencional, realizado por um ser consciente. Um ato que pressupõe uma mobilização interior, que não é necessariamente consciente, mas orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para a qual a ação seja solicitada. Ostrower reforça: não é possível ensinar a criar, mas é possível dirigir-se à sensibilidade inteligente das pessoas, auxiliando na elaboração das curiosidades e inquietações de cada um, na formulação de suas próprias perguntas. Portanto, uma das primeiras metas na educação deveria ser

[...] procurar reforçar os processos de diferenciação e de discriminação interna, que correspondem aos próprios processos de crescimento e integração da pessoa, à sua individuação. Assim haverão de criar. Pois cabe ver na criação um modo de avaliação da vida, no qual interagem continuamente referências afetivas e critérios de valor. Criar significa poder avaliar.

[...] não valeria dizer aos alunos: “Vocês estão livres, façam qualquer coisa, criem”. Antes, deveria ser possível dizer: “Vocês estão livres, perguntem, indaguem, experimentem, poderão fazer tudo, uma vez que assumam a responsabilidade pelo que fizerem”. O questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, eis o caminho da criação. (OSTROWER, 1981)

Preocupando-se com as consequências da produção industrial e da sociedade de consumo – que, segundo a artista, promovem a “alienação do homem [sic] do seu próprio fazer” e conduzem a um “processo de dessensibilização das pessoas” (Ibidem) –, Ostrower defende uma ligação afetiva do artista à transformação da matéria com a qual interage: o trabalho do artista deve ser impregnado de conteúdo afetivo em todas as etapas de criação.

Não condenando integralmente a produção industrial – a artista assegura que necessitamos das máquinas e de suas tecnologias –, reconhece aspectos negativos na criatividade humana para os quais a compensação seria de ordem social, através de valores humanistas, reduzidos pela sociedade do consumo ao nível de mercadoria, cuja substituição rápida se torna a única meta na vida humana.

Crítica semelhante pode ser observada nas colocações de Walter Gropius, que à frente da Bauhaus não esconde a sua preocupação em formar “o homem [sic] de talento artístico e equipá-lo mediante profundo treino espiritual e artesanal para o trabalho criativo, independente, no seio do processo de produção industrial.” (GROPIUS, 1977, p. 37). Ao nos aproximarmos, no próximo capítulo, desta concepção, lançaremos luz à pedagogia da ação bauhausiana e ao movimento escolanovista que a influenciou, estruturador da aprendizagem por meio do fazer. A partir de uma visão que, mediada pela perspectiva autopoietica-enativa, considera ação e reflexão fazeres humanos, atualizamos a crítica já elaborada por alguns autores a respeito de uma possível absolutização do “aprender fazendo” na consolidação do ensino de design no Brasil.

3 APRENDER FAZENDO

Viver certa experiência, ser tocado por ela, constituir-se a si e ao mundo; tudo isso exige a “perda” de tempo. Adaptados e conformados à temporalidade de um mundo acelerado que muitas vezes tomamos como dado, costumamos não nos colocarmos dispostos à errância dos fazeres experimentais nem mesmo no contexto do ensino superior, uma vez que este espaço é tratado como a preparação para um “mundo real” não acolhedor destas práticas. Contudo, como vimos anteriormente, pela perspectiva da pedagogia da ação, a educação é a própria experiência de vida e, portanto, não tem como finalidade preparar o estudante para algo com o qual se deparará após o período de formação – aprendemos enquanto vivemos e é por esta abordagem que nosso estudo se constrói. Em continuidade, pela perspectiva autopoietica-enativa, entendemos que as articulações sensório-motoras são inseparáveis e estão imbricadas em todo ato de conhecer: é na ação e na percepção que nos compreendemos e inventamos novos mundos e maneiras de viver; e toda reflexão, reforçamos, é também um fazer humano.

Esta relação entre ação e reflexão encontra-se no cerne das questões levantadas por alguns dos mais importantes teóricos da educação. Paulo Freire (2001), por exemplo, aborda o processo de ação-reflexão-ação como um movimento dialético: agimos, refletimos sobre esta ação e esta reflexão, por sua vez, conduz a um novo fazer. Este voltar-se à própria prática por meio do pensamento garante a formação permanente do educador e inicia-se por uma curiosidade ingênua sobre o seu fazer que, no amadurecimento da reflexão, torna-se crítica – que Freire chama de “curiosidade epistemológica”.

O norte-americano Donald Schön, por outro lado, denomina de “ensino prático reflexivo” o modelo de aprendizagem através do fazer e do pensar. Entendendo, a partir da teoria de Dewey, que o estudante precisa aprender por si próprio as relações entre os meios e métodos empregados e os resultados atingidos (DEWEY *apud* SCHÖN, 2000), Schön sugere os conceitos de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* diz respeito a um processo tácito; é espontâneo, está implícito no fazer. Nele, o ato de conhecer é revelado “pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita” (SCHÖN, 2000, p.31), ainda que por vezes consigamos, através da observação e da reflexão, descrever nossas ações, suas operações e procedimentos. Já a *reflexão na ação* acontece quando este fazer revela algum elemento inesperado, nos levando a refletir como o conhecimento na ação gerou um resultado imprevisível. “Todas essas experiências, agradáveis e desagradáveis,

contêm um elemento de surpresa” (SCHÖN, 2000, p.32) que nos levam a interromper a ação para pensar sobre ela, dissociando a reflexão da ação; ou pensar sobre ela enquanto acontece, sem interrompê-la, podendo naquele mesmo momento nela interferir.

Tais questões envolvem a relação entre experiência vivida e reflexão, aspecto central do pensamento escolanovista que influencia as articulações de Schön sobre o ensino prático reflexivo. Tendo como princípio o “aprender fazendo” e o entendimento do ser humano de forma integral – corpo e mente –, feito de razão e emoção, o movimento da Escola Nova é abordado a seguir. Trazendo a discussão para o campo do ensino em design, o capítulo destaca ainda a influência direta deste movimento na Bauhaus, bem como o fazer artesanal e a prática nas oficinas incentivada por Gropius e demais docentes na primeira fase da escola, de traços expressionistas, em Weimar, Alemanha. Algumas outras iniciativas, ramificações da Bauhaus, são também mencionadas aqui pelo caráter experimental que nos interessa. Por fim, destacamos a influência ulmiana no desenvolvimento do modelo tecnicista de ensino adotado pela Esdi à época de sua abertura, em 1963, citando ainda alguns outros projetos pedagógicos brasileiros de ensino superior que, ao longo dos anos 1960, buscaram aproximar o design do fazer artístico e artesanal.

3.1 O movimento da escola nova

Liderado por educadores europeus e norte-americanos, o pensamento escolanovista surge como uma corrente crítica à escola tradicional, no final do século XIX, com o intuito de libertar a educação dos antigos valores e dogmas. De acordo com Aranha (2006), alguns aspectos da escola tradicional – aos quais o movimento da Escola Nova viriam a fazer frente – merecem ser elencados:

- a figura do professor como grande mestre detentor da sabedoria e da autoridade, que estabelece uma relação vertical com os estudantes, transmitindo seus conhecimentos a simples receptores;
- os alunos como um bloco único e homogêneo, tendo suas particularidades e individualidades desconsideradas;
- o modelo de aula expositiva, construída a partir de exercícios de fixação, leituras repetidas e reprodução de cópias, com conteúdos que valorizam o passado e suas “obras-primas” e distanciam-se dos problemas da vida atual;

- o processo avaliativo feito principalmente através de provas, nas quais o estudante deve restituir os conhecimentos transmitidos pelo professor;
- o estímulo à competição entre os alunos, através de prêmios e punições característicos de um sistema classificatório.

Diante da acelerada transformação da sociedade, a proposta de uma escola renovada busca preparar o indivíduo para tal dinamismo. Assim, inicia-se por reconstruir a relação aluno/professor, trazendo o estudante – indivíduo único, diferenciado – para o centro do processo, de modo que lhe permita “aprender a aprender” ao invés de limitar-se à fixação de um conteúdo nele depositado. “Daí o interesse por métodos e técnicas, bem como maior ênfase nos *processos* de conhecimento do que no *produto*.” (Ibidem, p.225). Para isso, o professor se esforça não para transferir noções gerais, mas para despertar a atenção e a curiosidade do estudante que, ao ter garantido o espaço para sua espontaneidade, vive uma experiência única de aprendizagem.

Em contraponto ao intelectualismo livresco da educação tradicional, a Escola Nova considera que só se pode aprender enquanto se faz, se pratica. O ser humano é entendido de forma integral: é corpo e mente, feito de razão e emoção. Privilegiando a pedagogia da ação, o ambiente escolar é constituído por laboratórios, oficinas e hortas.

A avaliação, por sua vez,

é compreendida como um processo validado para o próprio aluno, não para o professor. Por isso representa apenas uma das etapas de aprendizagem, não o seu centro. Despojada do terror que a mistifica, não afere apenas os aspectos intelectuais, mas também as atitudes e aquisição de habilidades. O sistema de prêmios é condenado e a competição substituída pela cooperação e pela solidariedade. (Ibidem, p.226).

Ainda segundo Aranha, o ideário escolanovista é influenciado sobremaneira pela corrente filosófica do pragmatismo, que recusa o conhecimento teórico e puramente contemplativo, valorizando a prática e a experiência. Volta-se para os fatos concretos do cotidiano de cada indivíduo, tendo como verdade não aquilo que se estabelece de uma só vez e para sempre, mas aquilo que vai se construindo ao longo do tempo e, por isso, está em constante mutação.

De acordo com Semeraro (2013), o pragmatismo pode ser melhor compreendido se considerarmos a tomada de cena dos Estados Unidos frente a uma Europa desequilibrada pelos grandes conflitos do século XIX e XX. Os norte-americanos buscavam uma sociedade livre do autoritarismo religioso e ideológico, sem esconder o desejo de combater o avanço do comunismo.

A expansão da indústria, da pesquisa de ponta, o ritmo vertiginoso das atividades econômicas e dos investimentos, a organização social, a difusão da democracia e de uma nova cultura exigem um pensamento ágil, experimental, prático, capaz de promover as liberdades e os interesses do indivíduo, de atender às mudanças, de prever resultados e consequências. Em contraposição a uma filosofia considerada abstrata, complicada e acadêmica, os Estados Unidos buscam uma filosofia aberta, concreta, formada na experimentação, orientada para o uso e controle dos eventos naturais e sociais. (Ibidem, p.7)

Uma das figuras centrais da Escola Nova, Dewey teorizou a respeito de uma “escola progressiva” que vai na contração de um sistema educacional estruturado de cima para baixo e de fora para dentro, no qual há, por parte dos adultos, uma imposição de padrões, matérias e metodologias às crianças. (DEWEY, 1979). Neste modelo tradicional,

[...] o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e a capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. (Ibidem, p. 6)

Inspirado pelo pedagogo alemão Friedrich Fröbel, idealizador do jardim de infância, embora o pensamento de Dewey não questione – como pragmático que é – as raízes das desigualdades sociais, ele formula ideias de caráter progressista, como a defesa da escola pública e ativa. (GADOTTI, 2003).

No Brasil, o também escolanovista Anísio Teixeira defende uma educação integral, pública, laica e gratuita, criticando a aprendizagem por meio da memorização e repetição típicas da pedagogia tradicional. Para Teixeira, “a escola deveria ser o lugar da elaboração de projetos, que exigem reflexão, intensa atividade participativa e que levam à conquista progressiva da autonomia e da responsabilidade do educando.” (ARANHA, 2006, p.229). Anísio Teixeira foi o idealizador da Escola Parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 em Salvador (Bahia). O Centro de Educação Popular, como Teixeira chamava a instituição, voltava-se à educação primária, cujo ensino em horário integral era dividido em dois turnos. Na Escola Parque, as crianças envolviam-se em trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas escolas-classe, desenvolviam as atividades convencionais das escolas tradicionais, estudando ciências físicas e sociais, praticando leitura, escrita e aritmética. Todos os estudantes tinham ainda acesso a médico, dentista, orientador educacional, além da merenda escolar.¹⁷

¹⁷ Mais informações sobre a Escola Parque podem ser acessadas através da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>.

No campo do ensino de Design, quando falamos em uma pedagogia que parte do princípio do aprender fazendo, destacamos a prática oficial impulsionada pela Bauhaus, em 1919, na cidade alemã de Weimar. Conforme destaca o designer, professor e pesquisador brasileiro Antônio M. Fontoura (2009), é possível identificar fortes relações da Bauhaus com o pensamento da Escola Nova representado pelos métodos ativos de Georg Kerschensteiner¹⁸, pelas ideias de Maria Montessori¹⁹ e pelo progressivismo de John Dewey. Enquanto a pedagogia escolanovista se restringia à educação infantil, a Bauhaus conseguiria levar estas ideias a um outro patamar de ensino. De acordo com o autor, a pedagogia da Bauhaus “espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, do ensino das artes no início daquele século.” A prática da pedagogia da ação bauhausiana teria sido a contribuição mais significativa para os predecessores da escola. Sob essa concepção, “o aprendizado se dá a partir do próprio educando, rejeitando a ideia de que o ensino se faz através de uma suposta transmissão de conhecimentos.” (FONTOURA, 2009). Nesse sentido, Fontoura ressalta que o ensino artesanal

constituía uma categoria pedagógica fundamental e representava a forma como o indivíduo aprendia, através do uso das mãos e do manejo técnico dos objetos. Para Gropius, por mais industrializado que fosse o meio, o artesanato continuava sendo insubstituível enquanto recurso para a aprendizagem. (Ibidem)

Enquanto o ensino nas academias de arte, que estimulava a aprendizagem através da cópia, vinha perdendo espaço para as escolas técnicas criadas para a preparação de especialistas aptos à produção industrial, Gropius aposta em um caminho contrário ao da especialização, investindo na “arte unificada”, na “construção completa” a partir de uma “formação que desenvolvesse nos alunos uma competência nos ofícios em geral, constituindo uma ‘base indispensável a toda produção artística’.” (GROPIUS, 1977, p. 37). Dentro dessa perspectiva, o Vorkurs, curso básico da Bauhaus estruturado por Johannes Itten, distanciou a escola das academias de arte tradicionais, “eliminando as fronteiras entre o ensino do ofício e a formação artística.” (MILLER, 2009, p.11). É para este curso que damos destaque a seguir por entender

¹⁸ Pedagogo alemão, Georg Kerschensteiner pensava a educação a partir da perspectiva de uma “escola do trabalho”, isto é, a escola como preparação para a vida prática adulta. Assim, Kerschensteiner vinculava a formação humana à vida real, entendendo a escola como “a base educacional de uma sociedade”. (BUENO, FARIAS e FERREIRA, 2012).

¹⁹ A médica italiana Maria Montessori defendia a criação de ambientes escolares com móveis proporcionais ao tamanho das crianças, a fim de que estas tivessem domínio sobre eles. “Com materiais concretos, Montessori conseguia fazer com que as crianças, pelo tato, pela pressão, pudessem distinguir as cores, as formas dos objetos, os ruídos, a solidez, etc.” (GADOTTI, 2003, p.145).

que o projeto de educação ali desenvolvido nos traz contribuições ao pensamento da experimentação como processo de criação investigativo que se dá por meio do fazer.

3.2 A Bauhaus e a pedagogia da ação

Ao assumir a Bauhaus, em Weimar, Alemanha, Gropius busca trabalhar pela harmonia entre a arte e a produção industrial através do desenvolvimento de objetos e construções projetados para a confecção mecânica, questionando-se:

O que devemos fazer a fim de preparar à geração vindoura uma via mais rica em perspectivas para a sua futura profissão de designer, artesão e arquiteto? Que institutos de formação devemos organizar para descobrir o homem de talento artístico e equipá-lo mediante profundo treino espiritual e artesanal para o trabalho criativo, independente, no seio do processo de produção industrial? (GROPIUS, 1977, p. 37)

Segundo Gropius, sua preocupação voltava-se à relação entre artistas e indústria, já que “nenhum dos dois conseguia penetrar suficientemente no campo do outro, para atingir uma fusão efetiva dos esforços mútuos.” A escola tentava ainda salvar os artesãos, embotados pelo processo mecânico das fábricas onde agora trabalhavam. Propunha-se, portanto, a formar “um novo tipo de colaborador industrial”, que fosse, ao mesmo tempo, artista, técnico e homem de negócios (GROPIUS, 1977, p.33).

Já nos primeiros dias à frente da instituição, Gropius expressa sua intenção em instalar em Weimar “a pedra fundamental de uma República dos Intelectos”, reunindo “personalidades fortes e animadas” (DROSTE, 2019, p.40). Os primeiros nomes indicados por Gropius para compor o time de “mestres da forma”²⁰ da escola são o teórico da arte e pintor suíço **Johannes Itten**, o pintor norte-americano **Lyonel Feininger** e o escultor alemão **Gerhard Marcks**. A pedido de Itten, convida ainda um outro pintor expressionista, o alemão **Georg Muche**. Em 1920, juntam-se à escola o suíço **Paul Klee** e os alemães **Oskar Schlemmer** e **Lothar Schreyer**, para criar um Departamento de Teatro, e o russo **Wassily Kandinsky**, o mais importante artista abstrato de seu tempo.

Tais personalidades de vanguarda empenharam-se no ensino da experimentação, do fazer e da técnica como combate à escravização do artista e do artesão pela máquina. Itten se

²⁰ O corpo docente da Bauhaus era dividido entre os Mestres da Forma e Mestres do Ofício, fortalecendo a aproximação entre artistas e artesãos e possibilitando a “nova construção do futuro” esperada por Gropius.

mostraria o mais influente dos mestres, desenvolvendo o curso preliminar do programa da Bauhaus, o *Vorkurs*. Em sucessão a Itten, também lecionaram no *Vorkurs*, contribuindo e adaptando-as cada um à sua maneira: Klee, Kandinsky, o alemão Josef Albers e o húngaro László Moholy-Nagy.

Esta etapa inicial ocupava os seis primeiros meses do curso e se fazia obrigatória a todos os recém-ingressos, que experimentavam materiais e instrumentos de toda sorte, além de estabelecerem um primeiro contato com conceitos iniciais – luz e sombra, proporção, ritmo etc. Somente após a conclusão do *Vorkurs*, os alunos seguiam à aprendizagem nas oficinas, escolhidas por eles, de marcenaria, carpintaria, escultura em metal, em madeira, tecelagem, tipografia/gráfica e teatro. Artesãos, pintores, escultores, arquitetos, designers tinham ali uma mesma formação básica, que objetivava

desdobrar e amadurecer a inteligência, o sentimento e a fantasia, [...] desenvolver o ‘homem inteiro’ que, a partir de seu centro biológico, pudesse encarar todas as coisas da vida com segurança instintiva e que estivesse à altura do ímpeto e do caos de nossa “Era Técnica”. (GROPIUS, 1977, p. 38)

Antes de ingressar na Bauhaus, Itten já havia sido professor de escola primária e dirigido sua própria escola de arte em Viena. Seus métodos de ensino fugiam ao convencional. Assim como a concepção pedagógica rousseuniana, buscava fazer com que os alunos desaprendessem tudo o que já lhes constituía para que pudessem voltar ao seu estado de inocência original, como uma folha em branco a ser preenchida a partir das novas experiências. Só assim, acreditava ele, poderia se dar o verdadeiro aprendizado, sem a imposição de um conhecimento.

Esse interesse pela tábula rasa, no primeiro momento, fica evidente na obra *Ponto e linha sobre plano*, de Wassily Kandinsky: “Precisamos, desde o início, distinguir os elementos básicos dos demais, ou seja, os elementos sem os quais uma obra [...] não pode sequer chegar a existir.” (MILLER, 2019, p.10)

De acordo com Droste (2019, p.48), o princípio pedagógico no qual o ensinamento de Itten se baseava pode ser resumido pelos conceitos opostos de “intuição e método” ou “experiência subjetiva e reconhecimento objetiva”. Itten iniciava as aulas relaxando seus alunos através de exercícios corporais e de respiração, antes de procurar criar “direção e ordem fora do fluxo”. A descoberta do ritmo e da composição harmônica de diferentes ritmos estava entre os temas recorrentes de suas aulas, divididas em três áreas principais: estudo dos objetos e materiais naturais, análise dos Mestres Antigos e desenho da vida. Segue na Figura 1 um exemplo.

Figura 1- Exercícios corporais propostos por Itten a seus alunos



Fonte: Imagem retirada do livro *Design and Form: the basic course at the Bauhaus*.

Em paralelo a esses estudos subjetivos, Itten também ensinava teorias de contraste, forma e cor. Os contrastes trabalhavam conceitos opostos como áspero e suave, claro e escuro, grande e pequeno e estimulavam a sensibilidade dos alunos pelos materiais, preparando-os para as atividades oficinais após o curso preliminar. A teoria da forma partia de formas geométricas elementares: o círculo, “fluyente” e “central”; o quadrado, “calmo”; e o triângulo, “diagonal” (Ibidem). As aulas de Itten sobre cores primárias e formas básicas influenciaram os anos subsequentes da Bauhaus, uma vez que seus conceitos foram adotados por outros mestres, como Klee e Kandinsky.

Josef Albers e László Moholy-Nagy, também professores do curso básico, adotaram abordagens pedagógicas distintas das de Itten ao questionarem seu trabalho voltado à subjetividade singular de cada aluno, direcionando o ensino aos assuntos estritamente ligados à produção industrial. Ainda assim, há que se destacar a maneira experimental com que Albers ensina a percepção da cor, “através da experiência, por tentativa e erro”, preocupando-se não com o conhecimento de fatos, mas sim com a visão, “o ato de ver” (ALBERS, 2021), no sentido de se possibilitar uma intensa experiência visual.

Enquanto nas academias e escolas tradicionais de arte e ofícios, as habilidades dos alunos eram estimuladas somente através da cópia, ao reproduzirem objetos como figuras de

gesso, ornamentos e nus, na Bauhaus, Itten propunha um moderno estilo de ensino inspirado tanto pelas teorias da reforma educacional do século XIX, com as quais era familiarizado, quanto pelas vanguardas artísticas.

Portanto, embora o Curso Básico tenha inegavelmente dado grande contribuição ao ensino do design mundial, era explícita na Bauhaus a influência da ideia do jardim da infância de Friedrich Froebel – como o movimento *Arts & Crafts* –, que tratava a criança como semente a ser nutrida até dar frutos. O desenho tinha papel central na educação, sendo um modo especial de cognição. O conceito de educação sensorial que Froebel toma emprestado de Heinrich Pestalozzi era uma aplicação dos ideais iluministas de Jean-Jacques Rousseau. (ABBOTT-MILLER, 2009).

De acordo com o pedagogo brasileiro Moacyr Gadotti (2003), defendendo a concepção de que todo homem nasce bom e que o que o perverte é a sociedade, Rousseau é o primeiro teórico a defender uma pedagogia centrada na criança, em *Emílio ou Da Educação*, 1762, França. Influenciador das ideias do movimento da Escola Nova, assume que é dever do educador fazer com que a natureza da criança desabroche, livre de qualquer repressão ou modelo preestabelecido. Contestando o poderio dos monarcas e da Igreja, Rousseau apega-se à racionalidade, à busca pela democracia e pela liberdade individual e resgata a relação entre educação e política, então fortalecida pela Revolução Francesa de 1789. Nesse contexto, embora as camadas populares passem a reivindicar o direito ao ensino e à educação pública e muitos avanços possam ser de fato observados, o acesso à universidade mantém-se ainda como um privilégio das elites.

As ideias de Rousseau tiveram forte influência sobre Pestalozzi e Froebel. Em Pestalozzi, destaca-se seu pensamento voltado às classes populares. Ao criar um instituto para crianças órfãs desta camada social, propõe uma educação preocupada menos com a “aquisição de conhecimento e mais com o desenvolvimento psíquico da criança.” (Ibidem, p.91). Segundo Gadotti, Pestalozzi fracassou em seu objetivo, uma vez que não obteve os resultados esperados; suas ideias, no entanto, foram bastante discutidas por muitos teóricos e algumas incorporadas a propostas pedagógicas contemporâneas.

Idealizador do jardim de infância, Froebel

[...] considerava que o desenvolvimento da criança dependia de uma *atividade espontânea* (o jogo), uma *atividade construtiva* (o trabalho manual) e um *estudo da natureza*. Valorizava a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brincar, o canto e a linguagem. Para ele, a auto-atividade representava a base e o método de toda a instrução. (Ibidem, p.90)

A Bauhaus, que “espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, do ensino das artes no início daquele século” (FONTOURA, 2009), vai se perpetuar mundo afora após seu fechamento pelos nazistas.

3.2.1 Os bauhausianos e a ramificação da pedagogia da ação

Como evidenciam Droste (2019), Rainer (1989), Meggs (2009) e Cardoso (2008), o fechamento da Bauhaus pelo nazismo não impossibilitou a propagação de sua pedagogia mundo afora. Abordagens experimentais com ênfase nos processos do fazer, tão estimulados em seu curso preliminar e nas oficinas que se seguiam a ele, conquistaram espaço no ensino do design logo após a conclusão da escola, sobretudo nos Estados Unidos.

Com a emigração de muitos artistas para terras norte-americanas, Albers e sua mulher Anni vieram a fazer parte do corpo docente do *Black Mountain College*, fundado em 1933 na Carolina do Norte. “Assim, o BMC reunia as ideias revolucionárias [da Bauhaus] sobre a aplicação da arte na vida com o pensamento mais progressista sobre educação na época nos Estados Unidos sob a influência do filósofo e pedagogo John Dewey.” (MUNIZ, 2019). Tornando-se uma incubadora de experimentações, o BMC também estimulava o aprendizado por meio de experiência pessoal e não de conhecimento derivativo. Segundo Horowitz, Albers pôde aplicar muitos de seus estudos iniciados na Bauhaus, mas precisou também se moldar à nova instituição. A falta de recursos da escola obrigou Albers e seus alunos a improvisar. Sem cadeiras, trabalhavam no chão de maneira informal e lúdica.

Ter que depender de materiais baratos e descartados encorajou os alunos de Albers a experimentar e correr riscos, tirou a preciosidade da arte e ressaltou a ideia de que isso era estudo, não arte. Não ter notas – um princípio da escola – também incentivou a liberdade e a experimentação. Os arredores da faculdade forneciam folhas de outono que encontraram seu caminho para o curso de cores de Albers. A abundância de materiais naturais o estimulou a expandir os estudos de textura no curso de design básico. (HOROVITZ, sem data, tradução desta autora)

Convidado pela Associação de Artes e Indústrias a abrir uma escola aos moldes da Bauhaus nos Estados Unidos e já ocupado com aulas na Universidade de Harvard, Walter Gropius indica para a tarefa László Moholy-Nagy, que chega a Chicago neste mes-mo ano e funda a *New Bauhaus*. Bastante influenciado pelo Construtivismo Russo e exímio experimentador da fusão entre tecnologia e arte, o ex-bauhausiano elabora um currículo – com

a contribuição de outros designers e artistas, dentre eles seu parceiro e conterrâneo György Kepes –, muito próximo ao da escola alemã com a introdução de algumas aulas acadêmicas ministradas por professores da Universidade de Chicago.

Embora Moholy-Nagy considerasse os fundamentos da educação da Bauhaus ainda válidos para a Nova Bauhaus, percebeu que o contexto da América do Norte e a evolução da ciência e da tecnologia exigiriam algumas modificações no conteúdo. Duas adições importantes foram feitas à ideia original:

(1) O domínio do componente artístico do currículo foi estendido às artes mais tecnológicas, como fotografia, cinema e escultura cinética e de luz, e às artes não visuais, como música e poesia.

(2) Aos dois elementos básicos da fórmula que Gropius tornara famosa ("Arte e Tecnologia: uma Nova Unidade"), Moholy-Nagy acrescentou um terceiro elemento: a ciência. Como consequência, o currículo incluía uma série de cursos de ciências físicas, da vida, humanas e sociais, cuja coordenação foi confiada a Charles Morris, do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago." (FINDELI, 1990, p. 7, tradução desta autora).

Formalmente fundada em 1932 sob a direção do arquiteto finlandês Eliel Saarinen, a Cranbrook Academy of Art, uma escola de arquitetura, design e artes, receberia muitos integrantes da Bauhaus após o seu fechamento.

Segundo Camargo, em um dos catálogos do programa da escola, seu surgimento está atribuído à união informal de um grupo de artistas e artesãos, iniciada em 1927 por Ellen e George Booth, fundadores da Cranbrook. Cada artista seria um instrutor que, a partir de seu conhecimento, estimularia e acompanharia os alunos. Estes, por sua vez, tornaram-se membros de uma comunidade de artistas, permitindo-lhes estar em contato com pessoas que partilhavam do mesmo interesse e adquirir formação superior. (CAMARGO, 2011).

Tendo sofrido forte influência da Bauhaus, Cranbrook também colocava “pintores e escultores sob o mesmo teto que os artesãos em metal, tecelões e ceramistas para que as artes e ofícios pudessem, direta ou indiretamente, influenciar o desenho.” (ECKHARDT apud CAMARGO, 2011, p. 33).

A partir dos anos 70, com a contratação do casal Katherine e Michael McCoy como novos coordenadores do programa, a Cranbrook Academy of Art se caracteriza por questionar os pressupostos modernistas, propondo no design gráfico, por exemplo, novas relações entre texto e imagem. Designer formada em Cranbrook, Lorraine Wild relata haver ali, para além do desenvolvimento de “coisas para serem usadas (...) uma questão mais profunda no âmago da maneira como produzir essas coisas”. (2019, p. 104).

Na época uma pequena escola de pós-graduação, com 150 alunos em nove departamentos, a Cranbrook sempre enfatizou a experimentação, ao mesmo tempo em que rejeitava a uniformidade na filosofia e metodologia adotadas. O corpo docente

incentivava os alunos a buscar seus próprios caminhos e a interagir com outros envolvidos em pesquisas similares. (MEGSS, 2009, p. 632).

Se o projeto pedagógico bauhausiano se ramifica pelo mundo, na América Latina, o modelo da *Hochschule für Gestaltung*, sob a direção de Tomás Maldonado, é o que se propaga. Segundo Couto (2008), o início do ensino de design no Brasil está vinculado, mesmo que simbolicamente, à criação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, em 1963. Ainda que seu ensino formal tenha sido inaugurado por Lina Bo Bardi e Giancarlo Piretti, em 1950, no Instituto de Arte Contemporânea-Museu de Arte de São Paulo – IAC-MASP (BONFIM *apud* COUTO, 2008) – curso que duraria apenas dois anos –, a institucionalização do ensino do design só viria a ganhar forma com a abertura da ESDI na então capital do país, cujo currículo se tornaria paradigma para o ensino do design no Brasil. Sofrendo a influência ulmiana e pelo contexto político da ditadura que impunha o modelo tecnicista pelo país, a ESDI adota o perfil pedagógico rígido e racional de Ulm (FONSECA e BARBOSA, 2020).

Conforme Cardoso, embora inspirada no legado da Bauhaus, a escola de Ulm distancia-se, já em sua primeira fase, mesmo sob a direção do escultor ex-bauhausiano Max Bill, das tendências expressionistas iniciais da escola antecessora. Ao longo dos anos 60, adota uma postura racionalista que pautam as soluções de design, o que, segundo Cardoso, “condizia perfeitamente com o entusiasmo tecnicista que se generalizou na sociedade como um todo durante esses anos de corrida espacial e miniaturização eletrônica.” (2008, p.188).

Para Cardoso, a radical autonomia com relação às artes plásticas adotada em Ulm, embora não significasse nenhuma vantagem para a escola, fez, contudo, com que se optasse por uma abertura a outras áreas do conhecimento, da cibernética à sociologia, reforçando a concepção de design enquanto área interdisciplinar. (2008, p.188).

3.3 Nos anos 60, ensaios para um ensino de design brasileiro pela pedagogia da ação

Vale ressaltar que, ao longo dos anos 1960, outros projetos pedagógicos de ensino superior que aproximavam o design do fazer artístico e artesanal se delinearam no Brasil. De acordo com Anastassakis,

Em 1967, em São Paulo, é criado, na fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), dentro da área de artes plásticas, o curso de Desenho Técnico e Artes Gráficas. Dois anos depois, passa a ser chamado de Curso de Desenho Industrial. Vale lembrar que

se na Escola de Artes Plásticas da Universidade Mineira de Arte, em Belo Horizonte, funciona desde 1957 um curso técnico de Desenho Industrial, é somente em dezembro de 1968 que tal curso é reconhecido em nível superior. (ANASTASSAKIS, 2014, p. 128).

Duas das iniciativas vinculadas a uma ideia menos racionalista da disciplina e mais alinhadas à arte e à cultura nacionais surgem em Brasília, em 1962, no projeto inovador alinhado à tradição da experimentação artística (FONSECA e BARBOSA, 2020) de Alcides da Rocha Miranda para o Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (ICA-UnB); e em Salvador, entre 1962 e 1963, quando Lina Bo Bardi planeja “uma ampla e detalhada ação para a criação de uma Escola de Desenho Industrial e Artesanato, visando estabelecer outros rumos para o desenvolvimento do design no país.” (SOUZA LEITE, 2007, p.260).

Desencorajados pelo governo militar, que incentivava áreas tecnológicas, menosprezando as artísticas e humanísticas por poderem tornar-se perigosos focos de crítica (COUTO, 2008), o projeto educacional de Lina Bo Bardi não chegou a sair do papel; o de Alcides da Rocha Miranda sustentou-se por poucos anos. Como afirma Couto, enquanto desencorajava cursos nas áreas artísticas e humanísticas, o governo incentivava as áreas tecnológicas, as únicas que trabalhariam pelo avanço do Brasil.

O incentivo financeiro dado às áreas tecnológicas e os sucessivos cortes impostos às áreas sociais e artísticas acabaram por gerar um estranho fenômeno: em 1976 já funcionam no país dezesseis cursos de design, dos quais 50% eram cursos de arte, transformados às pressas em cursos de design, pelo incentivo financeiro oferecido pelo governo federal. (COUTO, 2008, p. 23)

3.3.1 A Escola de Desenho Industrial e Artesanato de Lina Bo Bardi

Diante de um Brasil abruptamente industrializado, Lina Bo Bardi chama ao necessário balanço desta civilização popular. Para ela, uma vez que o artesanato como corpo social nunca existiu no Brasil, seria impossível resgatá-lo num país agora industrializado. Assim, não tendo sido o nosso pré-artesanato o “antídoto a uma industrialização estranha aos princípios culturais do país”, o desenho industrial aqui se instala como a grande e única “força regeneradora de toda uma sociedade”. Para Lina, tivesse o design feito o balanço da cultura pré-artesanal, teria se estruturado em sintonia com os problemas reais do país.

Foi na busca do “caminho pobre” e seu conseqüente contato com a arte popular nordestina que Lina Bo Bardi recebeu a oportunidade de planejar a Escola de Desenho

Industrial e Artesanato como parte das atividades do Museu de Arte Popular, instituição que se instalava no Solar do Unhão entre 1962 e 1963. Convidada a dar aulas na Escola de Belas Artes da Universidade da Bahia, Lina passa a participar da vida cultural e social de Salvador, envolvendo-se ainda na discussão sobre a criação de escolas e museus na cidade. (PEREIRA *apud* ANASTASSAKIS, 2014).

Em seu projeto para a Escola de Desenho Industrial e Artesanato, já se percebe a preocupação que seria exposta anos mais tarde em *Tempos de Grossura*: estabelecer um diálogo entre o fazer manual e o projeto industrial com o intuito de se criar um verdadeiro design nacional.

Segundo Rossetti, propondo “superar a fratura projeto-execução no campo do Desenho Industrial” e “eliminar o caráter anônimo e aviltador do trabalho de execução manual” (BARDI *apud* ROSSETTI, 2002, p. 71), Lina Bo Bardi pretendia aproximar o projetista do domínio técnico dos materiais e o executor do raciocínio organizado do projeto.

Com duração de dois anos, o curso ofereceria aulas de história da arte, técnicas de desenho, visitas a fábricas e ateliês locais, execução de modelos e prática dos ofícios em oficinas de ferro e outros metais, madeira, barro, vidro, tipografia e lapidação de pedras.

A escola teria como objetivo preparar uma mão-de-obra disponível para o processo de industrialização que tomaria o Nordeste, conservando, no entanto, “os valores coletivos da base social” (ROSSETTI, 2002, p. 72). Desejaria também promover uma adequação de escalas – da pré-artesanal para a industrial – fator fundamental à criação de uma produção nacional original.

De acordo com Rossetti, por meio do trabalho conjunto entre mestres do ofício e aprendizes se daria a síntese dos conhecimentos e a incorporação destes avanços tecnológicos nos objetos produzidos para a nova escala industrial. No entanto, embora a proposta da escola se assemelhasse ao projeto de Walter Gropius para a Bauhaus, Lina argumenta que uma escola como ela “ou Ulm, metafísico-experimental, seria inútil num país jovem (...) de fatores fortemente primitivos e ligados à terra” (BARDI *apud* ROSSETTI, 2002, p.73). Para entender essa recusa ao projeto de Gropius, Rossetti destaca que a referência de Lina é o desenho industrial italiano, que, ao trabalhar para uma sociedade real, afasta qualquer forma de utopia.

Enxergando na arte popular um modo de trabalho que aproveita materiais descartados, Lina acreditava que o desenho industrial deveria incorporar características como essa, aproveitando-se da mesma “liberdade e fantasia”.

Além de encontrar manufaturas elaboradas com os restos de materiais, Lina Bo Bardi também encontrou manufaturas em couro, em palha, em barro, de renda de bilro, na confecção de objetos em estanho, latão, as pedras preciosas brasileiras e as séries

tipográficas em litogravuras e xilogravuras. É a partir desta produção de diferentes qualidades, múltiplas técnicas e habilidades flexíveis que o conceito da Escola de Desenho Industrial se aproxima da Bauhaus. (BARDI apud ROSSETTI, 2002, p.73).

Para o artista plástico Mario Cravo, escolhido para ser um dos colaboradores da escola, por trás do trabalho coletivo de mestres e alunos estava o desejo de integrar pessoas potencialmente excluídas aos meios de produção. “Isto desmontava o esquema de autoridade, as diferenças de nível social... a ideia era essa” (CRAVO apud ROSSETTI, 2002, p.74).

Pelo viés revolucionário de sua proposta pedagógica, Lina Bo Bardi é forçada pelos militares a deixar o MAM-BA e a Bahia em 1964. Ainda que a Escola de Desenho Industrial e Artesanato não tenha tomado corpo, mantendo-se somente no campo das ideias, Lina Bo Bardi seguiu articulando questões em torno da incorporação da base social artesanal nos novos meios de produção.

3.3.2 O Instituto Central de Artes da Universidade de Brasília (ICA-UnB).

Parte do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, o Instituto Central de Artes é criado em abril de 1962 por Alcides da Rocha Miranda, formado em arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro e em artes pela Universidade do Distrito Federal.

Segundo Puhl, iniciando a carreira como estagiário de Lucio Costa e Gregori Warchavchik, Rocha Miranda assina a autoria de

cerca de 60 projetos/obras como residências, edifícios em altura, monumentos, escolas, igrejas, capelas, museus, fábrica e sedes de instituições. Paralelamente à produção de arte e arquitetura, vinculadas ao Movimento Moderno, Alcides atuou na área de preservação, como funcionário do SPHAN por 40 anos e na área do ensino. (PUHL, 2016, p.4)

Transferido para São Paulo para lecionar na Faculdade de Arquitetura da USP entre os anos de 1950 e 1955, Rocha Miranda termina por se instalar em Brasília com o intuito de fundar um núcleo do SPHAN na nova capital. Ali, seria também assessor de gabinete do Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, participando da idealização da Universidade de Brasília em 1961.

Publicado em 1962, o Plano Orientador da Universidade de Brasília apresentava o Instituto Central de Artes desenhado por Rocha Miranda como um espaço para oferecer

a toda a comunidade de Brasília oportunidade de experiência e de apreciação artística. Assim, espera a Universidade tornar-se capaz de despertar vocações e incentivar a criatividade e, sobretudo, formar plateias esclarecidas, que se façam efetivamente herdeiras do patrimônio artístico da humanidade.

Ainda de acordo com o plano, o investimento principal da UnB seria

na formação artesanal e no apuramento do gosto dos estudantes de arquitetura, de desenho industrial, da arte do livro, das artes gráficas e plásticas, na formação dos especialistas no uso dos meios audiovisuais de difusão cultural e de educação. (Instituto de Artes/UnB)

Conforme Puhl, dentre os artistas que Rocha Miranda convida para integrar o corpo docente do ICA estavam Athos Bulcão, lecionando aulas de plástica e pintura, Glênio Bianchetti, coordenando os ateliês de gravura e pintura, e Zanine Caldas, responsável pelas oficinas de litogravura. Como uma espécie de “Bauhaus do cerrado”, o ICA oferecia aos alunos um curso-tronco de artes por dois anos. Passado esse período preliminar onde experimentavam todas as artes, optavam então por uma das Faculdades, entre elas a de Arquitetura. (PUHL, 2016)

Figura 2 - Aula de desenho de observação ao ar livre do ICA-UnB.



Fonte: <http://www.ida.unb.br/instituto/historia>

Com o golpe militar em 1964, a UnB passa a ser considerada foco de subversão. Depois da demissão arbitrária de 15 professores e “considerando que a UnB não mais oferecia as condições mínimas de tranquilidade para o ensino, pesquisa ou qualquer outro trabalho intelectual” (Instituto de Artes/UnB), mais de 200 professores pedem demissão, entre eles Alcides da Rocha Miranda. Com a instauração do AI-5, o ICA é definitivamente fechado.

3.4 APRENDER FAZENDO NA ESDI

A Esdi, por ter liderado a institucionalização do ensino de Design no Brasil, tem merecido a análise crítica, ao longo dos anos, de diversos teóricos do campo, sobretudo daqueles formados pela escola. Segundo Souza Leite (2007), a escolha pelo tecnicismo, pela universalidade da linguagem formal e pela adoção do cientificismo de Ulm teria impedido um olhar mais atento às circunstâncias específicas do Brasil, tão distintas das europeias. Souza (1996), por sua vez, destaca a falta de experiência pedagógica dos professores da escola, contudo, considera o formalismo técnico de Ulm – criticado à época por estudantes e professores como Décio Pignatari – como a vertente mais consistente na fase inicial da Esdi.

Em seu livro “Design no Brasil: origens e instalação”, Lucy Niemeyer (2000) aponta alguns aspectos relevantes sobre a estruturação do currículo da escola à época de sua abertura. Assim como Souza, Niemeyer observa a ênfase nas disciplinas de desenvolvimento de projeto e nas atividades em oficinas ao longo dos anos desde a inauguração da Esdi. Segundo a autora, o descompasso do curso com o desenvolvimento tecnológico do país, demonstrando certo desajuste à inovação em materiais e processos, podia ser observado também no setor de oficinas.

Ainda continua presente a tentativa de conciliação do artesão, do artista e a indústria, buscada por Morris há mais de cem anos. Esse conflito se coloca além de um "fazer com as mãos": ele está no cerne de uma produção controlada pelo capital. No entanto, o curso não discutiria o propósito das suas oficinas. Em 30 anos, as disciplinas de oficina se mantiveram as mesmas, com ausência de questionamentos, e com os mesmos equipamentos: para design de produto, as oficinas de madeira, metal e gesso ou modelagem; para design gráfico, oficinas de tipografia e serigrafia e o laboratório fotográfico. As técnicas aprendidas utilizam, portanto, uma tecnologia centenária. Somente em 1968 houve aula sobre cinema e, em 1986, constou computação no 2º ano. Porém, ambas as disciplinas foram tratadas teoricamente. O uso de meios eletrônicos ainda está sendo incorporado ao currículo. (Ibidem, p.108).

O foco nas disciplinas de projeto teria resultado, de acordo com Niemeyer, em uma perda do caráter tecnológico e científico do curso, que limitava-se a “um aprender com a prática e pela prática, com uma transmissão de conhecimento basicamente oral e sem uma reflexão crítica sobre a própria produção.” (Ibidem, p.109)

Na busca de dados que pudessem estruturar um pensamento contemporâneo sobre este aprender fazendo na Esdi, notamos que há uma carência de informações organizadas sobre como este modelo tem se dado atualmente; tampouco encontramos uma formalização atualizada da postura crítica elaborada pelo corpo docente e discente da escola a respeito desta questão. Apesar de entendermos que este mapeamento teria extrema relevância para as discussões que abordam o ensino de Design nos dias de hoje – identificando, por exemplo, os atuais materiais trabalhados nas oficinas frente à chegada de novos equipamentos, técnicas e tecnologias –, optamos por não fazê-lo. Em primeiro lugar, porque a pesquisa tem como foco não o aprender fazendo em si, mas a experiência oportunizada pelos processos criativos por meio do fazer enquanto prática reflexiva. Em segundo, porque não pretendemos nos restringir à comunidade esdiana, buscando entender este fazer a partir de diferentes vozes sob uma perspectiva mais ampla, isto é, para além do “fazer com as mãos” enunciado por Niemeyer, nos interessa o fazer com o corpo de maneira integral.

Contudo, por meio das conversas realizadas com professoras e estudantes de Design, acreditamos que podemos lançar algumas luzes, ainda que indiretamente, às maneiras de se aprender fazendo hoje. Estes diálogos – que envolvem esdianas/os e outras comunidades acadêmicas –, não abordam as estruturas curriculares atuais, de modo a elencar as disciplinas cujas práticas pedagógicas vinculam-se a este modelo de ensino-aprendizagem; no entanto, por meio deles, apresentamos diferentes pontos de vista a respeito da vivência de experiências nas quais este aprender fazendo – em toda a sua complexidade – é oportunizado.

A seguir, abordamos o início do campo da tese – que viria a provocar a transformação de nosso objeto de pesquisa –, bem como as percepções que emergiram deste *breakdown*, conduzindo, enfim, à nova elaboração da discussão por meio das conversas realizadas com professoras e estudantes de Design.

4 OS ESTUDANTES DE DESIGN E A VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS ERRANTES

Conforme mencionado na introdução desta tese, a presente pesquisa iniciou-se por uma inquietação minha: não estariam as/os estudantes de Design desenvolvendo seus trabalhos com uma maturação limitada dos processos criativos experimentados, dando maior importância aos resultados obtidos que ao percurso vivido? Compartilhando este incômodo com professoras, professores e colegas com experiências docentes vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Design da Esdi, identificamos uma mesma percepção a respeito dos processos vivenciados por grande parte das/os estudantes. Percebemos que, na ânsia de se prepararem para o mercado de trabalho, muitas/os delas/es apressam-se no desenvolvimento das atividades propostas, focando mais nos resultados que ilustrarão seus portfólios que na vivência dos processos que conduzem a eles. Abrindo mão de metodologias experimentais pelo aprofundamento que elas exigem, as/os estudantes acabam por viver experiências passageiras que, como ressalta Larrosa (2002), não as/os tocam verdadeiramente.

Com a pesquisa ainda pouco elaborada, sem um olhar para a experiência a partir da perspectiva autopoietica-enativa de Maturana e Varela (2001), a tese teve como primeiro objeto de pesquisa as abordagens pedagógicas no âmbito do ensino superior de Design que priorizaram processos experimentais de criação, sendo nossa intenção inicial analisar as relações entre o fazer das mãos e o pensar nestes processos investigativos. Nosso foco estava nas técnicas e tecnologias possíveis de serem experimentadas e não exatamente na experiência propiciada pelas práticas experimentais. O fazer, portanto, vinculava-se somente às mãos e não ao corpo; e a reflexão não era ainda compreendida como uma forma de fazer humano, para a qual nos despertaríamos em seguida. Ação e reflexão eram tratadas, de certa forma, como instâncias apartadas, embora já pensássemos em seus atravessamentos.

Neste cenário, levantamos a hipótese de que tais abordagens, ao estimularem uma intensa investigação das potencialidades de cada meio no qual ocorre a criação, seja ele digital, analógico ou híbrido, poderiam contribuir para a formação de sujeitos capazes de fugir de fórmulas prontas e relações óbvias em um mundo de tutoriais e templates. Auxiliaríamos também no estabelecimento de outros processos de ensino-aprendizagem, distantes das noções de desempenho, urgência, controle e rigidez, valores capitalistas neoliberais de produção que pautam inclusive o ensino.

Assim, em meio à estruturação de uma fundamentação teórica, investimos em um primeiro campo de pesquisa que viria a provocar a transformação do objeto de estudo. Com o interesse em investigar os processos experimentais a partir do olhar e da prática da/do educanda/o, propusemos a estudantes de Design do curso de graduação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi/Uerj) um exercício gráfico experimental com a técnica da colagem, seguido de um relato narrativo e reflexivo sobre as etapas de criação dos trabalhos. Dando-se durante a realização do estágio docente que, em decorrência da pandemia da COVID-19, aconteceu de modo remoto, o trabalho solicitava às/aos alunos que se interessassem em realizá-lo o desenvolvimento de uma peça gráfica a partir da ênfase na experimentação híbrida de técnicas e tecnologias analógicas e digitais.

O relato narrativo e reflexivo das/os estudantes contendo a explicitação das intenções e descobertas sobre o trabalho, bem como as entrevistas realizadas posteriormente com os três estudantes cujos trabalhos apresentaram maior engajamento nas experimentações híbridas, ao reunirem comentários sobre a experiência vivida por eles durante a realização da proposta, nos alertaram para uma possível mudança de foco da pesquisa como um todo. A partir destes relatos, entendemos que, mais do que a experimentação e da atenção em suas técnicas e tecnologias, um olhar sobre a experiência da experimentação poderia nos trazer para discussões mais produtivas a respeito do valor da aprendizagem por meio dos processos experimentais. Assim, se inicialmente nossa atenção voltava-se à experimentação, foi apenas no andamento da pesquisa que nosso foco tornou-se a experiência vivida pelo sujeito que experimenta, aquele que transforma e é transformado por aquilo que vivencia.

O exercício proposto às/aos estudantes foi, portanto, o colapso perturbador, o *breakdown* da pesquisa que fez emergir um outro foco de estudo, nos fazendo optar pelas conversas cujos relatos são aqui apresentados. Com as/os estudantes, o diálogo se desenvolveu com o propósito de investigar algumas questões: através de exercícios de livre experimentação, desvinculados de metodologias tradicionais, quais experiências vividas ao longo da graduação foram transformadoras no sentido de tornarem-se outras/os, de ressignificarem-se? E que outras percepções estas experiências afloraram? Com as professoras, refletimos sobre a possibilidade de se trabalhar de modo a fazer do ambiente de graduação um espaço de suspensão da lógica produtivista que nos rege, tornando-o acolhedor e seguro para a vivência desta natureza de experiência. Priorizando as/os discentes que se encontravam próximos do final do curso – o que lhes podia garantir certa distinção de experiências pelo acúmulo delas – e professoras com tempos de docência variados – da recém-chegada à sala de aula a que já está ali há bastante tempo – nossas conversas deram-se por meio de videochamadas por conta da agilidade dessa

forma de comunicação. Através das trocas com seis estudantes e três professoras vinculados à graduação em design de quatro universidades – à Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) da UERJ, à Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e à Universidade Federal Fluminense (UFF), foi possível levantar algumas questões relativas às experiências propiciadas por práticas pedagógicas experimentais, bem como ao ambiente de ensino superior do Design na contemporaneidade.

4.1 Um primeiro campo da pesquisa

Com o intuito de refletir sobre a relevância das práticas experimentais no ensino do Design a partir do olhar das/os estudantes, iniciamos o campo da pesquisa com a proposta de uma atividade de colagem realizada por alunas/os do curso de graduação da Esdi/Uerj²¹. Cursando as disciplinas amalgamadas de “Meios e Métodos em Design de Comunicação 2” e “Projeto em Design de Comunicação 1”, no primeiro semestre de 2021²², as/os estudantes puderam desenvolver, para esta primeira disciplina, uma peça gráfica a partir da ênfase na experimentação híbrida de técnicas e tecnologias analógicas e digitais. Buscamos, ao longo do desenvolvimento do trabalho, estimulá-las/os a mergulhar em investigações múltiplas – de tecnologias, materiais, texturas –, de modo a experimentar as potencialidades de cada meio. Incentivadas/os a trabalhar de forma atenta e lenta²³, sugerimos que possibilitassem a incorporação dos erros e imperfeições que atravessam o processo criativo. As competências da disciplina “Meios e Métodos em Design de Comunicação 2” foram adaptadas para aulas assíncronas providas por vídeos passo a passo e por este exercício principal, a colagem. Assim, foi necessário que as/os estudantes se utilizassem de seu próprio ambiente doméstico para desenvolver a experimentação, o que para alguns, conforme relataram, foi bastante limitador.

²¹ O exercício deu-se no contexto do estágio docente, necessário à titulação de doutor(a), em disciplina ministrada pela professora Barbara Neczyk, coorientadora desta tese.

²² A turma do 2º ano da Esdi enfrentava o segundo período de aulas no contexto da pandemia de COVID-19 denominado de *Período Acadêmico Emergencial 2* pela Uerj. Como em todo ensino, o planejamento das disciplinas sofreu adaptações para remodelagem das dinâmicas de aula ao modo remoto.

²³ A questão da lentidão foi antes tratada na pesquisa como um pré-requisito à maturação dos processos criativos experimentais. Com o andamento da pesquisa e na elaboração das questões por ela suscitadas, entendemos que o tempo cronológico da experimentação – se rápido ou lento – não necessariamente determinava o grau de reflexão que despertava. À frente, retomaremos esta avaliação.

Com base na experiência obtida através do exercício proposto às/aos estudantes, articulamos relações entre algumas questões suscitadas pela prática-reflexiva vivenciada por estas/es alunas/os e o referencial teórico até então trabalhado na pesquisa.

4.1.1 O exercício de colagem — métodos e técnicas de pesquisa

Com temática livre e metodologia aberta, o exercício de colagem proposto deveria ser uma produção de natureza experimental, desenvolvida individualmente, em duplas ou trios. Embora a temática pudesse ser estipulada conforme o desejo de cada produtor, ressaltamos que a dimensão semântica da colagem deveria ser considerada como intenção de produção de significados para o público espectador determinado. Assim, era desejável que a temática e as materialidades experimentadas (cetim, borracha, espuma, renda, etc) estivessem associadas.

A atividade²⁴ pedia que as/os alunas/os se atentassem a alguns aspectos a serem investigados ao longo do trabalho:

Escala. A noção de escala poderia ser explorada na relação entre objetos de tamanhos conhecidos, principalmente aqueles notoriamente grandes e pequenos. A dimensão semântica da colagem poderia ser trabalhada, por exemplo, ao se corromper a realidade (como a imagem de um grande navio que se encaixa na mão pequena de uma menina).

Hibridismo de linguagens. Na medida em que obrigatoriamente receberíamos a colagem no formato digital, sugerimos que fosse composta também por figuras, desenhos, pinturas e texturas do mundo material. Para tanto, debatemos sobre a oportunidade de lançar mão de materiais encontrados em casa – já que os alunos encontravam-se em isolamento por conta da pandemia –, cujas potencialidades gráficas não são, muitas vezes, percebidas. A digitalização de texturas fabricadas era desejável e o encontro de técnicas analógicas e digitais poderia ser um interessante campo de exploração gráfica.

²⁴ O exercício de colagem foi proposto aos estudantes no dia 16 de março de 2021. Seu escopo encontra-se no ANEXO 1.

Textura. As texturas poderiam ser exploradas também em suas dimensões gráficas e significativas, sendo o contraste entre elas uma possível abordagem para a colagem. Uma vez que “a textura é o grão tátil das superfícies” (LUPTON e PHILLIPS, 2008), sugerimos que as/os estudantes exercitassem um “olhar tátil”.

Paleta de cores. A paleta de cores aplicada ao trabalho deveria levar em consideração questões como: esquemas harmônicos de cores, cores predominantes, monocromia, associações culturais etc.

Tipografia. O uso de elementos tipográficos seria opcional, podendo ser usado como texto inteligível ou não.

Com o intuito de avaliar os resultados apresentados pelas/os estudantes, recorreremos aos três paradigmas da imagem propostos por Santaella e Nöth (2017). Buscando demarcar traços mais gerais que caracterizam o processo evolutivo dos modos de produção de imagem ao longo dos séculos, os autores propõem que o primeiro paradigma, o *paradigma pré-fotográfico*, refere-se aos processos artesanais de produção de imagens, isto é, às imagens construídas por meio das habilidades manuais do indivíduo que pretende representar o visível, sua imaginação visual ou mesmo o invisível. Este paradigma engloba desde as imagens feitas nas pedras, desenhos, pinturas e gravuras até esculturas.

A característica básica do modo de produção artesanal, conforme destacam os autores, está na realidade matériaca das imagens, na “proeminência com que a fisicalidade dos suportes, substâncias e instrumentos utilizados impõe sua presença” (SANTAELLA e NÖTH, 2017, p.168). Dependendo de um suporte que receba as substâncias e os instrumentos com os quais o agente produtor (o artista) trabalha, a produção artesanal está sujeita a interrupções e a um tempo próprio de execução da obra. No entanto, resulta em um objeto único, autêntico, irrepetível.

O segundo paradigma, denominado *paradigma fotográfico*, refere-se aos processos automáticos de captação da imagem, isto é, processos nos quais se registra o mundo visível através de uma máquina, dependendo, portanto, de objetos reais preexistentes. Neste paradigma estão inseridos a fotografia – cujo advento inaugura este segundo paradigma –, o cinema, a TV, o vídeo e a holografia. A imagem, “resultado do registro sobre um suporte químico ou eletromagnético (cristais de prata da foto ou a modulação eletrônica do vídeo) do impacto dos raios luminosos emitidos pelo objeto ao passar pela objetiva” (Ibidem, p.169/170), pode, pela

primeira vez, ser reproduzida inúmeras vezes. “Enquanto a imagem artesanal é, por sua própria natureza, incompleta, intrinsecamente inacabada, o ato fotográfico não é senão fruto de cortes.” (Ibidem).

O terceiro paradigma, denominado de *paradigma pós-fotográfico*, diz respeito às imagens sintéticas ou infográficas, isto é, imagens produzidas inteiramente por computação, quando há uma “transformação de uma matriz de números em pontos elementares (os pixels) visualizados sobre uma tela de vídeo ou impressora” (Ibidem, p.161). Neste paradigma, o suporte já não é nem matérico, nem físico-químico e maquinico. Ele resulta de uma combinação entre um computador – máquina que opera não sobre uma realidade física, mas sobre um substrato simbólico que é a informação – e uma tela de vídeo, “mediados ambos por uma série de operações abstratas, modelos, programas, cálculos.” (Ibidem, p.171)

Elaborados os três paradigmas, Santaella e Nöth destacam a importância da mistura entre eles: a existência de processos híbridos de produção de imagens contemporâneas, onde são misturados objetos, imagens artesanalmente produzidas, esculturas, fotos, filmes, vídeos, imagens sintéticas (SANTAELLA e NÖTH, 2017, p.189).

4.1.2 Análise dos resultados

Os três paradigmas propostos por Santaella e Nöth, bem como suas misturas/hibridismos, foram utilizados como parâmetro para categorizar os trabalhos elaborados pelas/os estudantes, auxiliando-nos na definição dos meios de criação utilizados por eles. Dentre as/os 20 alunas/os que desenvolveram o exercício proposto:

- 7 apresentaram soluções que se enquadram no paradigma pós-fotográfico, uma vez que foram desenvolvidas inteiramente no computador;
- 6 apresentaram soluções que se enquadram tanto no paradigma pós-fotográfico quanto no paradigma fotográfico, misturando ferramentas e técnicas digitais com imagens capturadas por máquina fotográfica ou scanner;
- 7 apresentaram soluções que misturam os três paradigmas, pós-fotográfico, fotográfico e pré-fotográfico, optando por processos híbridos que utilizam o computador, além de meios automáticos de captação da imagem e fazeres artesanais;

- dentre estes 7, observamos que 4 alunos exploraram de forma superficial as potencialidades de cada uma das três naturezas de produção de imagem, enquanto os outros 3 engajaram-se em investigá-las uma a uma, apresentando resultados que evidenciam não só uma complementaridade entre elas, como também maior conceituação do trabalho e desenvolvimento de metodologias experimentais autorais.

Figura 3 - Categorização dos trabalhos elaborados pelas/os estudantes a partir dos três paradigmas da imagem propostos por Santaella e Noth.



Fonte: A autora.

A análise qualitativa dos resultados, por sua vez, foi feita a partir de duas etapas de avaliação: (1) análise das peças gráficas produzidas para o exercício de colagem, observando-se de que forma as/os estudantes trabalharam aspectos como escala, paleta de cores, texturas, relação texto/imagem, hibridismo de técnicas e tecnologias; e (2) análise dos memoriais descritivos, isto é, um relato narrativo e reflexivo sobre as etapas de criação dos trabalhos, nos

quais cada estudante explicita intenções e descobertas. Tanto as peças gráficas quanto os memoriais descritivos nos auxiliaram na reflexão sobre a relevância de abordagens híbridas, aquelas que englobam os três paradigmas propostos por Santaella e Nöth, no contexto do ensino de Design Gráfico. A partir destas duas análises, algumas suposições foram levantadas a fim de serem utilizadas em uma terceira etapa de investigação.

Apresentamos aqui as análises dos resultados (compostos pelas peças gráficas e pelos memoriais descritivos) apresentados por 1 aluna e 2 alunos da Esdi – aqui chamados pelos nomes fictícios de Maria, Rafael e Pedro – que avaliamos por serem os mais engajados em experimentações híbridas. Nestes trabalhos, observamos não só uma complementaridade entre as diferentes formas de produção de imagem, como também maior conceituação da peça gráfica e desenvolvimento de uma metodologia experimental autoral²⁵.

Ao analisarmos a peça gráfica e o memorial descritivo de Maria, percebemos que há em seu trabalho uma metodologia bastante estruturada. Desenvolvendo a peça gráfica em cima da temática da extinção das abelhas, a estudante inicia o processo pelo entendimento da ideia de colagem, a qual define como *uma técnica capaz de instigar o interesse do observador através de pistas, sem que necessariamente tenha que explicar em detalhes a narrativa visual*. A fim de entender os desdobramentos do tema, Maria opta pelo desenvolvimento de um mapa mental, complexo e cheio de ramificações, no qual aponta desde aspectos físicos das abelhas, da colmeia e do mel, até questões mais gerais relacionadas à temática (a morte das abelhas). Maria comenta que, através do mapa, pôde identificar que *os focos gráficos do projeto seriam a paleta cromática permeando entre tons de amarelo e preto, a textura visual das colmeias e sobretudo a fumaça dos aerossóis causadores da intoxicação das abelhas*. O mapa mental, acreditamos, já é, por si só, uma ferramenta híbrida, uma vez que se apresenta como um meio gráfico digital para o desenvolvimento conceitual do trabalho. Feito o mapa, a aluna inicia suas experimentações no meio digital, investigando diversas ferramentas oferecidas pelo software Adobe Photoshop. A passagem para o meio analógico se dá pela necessidade de incluir em sua peça gráfica a materialidade e a tridimensionalidade do mel. A experimentação artesanal se mostra, segundo Maria, *muito mais rica do que o esperado*. Operando sobre as imagens antes trabalhadas no Photoshop e agora impressas, ela as recompõe novamente sobre uma cartolina amarela e, dispensando o uso de cola, as imobiliza usando uma chapa de vidro, objeto que

²⁵ Finalizada a disciplina na qual o exercício foi proposto, nos ocorreu que a análise das colagens e do relato narrativo das/os outras/os 17 alunos poderia ter acrescentado novos ganhos à elaboração da pesquisa. No entanto, com o objeto de estudo modificado, optamos por não mais retornar ao trabalho desenvolvido, abrindo a pesquisa para a escuta sobre a experiência de outra/os estudantes, para além daqueles vinculados à Esdi, e a partir de outras propostas pedagógicas.

servirá de suporte para a experiência com o mel. Um rasgo não planejado no papel de uma das imagens impressas é incorporado à peça, acrescentando a ela, nas palavras de Maria, *um desconforto que fez sentido*. Fotografado o resultado, a estudante retorna ao Photoshop buscando eliminar os reflexos do vidro registrados na fotografia e tem, então, uma peça possível de reprodução em diversas mídias. Ao explorar, em um processo híbrido, as potencialidades das ferramentas digitais, manuais e analógicas, Maria constrói uma imagem forte, com impacto e apelo visual. É interessante notar como a aluna mantém a essência do trabalho iniciado em meio digital, mas, aparentando-se aberta ao inesperado, aproveita as adversidades que o processo manual traz.

Figura 4 - Peça gráfica desenvolvida por Maria



Fonte: A autora.

Tabela 1

Quadro 1 – Suposições a serem investigadas (elaboradas a partir do trabalho de Maria)
Suposições a serem investigadas (1)
Os processos digitais e artesanais são mais ricos quando trabalhados de forma complementar;
A experimentação (digital ou artesanal), ao ser guiada por uma metodologia, possibilita um processo livre e aberto;
A experimentação digital, assim como a artesanal, pode ser útil à etapa preliminar do projeto, auxiliando no esboço de soluções;
O tempo da experimentação pode ser lento e reflexivo, independentemente da natureza do meio.

Fonte: A autora.

A análise da peça gráfica e do memorial descritivo de Rafael evidencia a associação da fase analógica da colagem, que acontece anteriormente à digital, com a etapa de conceituação do trabalho. Optando pelo tema da extinção dos animais, o estudante deixa claro, sobretudo através de seu memorial, que trabalha de forma bastante organizada. É nesta primeira fase que experimenta diversos materiais, como papelão, tinta acrílica, pastel oleoso, pincel, régua, estilete e cola. Com eles, Rafael concentra-se na produção de texturas, no recorte e junção das figuras retiradas da revista “Ciência Hoje das Crianças” – material que ele coleciona desde a infância e que faz parte, portanto, de seu repertório e de sua memória afetiva – e na definição da paleta cromática composta pelo preto e o vermelho. Rafael vai registrando, através de fotografia ou escaneamento, os diversos momentos da experimentação analógica a fim de gerar um material a ser trabalhado, posteriormente, no computador. Nesse segundo momento, quando inicia a fase digital da colagem experimentando as diversas ferramentas disponíveis no Photoshop e no Illustrator, o aluno diz ser possível explorar com mais facilidade as sobreposições de imagens, a duplicação e a variação de escala das mesmas. Além disso, optou por descartar as cores das figuras, tornando-as monocromáticas, e ocupar o espaço reservado ao texto com tipografia digital. Se dizendo habituado a trabalhar com o recurso digital de “camadas” (*layers*) nomeadas e organizadas, Rafael comenta que o uso delas é ainda mais importante em um trabalho de colagem, pois possibilitam *entender melhor a sobreposição*. Observamos que, apesar do refinamento da peça gráfica ter se dado com o uso de softwares

gráficos, o estudante já havia definido, no layout produzido manualmente, a relação texto/imagem em seu cartaz. Apresentadas lado a lado, acreditamos que as peças produzidas de forma analógica e digital revelam a conexão que Rafael conseguiu tecer entre os dois processos.

Figura 5 - Peças gráficas desenvolvidas por Rafael de forma analógica (à esquerda) e digital (à direita).



Fonte: A autora.

Tabela 2

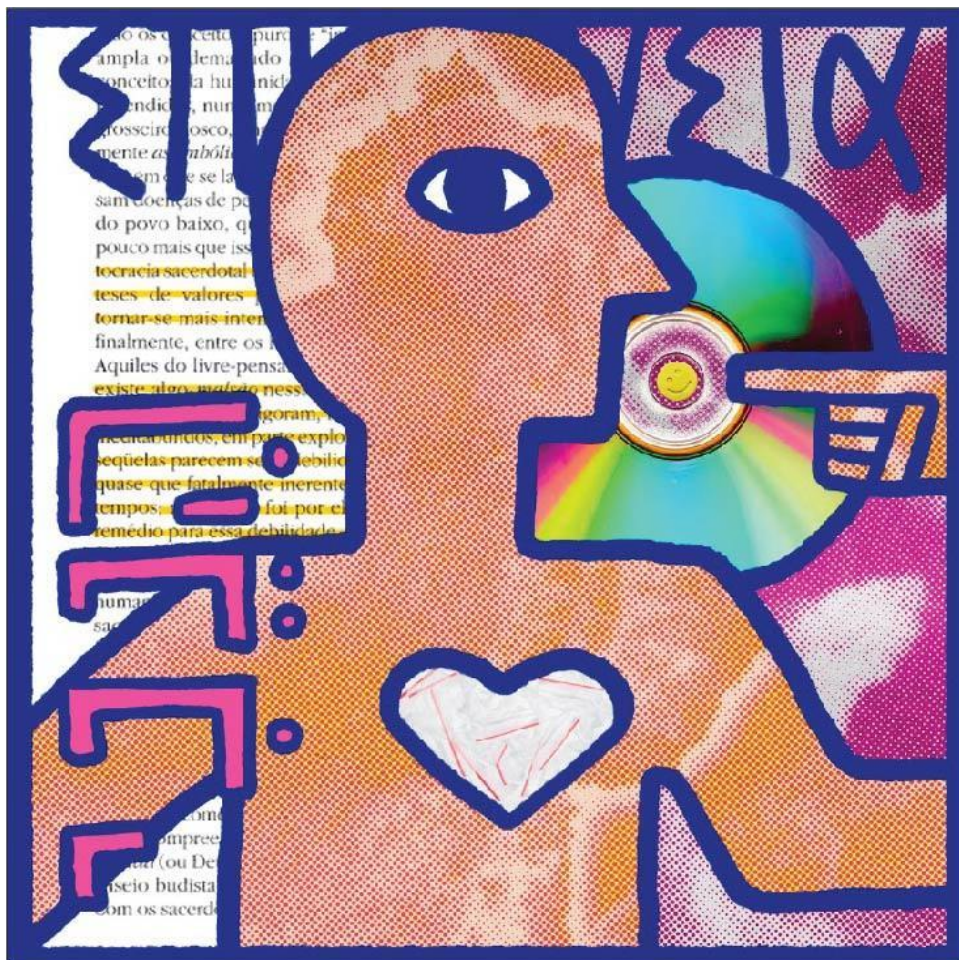
Quadro 2 – Suposições a serem investigadas (elaboradas a partir do trabalho de Rafael)
Suposições a serem investigadas (2)
<p>A experimentação analógica auxilia na definição do conceito da peça gráfica, bem como na definição da temática assumida;</p> <p>a materialidade de papéis, tintas e ferramentas analógicas parecem propiciar um alto grau de experimentação gráfica;</p> <p>a edição em meio digital possibilita o refinamento da peça gráfica, tais como ajustes cromáticos, experimentação de escalas, pesos, contornos, cores, texturas, tipografia, cortes de imagens, proporção etc ;</p> <p>a edição em meio digital auxilia na finalização do layout estruturado analogicamente.</p>

Fonte: A autora.

A análise da peça gráfica e do memorial descritivo de Pedro nos possibilita enxergar, sobretudo, o forte caráter conceitual de seu trabalho, bem como a dimensão emotiva que permeia o processo de criação. Através de seu relato textual, entendemos que o estudante se apropria da colagem para narrar a experiência do êxtase. Seu trabalho transparece uma construção bastante híbrida, não somente pela mistura de tecnologias digitais e analógicas, como também por tal caráter conceitual, fazendo uma releitura pop de uma linguagem sacra/hieroglífica. A intenção é, segundo ele, conduzir *a uma inversão de valores*. Pedro comenta que, se por um lado, a proposta de explorar técnicas analógicas e manuais lhe abriu portas para um novo relacionamento com a produção gráfica, por outro, a limitação de recursos e ferramentas – que no contexto de pandemia seriam aqueles encontrados em casa – poderia ser uma barreira para o alcance desse objetivo. *Desenterrando uma série de materiais básicos de aulas de artes da infância*, Pedro começa sua experimentação por uma técnica de gravura, a monotipia, utilizando-se de uma chapa de raio x e tintas acrílicas guardadas, já bastante antigas. Não chegando a resultados que o satisfaziam, mas querendo ainda aproveitar o material, optou por escaneá-lo com o próprio celular, experimentando diferentes angulações que geravam *imagens divertidas, orgânicas, abstratas e amorfas*. A fim de deixar suas inspirações convergirem em um único tema, o aluno começou a ilustrar livremente, deixando que o projeto tomasse forma. Neste processo espontâneo, ele comenta, foi conveniente a liberdade que o trabalho com diferentes mídias de imagem proporciona. Segundo Pedro, desde o início, da

dimensão analógica à dimensão digital, a criatividade foi condicionada pelas formas de uso das ferramentas que escolheu, que o instigaram *a explorar os limites do que podia ser feito com elas, o que gerava novos resultados inesperados e bem-vindos.*

Figura 6 - Peça gráfica desenvolvida por Pedro.



Fonte: A autora.

Tabela 3

Quadro 3 – Suposições a serem investigadas (elaboradas a partir do trabalho de Pedro)
Suposições a serem investigadas (3)
<p>A experimentação analógica auxilia na definição do conceito da peça gráfica, bem como na definição da temática assumida;</p> <p>a materialidade de papéis, tintas e ferramentas analógicas parecem propiciar um alto grau de experimentação gráfica;</p> <p>a edição em meio digital possibilita o refinamento da peça gráfica, tais como ajustes cromáticos, experimentação de escalas, pesos, contornos, cores, texturas, tipografia, cortes de imagens, proporção etc;</p> <p>a edição em meio digital auxilia na finalização do layout estruturado analogicamente.</p>

Fonte: A autora.

A fim de enriquecer a reflexão e investigar as suposições levantadas na análise das peças gráficas e dos memoriais descritivos, optamos por entrevistar os três estudantes. A partir das suposições, elaboramos as perguntas²⁶ feitas individualmente a cada um por meio de videochamada.

Nas entrevistas, pudemos perceber a dimensão emocional de suas falas, uma vez que os três revelaram sentirem-se inicialmente apreensivos com a etapa de criação analógica, acreditando que o ambiente doméstico, diferentemente de uma oficina gráfica, não ofereceria a gama de ferramentas necessárias ao desenvolvimento do trabalho²⁷. No entanto, finalizado o exercício, os alunos revelaram que o processo de criação da peça gráfica agradou mais que o esperado, e que fora positiva a experiência de se combinarem tecnologias.

Maria afirmou ter vivenciado *um processo exploratório divertido e prazeroso*, procurando nos cantos da casa as melhores incidências de luz para a realização da fotografia. Pôde fazer *diversas experimentações, diversas montagens* que a conduziram a um resultado que, *feito no papel, no chão do quarto* lhe agradou mais que o anterior, construído no computador. Por conta do confinamento, Rafael optou por recorrer às mesmas revistas “Ciência Hoje das Crianças” que costumava usar para fazer os trabalhos escolares. Guardadas até hoje e

²⁶ O roteiro de perguntas está disponível no ANEXO 2.

²⁷ Tendo em vista o contexto de pandemia em que nos encontramos, ao propormos o exercício de colagem, procuramos estimular nos estudantes o olhar para materiais comuns em nosso dia a dia (embalagens, revistas, jornais, texturas de alimentos etc), de modo que estes pudessem ser utilizados como elemento gráfico.

já bastante recortadas, delas, o estudante retirou as imagens dos animais em extinção utilizadas em sua peça gráfica. Já Pedro se disse feliz por poder experimentar o hibridismo de técnicas e tecnologias em uma graduação que, por conta da pandemia, se deu quase por completo em modo remoto. Ao mesmo tempo, diante da proposta do exercício, algumas vezes se perguntou: *Como vou fazer isso sem ter material?*

É curioso notar que, apesar de avaliarmos os três trabalhos como resultantes de processos organizados e bem estruturados – no que diz respeito ao delineamento dos caminhos traçados e ao pensamento que há por trás da execução das peças gráficas –, nenhum dos alunos afirmou ter desenvolvido uma metodologia própria. Maria disse não incorporar método algum ao seu trabalho, embora afirme ter se pautado pelo recurso do tempo. Rafael argumentou que o fato de começar a colagem *sem nada em mente* fez com que o trabalho fosse se construindo *livremente*, mas entende que talvez possa haver ali uma metodologia possível de ser aplicada em trabalhos futuros. Pedro afirma não ter parado para pensar *como iria fazer algo de uma forma específica*; ao longo do trabalho, sobretudo em meio analógico, foi apenas *sentindo onde estava* e entendendo *que precisava de estímulos criativos*. Isso nos leva a refletir sobre o significado de tal conceito – a metodologia – para estes estudantes. Diante de suas falas, nos parece que a entendem como algo determinado previamente, isto é, “regras” definidas antecipadamente para então serem incorporadas nos processos de criação.

A partir dos argumentos de Maria, Rafael e Pedro, foi possível agrupar entendimentos – comuns aos três estudantes – sobre os processos de criação em meio analógico e digital. Enquanto a etapa analógica é entendida, por exemplo, como um percurso *aberto, livre e caótico*, o digital é *fechado, preso e organizado*. Nos casos estudados, quando a construção da peça gráfica se dá a partir da experimentação híbrida, observa-se uma complementaridade entre os aspectos do analógico e do digital, permitindo, nas palavras de Rafael, *um processo mais rico*. O hibridismo seria, segundo Pedro, *um equilíbrio entre espontaneidade e controle*.

Figura 7- Aspectos da experimentação analógica e digital levantados a partir da fala dos alunos.



Fonte: A autora.

4.2 O *breakdown* da tese – da experimentação à experiência

Voltados ainda aos aspectos relacionados à experimentação de técnicas e tecnologias analógicas e digitais, bem como seus hibridismos, foi por meio das falas da/dos estudantes que nos conduzimos ao campo da experiência. Ao revelarem prazeres, surpresas, angústias e incômodos diante de uma proposta pedagógica mais livre e aberta, ressaltando uma maior facilidade de desenvolvimento de trabalhos que se dão por meio de metodologias de projeto já conhecidas por eles, a/os estudantes nos auxiliaram na estruturação de um novo pensamento: que experiência é esta, vivida por meio dos fazeres experimentais que, desamarrada das metodologias tradicionais, provoca o enfrentamento do imprevisível, o caminhar pelo desconhecido, a incorporação das falhas?

Algumas questões pontuadas nas entrevistas feitas com Maria, Rafael e Pedro foram analisadas a partir de dois conceitos iniciais que consideramos relevantes para a nossa discussão: o tempo da experimentação e a reflexão na experimentação. A avaliação sobre o tempo do fazer experimental desenvolvido por cada estudante, inicialmente abordado por nós de maneira cronológica – o que se mostraria um equívoco –, poderia nos auxiliar no

entendimento dos diferentes ritmos que marcaram as etapas de desenvolvimento do trabalho. Já a reflexão construída por esta/estes estudantes ao longo do exercício, poderia, talvez, nos indicar o grau de clareza e consciência com que a/os estudantes conduziram suas experimentações. Conforme já ressaltado, esta última avaliação, como um colapso que nos desperta para novos interesses, viria a alterar o objeto de pesquisa da tese.

Trazendo aspectos relevantes sobre os modos de agir diante do processo de criação, a reflexão da/dos alunos acerca do desenvolvimento do exercício nos alertou para a necessidade de nos aprofundarmos na questão da experiência, tratando não apenas desta proposta pedagógica específica no contexto de uma única disciplina, mas abrangendo a graduação em Design como um todo. Assim, abrindo-nos à escuta sobre a vivência e a experiência de outras/os estudantes, esdianos ou não, incorporamos à pesquisa conversas com mais três estudantes de Design – chamadas pelos nomes fictícios de Luiza (PUC-Rio), Clara (EBA/UFRJ) e Julia (Esdí/Uerj). A fim de abordar a questão pela perspectiva da docência, conversamos também com três professoras, aqui denominadas Laura (EBA/UFRJ), Paula (UFF)²⁸ e Isabel (PUC-Rio)²⁹.

Expandido o campo da pesquisa, a análise daqueles conceitos inicialmente propostos – o tempo da experimentação e a reflexão promovida por ela – foram reestruturadas à luz dos novos diálogos, dando-se agora no âmbito da graduação em Design de maneira mais ampla.

4.2.1 A resignificação da ideia de tempo nos fazeres experimentais tecidos em diferentes meios, técnicas e tecnologias

Como mencionado, a análise do tempo da experimentação vivenciada pelos estudantes Maria, Rafael e Pedro durante o exercício de colagem proposto foi inicialmente feita por nós a partir de uma perspectiva cronológica. Considerando a duração da prática experimental, buscamos entender os diferentes ritmos que marcaram as etapas de desenvolvimento do trabalho em meio analógico ou digital.

²⁸ Paula oferta disciplinas de Design no curso de Jornalismo da Universidade Federal Fluminense – UFF.

²⁹ Alguns relatos das professoras são apresentados no capítulo seguinte, quando articulamos possibilidades para a graduação em Design na contemporaneidade.

Em seu relato, Maria declarou dedicar a maior parte do trabalho à utilização dos softwares gráficos e, por isso, a experimentação digital teria lhe demandado mais tempo. A conexão com a etapa analógica de criação se deu, como já relatado, a partir da impressão da composição gerada no computador. Esta etapa, segundo a aluna, se revelou mais prazerosa e apesar de lhe tomar menos tempo, por uma quantidade menor de ações, foi não menos trabalhosa; ela funcionou *quase como um quebra-cabeça*, encaixando na cartolina as figuras impressas já organizadas na imagem digital. Feita a experiência com o mel e o registro fotográfico, Maria optou por um retorno ao digital – agora mais rápido – a fim de possibilitar o refinamento da peça gráfica. Rafael, por sua vez, empregou mais tempo também na primeira etapa de criação – no seu caso, a analógica. Nela, o estudante afirma *ter se permitido ir*, arriscando-se mais e desenvolvendo o trabalho *aleatoriamente*, sem um pensamento prévio, experimentando ações repentinas *para ver o que acontecia*. Segundo ele, a experimentação analógica *preparou o terreno* para a experimentação digital e, por isso, o uso do computador se deu de forma mais rápida. Enquanto Rafael se demorava fazendo uso de ferramentas analógicas, sentindo-se *muito aberto ao que pudesse vir*, ao trabalhar com os softwares gráficos, ele se percebia *mais preso*. Já Pedro afirma terem sido necessárias várias semanas para a execução do trabalho no computador. O aluno argumenta que, no meio digital, são possíveis diversas combinações, feitas de forma mais direcionada, projetada. Por isso, ele acredita, demora mais. Segundo Pedro, enquanto o meio digital é *um código, uma conta que bolamos para o computador fazer*, no meio analógico *você faz e de repente nasce, tem vida própria... é bem rápido*.

A partir destes relatos, pudemos ressignificar a maneira como estávamos abordando a ideia de tempo na experimentação. Percebemos que a consistência da experimentação está não no tempo cronológico do fazer, mas no nível de aprofundamento que se permitiram a/os estudantes em suas experiências. Assim, se antes falávamos de uma “lentidão” necessária à maturação do processo prático-reflexivo, melhor seria pensarmos em uma “consistência” da experiência vivida por ela/eles, experiência esta que se desvincula tanto de um tempo cronológico quanto do meio em que acontece, seja ele analógico ou digital.

É certo que as propostas pedagógicas contemporâneas no campo do design devem, naturalmente, considerar o avanço da tecnologia digital e seu acesso, quase irrestrito, na vida da maioria das/os estudantes. No Design Gráfico, especificamente, a tecnologia digital possibilitou novos atributos, reestruturando seus fundamentos. Refletindo sobre o processo de criação por meio da linguagem visual, a designer e educadora Jennifer Cole Phillips argumenta que, se por um lado, a chegada das tecnologias digitais propiciou maior praticidade,

conveniência e liberdade ao designer e aos usuários, por outro lado, exigiu uma permanente reciclagem. Para a autora, “essa volta recorrente ao aprendizado, adicionada a uma rotina já sobrecarregada, normalmente prejudica a disponibilidade criativa necessária ao desenvolvimento de conceitos e à experimentação formal” (LUPTON e PHILLIPS, 2008, p. 10).

Phillips observa que seus alunos chegam à faculdade “plugados”, apresentando um conhecimento técnico que, em outros tempos, só era adquirido após anos; mas ressalta que a agilidade do computador parece impedir “níveis mais profundos de pesquisa e pensamento – esta zona de destilação que ultrapassa o apetite mediano para testar novos terrenos e explorar alternativas”, bem como desestimular a persistência necessária para se alcançar territórios mais interessantes.

Em nossas conversas posteriores às entrevistas realizadas com as três estudantes, Julia revela ter ingressado na graduação em Design apreensiva pela falta do domínio dos softwares que seriam utilizados no desenvolvimento dos trabalhos propostos pelas/os professoras/es:

Eu lembrei muito de um medo. Acho que quando você chega na graduação e quando você tá fazendo as experiências, a parte tecnológica assusta. Tipo... “nossa, eu vou chegar e eu tenho que saber mexer em um Photoshop, eu tenho que saber mexer em um Illustrator, eu tenho que saber fazer essas coisas.” [...] Quando a gente vai pra parte de fazer coisas manuais, eu acho que não tem esse pensamento tão focado no “eu preciso saber fazer isso antes”. Querendo ou não, você sabe recortar, você sabe juntar, você sabe trabalhar no seco da coisa, sabe? Parece que o julgamento não é tão grande se você não souber fazer a técnica x e y. [...] Eu acho que o peso é menor, dá pra você criar mais. Ainda que o digital também tenha possibilidades de criação inúmeras, pelo menos a minha experiência é que quando você tá criando com a mão na massa, é menos livre de julgamento. É mais fácil você ir com a tesoura para um caminho ou fazer uma colagem por outro caminho, ser mais livre para experimentar dentro daquilo.

A respeito das ferramentas que os *softwares* gráficos disponibilizam, a designer e educadora Ellen Lupton, parceira de Phillips, afirma que embora ofereçam modelos de mídia visual, elas

[...] não nos dizem o que fazer ou dizer com eles. É tarefa do designer produzir trabalhos que sejam relevantes em situações reais (público-alvo, contexto, objetivo, pauta, localização) e que transmitam mensagens significativas e experiências ricas e palpáveis. Cada produtor anima as estruturas essenciais do design a partir de seu próprio lugar no mundo. (Ibidem, p.9)

Para Lupton, as formas modernistas sintéticas e simplificadas que dominaram por muitos anos os modos de se fazer design atualmente convivem com sistemas que produzem resultados inesperados. Como legado da rejeição pós-moderna à comunicação universal³⁰, “hoje em dia, o impuro, o contaminado e o híbrido parecem tão interessantes quanto formas polidas e perfeitas.” (LUPTON, 2008, p.8). Conceitos que sempre estiveram presentes nas artes gráficas, como a transparência e as camadas, são agora renovados graças à “acessibilidade irrestrita” que os programas trazem. “Designers gráficos modernos sempre trabalharam com a transparência, mas nunca tanto quanto hoje, quando esse recurso pode ser instantaneamente manipulado por meio de ferramentas fáceis de usar.” Há que se perguntar, no entanto, o significado desses elementos visuais: “o que a transparência *quer dizer?*” (Ibidem).

Outra estudante nos conta que, encorajada por uma professora, tem abandonado o uso dos softwares gráficos para um mergulho em técnicas como a monotipia. Neste processo, Luiza vem descobrindo o aspecto autoral que havia perdido ao longo da faculdade:

Eu achava que eu tinha que fazer igual. [...] Eu vi no Behance, então vou fazer uma coisa mais ou menos parecida porque é o que é bonito, é o que é estético. Tá, mas não tem valor nenhum pra mim, entendeu? Valor pessoal. Então eu fiz uma coisa que ninguém nunca vai fazer igual. Pode até fazer por monotipia, mas vai ser diferente.

Contudo, por meio das entrevistas com Maria, Rafael e Pedro, observamos que mesmo as experimentações digitais podem relevar procedimentos complexos, permeados por uma consistente reflexão e conceituação do trabalho, além de uma investigação perceptível das potencialidades das ferramentas disponíveis. Isso nos leva a problematizar o argumento de Phillips de que o trabalho desenvolvido a partir de *softwares* gráficos prejudicaria “níveis mais profundos de pesquisa e pensamento” (LUPTON e PHILLIPS, 2008, p. 10) e desestimularia a persistência ou o desenvolvimento de uma perícia.

Vale destacar que há, de fato, um tempo cronológico da tecnologia digital que merece nossa atenção. A rapidez com que se criam, se copiam e colam elementos nos softwares é a mesma com que se apaga, se volta atrás. Assim, o imprevisível, o acaso, o erro – aspectos da vida real – podem ser facilmente ignorados por quem opera o computador. Ctrl+c (copiar), ctrl+v (colar), ctrl+z (desfazer), estes comandos mecânicos que auxiliam na construção de imagens e produtos em frações de segundos, muitas vezes não são, por sua rapidez,

³⁰ No campo do design, a inauguração das discussões alavancadas pelo design gráfico pós-moderno no início da década de 1980, como afirma Poynor (2010, p.12) conduz ao desenvolvimento de produtos caracterizados pela fragmentação, superficialidade, pluralismo, entre outros aspectos que levam a “problematizar” os significados de modo aberto à interpretação.

acompanhados pelo pensamento visual – por ele que, como destacam Lupton e Phillips, deveria ser o grande comandante do processo criativo. Com isso, a se avaliar pela rapidez destes comandos, podemos pensar que o desenvolvimento de trabalhos que se utilizam somente de ferramentas digitais estariam mais propensos a oportunizarem experiências passageiras, pouco consistentes.

Em nossa conversa, Luiza revela que seu contato no curso de Design com a experimentação de processos manuais com técnicas e materiais diversos foi de início muito desafiador: *Você fica muito assustada, dava muito medo assim de arriscar uma coisa que eu nunca fiz... e manual, porque no digital você dá ctrl+z, né? O manual você não dá ctrl+z. [...] Mas a vida não tem mesmo ctrl+z.*

Tratado pelas/os estudantes como ações prazerosas “aleatórias” e “espontâneas”, por lhes faltar a possibilidade de desfazer algo em um clique – o segundo de um *undo* que “resolve o erro” –, o trabalho manual parece trazer, com maior frequência, o elemento surpresa, o inesperado que nos atravessa e sobre o qual somos instigados a refletir (SCHÖN, 2000).

Sobre o tempo cronológico da experimentação, uma das professoras com as quais conversamos observa que algumas/uns estudantes que se permitem mergulhar a fundo nos processos experimentais de criação em determinado exercício podem ser tocados por estas experiências em curto período de horas. Para Isabel,

Às vezes o tempo de experimentação é mínimo, mas ainda assim é tão potente... É porque toca em alguma coisa ali que é importante. Às vezes o aluno experimenta poucas horas, uma noite, mas é outra natureza de tempo esse da vivência ali [...] Aquilo preenche a eles como se fosse em dias [...] Não é no cronológico que está sendo visto ali.

Compreendemos, portanto, que a consistência da experiência não se relaciona com o meio em que se cria, nem ao tempo de sua duração, mas sim, ao grau de intensidade e envolvimento com o qual experimentamos esses fazeres. Quando somos tocados pela experiência – e isso pode se dar em poucas horas de experimentação ou em trabalhos desenvolvidos por meses, anos, utilizando-se de técnicas manuais, analógicas, digitais ou híbridas –, novas possibilidades se abrem, contribuindo para a ressignificação de nós mesmos e para o emergir de mundos inventados a partir dos nossos fazeres.

Em seu investimento no desenvolvimento de trabalhos de cunho artístico-experimental que diferem dos projetos de design controlados por um alinhamento com o mercado de trabalho, Luiza diz ter se libertado *das amarras* que moldavam seus processos criativos. No relato dela e de outras/os estudantes, notamos, contudo, a dificuldade em lidarem com esta falta de controle sobre as etapas de criação e, sobretudo, com os erros e as intempéries do acaso aos quais os

processos livres experimentais estão sujeitos. Percebemos que os devaneios, os desvios, a deriva experimentada nesses processos são tidos, muitas vezes, como inconvenientes, uma vez que nosso modo de agir, já moldado pela lógica produtivista neoliberal, deve ser sempre preciso e eficaz. Em sua fala, Luiza relaciona o hábito da procrastinação, seu e dos colegas, ao medo de enfrentar o erro durante o desenvolvimento dos trabalhos:

No mundo em que a gente vive hoje, com tantos estímulos, tá todo mundo muito ansioso. Então quando eu comecei a falar de procrastinação nas minhas pesquisas, as minhas amigas falaram: “Nossa, é muito isso! Eu procrastino muito!” Todo mundo tá com medo de errar, todo mundo tá com medo de falhar. A gente fica lá, estagnado, né? Não sabe pra onde ir. Tem medo de fazer alguma coisa e dar errado.

Se a procrastinação no desenvolvimento dos trabalhos está atrelada a este medo que confessam sentir diante do enfrentamento do erro e das falhas comuns aos processos experimentais de criação, notamos que também se vincula a um tipo de operação próprio da lógica produtivista que preza pelo imediatismo das soluções dos problemas. Assim, quando tratamos de experiências errantes, valorizamos sobretudo um outro tempo, constituído também pelos momentos de pausa, pelos lugares de repouso, importantes não à solução, mas à invenção de novos problemas pela abertura da sensibilidade. Dessa forma, podemos entender as experiências apressadas como aquelas chamadas por Dewey (1979) de deseducativas: inconsistentes, interrompem o *continuum* experiencial, distorcem o crescimento para as experiências posteriores.

4.2.2 Sobre a reflexão nos fazeres experimentais e o valor da experiência consistente

A reflexão gerada pela experimentação ao longo dos exercícios realizados por Maria, Rafael e Pedro foi inicialmente tratada por nós com o intuito de se pensar como ação e reflexão se davam naqueles fazeres. Nesse sentido, a nova perspectiva que se abre ao longo da pesquisa com a contribuição de Maturana e Varela (2001), nos trazendo a compreensão de que toda reflexão enquadra-se também como um fazer humano, amplia e aprofunda a análise sobre como estas experimentações, por seu caráter de errância, nos transformam e inventam novos mundos. Pensávamos na ação e na reflexão já como coisas imbricadas, no entanto, vinculando a primeira

especificamente ao fazer das mãos, e a segunda, ao intelecto. Portanto, não havíamos ainda elaborado um olhar para os fazeres experimentais como experiências corporificadas.

Sobre o exercício da colagem desenvolvido pela/os estudantes, cujo foco estava no hibridismo de técnicas e tecnologias, Maria acredita que ele lhe permitiu um processo de reflexão permanente e contínuo iniciado na coleta de dados necessários à elaboração do mapa mental e perpetuado pela etapa de experimentação analógica. Vale ressaltar que, nesta fase do trabalho, a reflexão se dá, sobretudo, na reação às surpresas trazidas pelo acaso, quando uma das imagens impressas em papel sofre um rasgo não intencional. Diante de tal situação, Maria pondera, entende que a nova imagem gerada pelo “erro” se alinha à mensagem que pretende passar e o incorpora à peça gráfica. A aluna aproveita, portanto, as adversidades do processo manual no qual não há *undo*. Percebemos que o rasgo não intencional que surpreende o processo de criação, mencionado por Maria como *um desconforto que fez sentido*, atua como a perturbação dos pontos cegos cognitivos de que falam Maturana e Varela – provoca a vivência de uma interação que chama a atenção para novas percepções. O rasgo surge ali como o imprevisível que atravessa a criação, conduzindo-a a lugares ainda melhores.

Em nossas conversas com os estudantes sobre outras propostas pedagógicas desta natureza, Luiza generosamente relata a experiência de seu encontro com a investigação de processos criativos no contexto de uma disciplina que trabalhou os métodos experimentais de construção de imagens a partir do uso variado de materiais e tecnologias. Mencionando o medo diante de situações não controladas, frente à experimentação de fazeres ainda não testados, e como conseguiu, em parceria com sua professora e colegas, enfrentar este universo do imprevisível, a estudante nos conta também como este enfrentamento lhe deu estrutura emocional para redimensionar suas expectativas em relação à entrega de um produto final.

No início foi muito difícil pra mim, porque eu falava: meu deus, não vai sair nada daqui, vai ficar uma coisa feia! E aí eu fui tentando aos poucos e não consegui me soltar, e aí eu fui lendo textos também. Tem inclusive um texto que ela [a professora] me passou que é sobre experiência, que é do Jorge Larrosa³¹. Eu achei incrível! Achei que tem tudo a ver, com tudo, na verdade, porque processo é tudo, né? Assim, eu fui entendendo ali, fazendo e vendo que eu não precisava ficar ansiosa pro final do produto porque aquilo vai chegar com a experiência, né? E aí eu fui fazendo, fui chegando em algum lugar, e eu resolvi... agora eu nem lembro, e foi há alguns meses atrás, como eu cheguei na monotipia. Acho que foi muito sem querer. Eu peguei uns fios, comecei a fazer a monotipia e aquilo pra mim é incrível, porque você faz de um jeito,

³¹ A aluna menciona o mesmo texto de Larrosa que utilizamos como referência nesta pesquisa.

você coloca ali alguma coisa pra imprimir, né, com a tinta e quando você tira da prensa aparece outra coisa. [...] E eu era uma pessoa super... querendo controlar tudo. Então quando eu vi essa técnica, que você também tem dois resultados, você tem o resultado do papel, você tem o resultado do acrílico, do que ficou ali, eu fui vendo muita coisa acontecendo. Eu consegui tirar um pigmento natural de uma flor que saiu no papel. Então, assim, eu fui vendo as coisas e falei – cara, por que eu nunca deixei isso acontecer antes? E aí foi fluindo naturalmente. Claro que no meio disso tudo eu voltei pra aquele lugar de medo, de “não tô controlando nada”.

Ainda que a estudante revele ter vivenciado esta experiência de modo não linear em sua intensidade, encontrando-se algumas vezes ainda com o medo causado pelo descontrole da investigação, seguiu em frente em suas experimentações, o que a fez, como em um processo terapêutico, conhecer-se melhor e respeitar o seu tempo. Colocando-se disponível aos acontecimentos não previstos, a estudante parece ter sido de fato tocada pela experiência, ativando novas percepções até então não acessadas.

Eu fiquei pensando: “gente, por que até agora, no sétimo período, tudo que eu fiz foi meio para o mercado... no modo do mercado?”. Então agora eu pude me permitir, entendeu? Acho que foi o meu tempo mesmo até de autoconhecimento. Eu tive que fazer isso agora, eu precisava dessa experiência agora. Eu aprendi muito... [...] Acho que pra mim foi assim a coisa mais essencial, o período que mais me marcou. Não tenho dúvida, eu quero levar isso para frente e me arriscar mais, não ter tanto medo.

Por meio da troca com as/os estudantes, observamos que os erros absorvidos, não descartados pelo produtor, garantem um trabalho autoral que o difere de todos os outros que estão sendo, a cada minuto, colocados no mundo. Esta incorporação seria, assim, o grande destaque que as/os estudantes buscam em meio a uma enxurrada de produções “concorrentes”. Nesta ressignificação do erro, notamos que é possível ainda um novo olhar para o experimental, enxergando-o não como o inacabado, o mal-feito, como uma fase de testes anterior à execução do projeto “sério” e “planejado”, mas como algo que encontra inclusive seu lugar ao sol no mercado de trabalho, como aponta Luiza.

Eu gostei muito do caminho que meu trabalho foi tomando. Que loucura, né?! Porque eu comecei falando: “Tá. Isso aqui não vai dar em nada...” E no final, sim, virou um grande chamativo, uma coisa que vai para o meu portfólio. [...] Os trabalhos são sempre todos iguais, padronizados. E aí de repente você vem com uma coisa que é sua.

Dizendo ter sido sempre uma pessoa muito controladora dos processos, a estudante comenta que este mergulho na lida com o imprevisível lhe trouxe mais paciência *não só para*

fazer, mas para entender que as coisas têm o seu tempo. Em sua reflexão, Luiza parece ainda ter encontrado uma grande satisfação quando nada a *animava muito*.

Não adianta eu querer correr com alguma coisa. Pra mim foi uma terapia assim, realmente uma terapia. Tô me conhecendo bem melhor agora. [...] E respeitando o meu tempo também. “Ah, eu quero me aventurar nisso agora?”, então você vai se aventurar, vai dar errado no meio e você vai respeitar isso, porque isso é design também, né? Não tem como a gente prever o que está lá na frente. E aí tem um trecho do Larosa que ele fala sobre a felicidade. [...] Uma frase muito interessante e que foi para mim uma super terapia: “A felicidade é o produto de uma perspectiva carregada de maior consciência, onde podemos apreciar cada momento e aceitá-la como é sem fingir que é diferente.” [...] Dentro da área que escolhi, uma hora eu cheguei e falei, “gente, acho que não é isso que eu quero fazer”, mas na verdade eu só não tinha entendido exatamente.

Retornando à experiência vivida pela/os estudantes no desenvolvimento do exercício da colagem, Rafael diz inaugurar a experimentação digital *com muita coisa pronta na cabeça* ao mesmo tempo em que revela só ter entendido o verdadeiro potencial do experimento analógico ao iniciar o trabalho em computador. Acredita que, pelo fato da experimentação analógica ter se dado de forma bastante livre e aberta, só a partir do meio digital foi possível repensar o que de fato traria *a mensagem de que tem um milhão de espécies ameaçadas no mundo*. E assim, se utilizou das ferramentas disponíveis nos softwares gráficos para alterar texturas e tornar as fotografias coloridas em imagens monocromáticas – relacionando o preto e o branco à ideia de extinção. Assim como Maria, Pedro afirma que o nível de reflexão durante a execução da peça gráfica foi maior durante a experimentação digital. Nesta etapa, ele diz ter *parado para pensar no que estava fazendo*, pois *tinha mais tempo para ir e voltar* e para *ir lapidando* [o trabalho] *com mais calma*; na experimentação analógica, ele relata ter testado coisas sem pensar para ver o que iria surgir. Assim, ao contrário da experimentação digital, ele acredita que houve, no processo analógico, a elaboração de um conceito unicamente estético, construído a partir da ideia de uma imagem, e não de uma mensagem.

Estes relatos reforçam, mais uma vez, a compreensão de que a consistência da experiência independe do meio em que se cria. Como se vê, há níveis intensos de conceituação que podem ser alcançados na experimentação digital; e é justamente a possibilidade de ir e voltar agilizada pelo computador que eleva os níveis de reflexão destes estudantes, permitindo que o trabalho seja lapidado com maior acuidade.

Sobre este vai e vem do processo, muitas vezes evitado pela precisão do *modus operandi* produtivista do qual somos reféns, Luiza adquire uma nova compreensão na medida em que intensifica seu mergulho na livre experimentação.

Eu colocava tudo no quadrado, as coisas dentro de quadrados. E a [nome da professora] falou: “Olha o que você está fazendo... Você está se aprisionando.” E aí eu abandonei e comecei do zero, uma coisa que eu nunca fazia antes... Nossa, eu nunca faria... Meu tempo é sagrado! [...] Gastei dias num protótipo de um livro para jogar ele fora e recomeçar e foi a melhor coisa que eu fiz, melhor coisa. Então, eu aprendi muito assim, e estou aprendendo. Eu acho que eu não saio cem por cento de tudo isso que eu falei, mas eu estou muito melhor, eu estou aprendendo a não me comparar com as pessoas e me deixar mais vulnerável nessa situação, de me mostrar mais, de me abrir.

Curioso notar como Luiza refere-se ao recomeço como uma ação posterior a uma experiência já iniciada que precisou ser zerada: o protótipo desenvolvido até então foi “jogado fora”. Se entendemos, com Larosa e Dewey, que o fluxo da experiência vai de um ponto a outro, ora, este “jogar fora” insere-se no fluxo. É preciso voltar atrás, reavaliar, ressignificar, mas, no momento em que tomamos esta decisão, estamos já constituídos por aquilo pelo qual passamos. O que nos parece não ter acrescentado valor algum, e, por isso, foi descartado, ficou ali, incorporado a esse fluxo da experiência. Preparou a experiência seguinte do recomeço, consolidou-se com um fazer que leva a outro, e mais outro e mais outro. Afinal, como nos lembra Maturana e Varela, somos unidades autopoieticas, o ser e o fazer estão em nós interligados, são inseparáveis.

4.3 Por um espaço de estímulos constantes à experiência errante

Os reflexos do modo de vida contemporâneo que abordamos na pesquisa por meio de nossos referenciais teóricos podem ser observados também através de alguns outros relatos colhidos durante nossas conversas com as/os estudantes de design. Além de indicarem interferências da lógica produtivista na saúde mental destas/es alunos – que demonstram seus medos e angústias diante do término da graduação –, essas falas nos dão pistas para o entendimento de como as disciplinas oferecidas pelo curso de Design têm se relacionado com o mercado de trabalho e, ainda, como as/os alunos se colocam diante desta nova etapa da vida.

Nas palavras de Julia, percebemos que, ao mesmo tempo em que há um desejo pela exploração e investigação dos processos criativos, a produção dos trabalhos é cerceada pela aceitação de um mercado que validaria o que é ou não bom o suficiente.

Eu me cobrava muito nesse sentido. Como eu entrei em uma faculdade criativa, eu tenho que provar a minha criatividade a cada etapa. É até difícil ser criativo, porque até a experiência de criar em um ambiente livre ela acaba sendo... não podada, mas existe esse receio de “eu estou sendo criativa o suficiente fazendo isso?” E aí você tem que ser criativo o suficiente, mas também tem que ser comercial o suficiente, porque se a criatividade também não tá dentro dos padrões específicos, também não é lá muito aceito. Se a sua criatividade é mais comercial ela acaba sendo mais aceita, você acaba tendo mais validações.

É possível notar que o desenvolvimento de trabalhos voltados à livre experimentação, desvinculados das demandas comuns de mercados – isto é, quando não se estipula perfil de cliente, público consumidor etc –, concentram-se, em geral, no início do curso. Para Julia, isso se deve ao fato de que o processo experimental é ainda visto pela academia com uma etapa inicial, na qual os erros cometidos pela/o estudante são ainda tolerados.

Você experimenta quando você tá no início. Você tem chance de errar quando você tá no início. Quando você tá no meio pro final, quando você passou disso, já é esperado que você saiba fazer as coisas. Então o experimental não é o esperado, ele é quase como se fosse um hobby, né? Eu me dei a chance de experimentar em um momento X. Mas foi uma chance. Agora não é mais o momento de experimentar. Ainda que você esteja cursando a graduação, eu acho que a cada semestre que avança é esperado um nível de maturidade maior dos trabalhos. Então se você já passou pelos processos de maturação no início, eles não vão estar com você ao longo do curso.

Nas palavras da estudante Clara, identificamos também um certo desencantamento e insatisfação com a graduação na medida em que esta vai se aproximando de seu final.

A gente está falando dessas experiências mais livres para criar e eu me lembrei da Clara do primeiro, segundo período, que estava ali encantada com tudo... Criando conceitos para os trabalho... Ficando orgulhosa... Agora a gente está mais numa correria mesmo, sabe? [...] Eu estava completamente relax. Eu acho que eu me liguei em portfólio só agora, que eu estou procurando estágio. E aí você fica tentando catar os seus trabalhos, enfim...

Sobre esta busca por estágios, sobretudo em sua área de atuação, o “Design de Produto”, Clara complementa:

É um desespero! É um desespero, principalmente, porque muitas vezes não é um trabalho que você necessariamente gosta de fazer. Você tem que realmente se adaptar à lógica

do mercado. E também a parte de produto não tem muito aqui, sabe? O que mais aparece mesmo é em design gráfico. E eu gosto de fazer? Eu faço, mas não é o que eu gostaria...

Julia demonstra, contudo, grande aproveitamento das experiências propiciadas pela graduação como momentos de experimentação das diferentes práticas do campo do design. Entusiasmada com este alinhamento entre os trabalhos desenvolvidos ao longo do curso e a elaboração de um portfólio com o qual pudesse adentrar o mercado de trabalho, revela ter ingressado na graduação “muito empenhada”, “decidida a ter um emprego”:

Eu não tinha a opção de não ter um emprego, de não atuar, sabe? [...] A necessidade de um portfólio... eu via isso não como o portfólio em si. Mas eu via todo projeto, toda a coisa que era passada como uma oportunidade de... será que eu posso atuar nessa área? Será que eu gostei disso? Como descobrimento também de carreira, né? O design tem muitas vertentes. [...] Então quando eu consegui o estágio e depois eu fui efetivada, pra mim foi um grande alívio, um grande respirar, sabe? Tipo... eu consegui fazer o que eu vim fazer aqui! Eu estou atuando em uma coisa que eu gosto [...] Eu tinha pavor de fazer uma graduação, investir tempo, investir dinheiro, investir dedicação em uma coisa e depois ir trabalhar em outra coisa nada a ver, sabe? Que não usasse minha graduação pra nada.

Se o “alívio” relatado por Julia na conquista de sua meta parece demonstrar a pressão que ela e outras/os estudantes sentem neste período de transição entre o final dos estudos e o início da atuação profissional, Luiza revela uma autocobrança pelo desenvolvimento de trabalhos padronizados pelas referências disponibilizadas em plataformas digitais de promoção de imagens: *Tudo meu era tipo, “vou fazer para o Behance.”* Notamos que a busca fácil e imediata por estas referências por vezes funciona como receitas de bolo: reproduzo o que vejo, logo crio imagens de “sucesso”. Foi com esta mentalidade, que a estudante revela ter iniciado a graduação.

Eu entrei [no curso] com essa cabeça de que tudo que eu fizer eu preciso fazer bonito, porque precisa entrar no portfólio. E isso molda muito a pessoa. Eu ficava completamente presa. “Não, eu preciso fazer perfeito, porque vai entrar no portfólio, eu preciso chamar a atenção de alguma forma...”. [...]

Demonstrando sentimento semelhante em relação à construção de um portfólio, Julia relata:

Você quer fazer o que tá em alta, você quer fazer o que tá na trend, você quer ser contratado, né? Você quer que as pessoas gostem do seu trabalho. É mais fácil que gostem do seu trabalho se você já tá fazendo alguma coisa que é gostável. Então a margem pra experimentar ela acaba sendo um pouco menor.

Aproximando-se do final de sua graduação, Clara elabora um olhar retrospectivo para sua experiência como estudante de design. Lamentando os anos de pandemia, quando se inscreveu em disciplinas teóricas cujas atividades eram *menos exploradoras*, nos conta querer adiar o término do curso por acreditar que tenha ainda o que viver naquele ambiente.

Depois da pandemia, eu fiquei muito desmotivada com o curso, eu só estava fazendo por fazer mesmo. E eu acho que agora é que eu estou tentando retomar um pouco esse olhar, sabe? Da minha profissão... A minha procura por projetos de extensão, coisas assim, são pra tentar recuperar minha vontade, sabe? Minha perspectiva de futuro, do que eu quero fazer... [...] Eu acho esse projeto [mencionado anteriormente por ela na conversa], por exemplo, com o hospital, uma coisa que trouxe uma chama aqui dentro. Eu senti o projeto e me veio um calorzinho, e eu “hum... interessante”. Então eu acho que estou tentando buscar esse caminho, até por isso eu estou querendo atrasar um pouquinho mais a minha formação, sabe? Eu poderia me formar agora no período que vem, pegando TCC junto com outras matérias, só que eu não quero fazer isso porque eu sei que eu ainda tenho coisas para viver ali, sabe? Porque eu acho que se eu saísse agora e procurasse um trabalho, eu ficaria completamente perdida e talvez desmotivada...

O desejo de adiar a saída graduação relatado por Clara nos aponta para a importância de pensarmos este espaço em sua potência de experimentação e elaboração das maneiras de ser e estar no mundo. Partindo do pressuposto de que somos parte de uma sociedade do desempenho (HAN, 2019), e de que o design mantém um papel relevante na manutenção de um modelo capitalista do agora, do imediato, que nada quer postergar, acreditamos ser ainda possível nadar contra essa corrente, fazendo dos anos de formação das/os estudantes um período de consistente investigação – de si, do outro, de mundos.

Cabe-nos encontrar as brechas, os desvios, as fissuras escondidas pela pressa que rege nossas rotinas. Nesse sentido, entendemos que as abordagens pedagógicas que prezam pelas experiências errantes podem fazer com que as/os estudantes se retirem, pelo menos nos instantes em que nelas se envolvem, do contexto em que estão inseridos: rotinas afobadas, carentes de interrupções e tempos intermediários (Ibidem), nas quais agimos de prontidão dentro de micromundos já constituídos (VARELA, 2003). Ao se retirarem, experimentando um outro ritmo e aprofundamento possíveis, podem, talvez, ver emergir uma forma coerente de agir no mundo contemporâneo.

Assim, apesar de observarmos ainda uma preocupação naturalizada – tanto por parte das instituições de ensino, quanto por parte do corpo docente e discente – em atender à lógica

de um mercado ainda mais competitivo e desgastante, reforçamos que o ambiente da graduação em Design pode se configurar como espaço de acolhimento a práticas que desafiam e repensam este modelo produtivista. Se algumas/uns das/os alunas/os iniciam seus estudos com foco no domínio rápido dos *softwares* gráficos, é neste mesmo espaço que precisam encontrar estímulos às experiências consistentes vividas inteligentemente (TEIXEIRA, 1980), de modo a formarem-se sujeitos que melhor reagem ao que os atravessa, aptos a inventarem outros mundos possíveis. É este posicionamento que buscamos sedimentar no capítulo a seguir.

5 A GRADUAÇÃO EM DESIGN COMO ESPAÇO DE SUSPENSÃO DA LÓGICA PRODUTIVISTA NEOLIBERAL

A análise das conversas realizadas com estudantes e professoras nos fizeram elaborar a ideia da graduação enquanto espaço seguro para o mergulho em processos criativos investigativos, nos quais o foco está não na chegada, mas sim na travessia. A partir de nossas trocas, é possível lembrar o sujeito de desempenho, trabalhado para o performar, pressionado, controlado – muitas vezes por si próprio – pela atuação perfeita. Inserimos este sujeito de desempenho no contexto em que nos interessa: como uma/um estudante do ensino superior de Design. E é nesse sentido que nos ocorre então pensar a graduação como um ambiente seguro e encorajador à experiência errante, abrindo brechas no *modus operandi* produtivista ao qual responde, de maneira que a experimentação seja sempre uma possibilidade no caminhar das/os estudantes de Design, do início ao final do curso. Como pontuado pelas/os alunas/os, as práticas experimentais mais livres, nas quais se trabalham os erros e as falhas de um processo impreciso, estão comumente vinculadas às etapas preliminares do curso.

Assim, relacionamos a graduação a um picadeiro de circo que, com sua rede de proteção, tranquiliza a/o artista circense – essa/e profissional também pressionado pelo desempenho perfeito – para a aprendizagem de sua prática. Com o corpo suspenso no ar, a/o acrobata assume o risco da queda, porém certo de que ela, caso venha a acontecer, será amparada pela rede que antecede o chão. Mas qual seria a experiência corporificada desta/e profissional? Faria sentido esta aproximação, a da/o artista circense com a/o estudante de design? E ainda, se pensamos que a segurança e o acolhimento na graduação poderiam se dar por meio desta rede de proteção metafórica, o que significa de fato tê-la presente?

Eu teria, naturalmente, de ouvir uma/um artista circense falar sobre estas questões. Lembrei-me de Alluana Ribeiro, amiga dos tempos de escola, hoje acrobata estabelecida na França. Trocamos algumas mensagens até que fizéssemos uma conversa por vídeo, dado o oceano que nos separa geograficamente. Para além da conversa, Alluana apresentou-me sua dissertação de mestrado, “Ensaio de um corpo circense”, defendida em 2010 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio, na qual buscou identificar as características dos corpos circenses contemporâneos à luz das mudanças pelas quais o circo tem passado ao longo dos tempos. Atenta a esta transformação que vem desde a criação do Circo Moderno, no século XVIII, aos tempos atuais, Ribeiro (2010) revela que a relação da/o artista circense com o risco mudou com a evolução conceitual dos espetáculos. O Novo Circo, que se inicia nos anos 90, já

apresenta uma redução do risco nos números circenses que são então ressignificados, assumindo um aspecto muito mais cênico e poético. Ainda assim, Ribeiro ressalta que continua sendo o risco, mesmo que não mortal, de lançar-se no ar ou de expor o corpo a gestos físicos arrojados e perigosos, o grande estímulo do espetáculo. A ela e a nós, interessa “apostar no risco como possibilidade. Realizar a aventura intelectual: colocar-se diante do abismo.” (PIRES *apud* RIBEIRO, 2010, p.11).

Neste capítulo, a partir das trocas com Ribeiro, apresentamos a perspectiva do corpo circense que se suspende e assume o risco, indo ao encontro à conquista do vazio, para então pensarmos o campo de possibilidades que se abre à/ao estudante de Design que, ao se inserir nesta perspectiva, ousa, arrisca, é acolhida/o por seus pares em um ambiente seguro à experimentação. Tecendo esta analogia entre a graduação em Design e o picadeiro de circo com sua rede de proteção, estabelecemos um cenário para a formação em Design estruturado por momentos que suspendem a lógica produtivista neoliberal. Sugerimos que esta suspensão se dê a partir de três elaborações: o enfrentamento do risco, do erro, do não padronizado; a produção coletiva que subverte a ideia de efetividade pela afetividade; e a adoção de um modelo de ensino não tradicional, que expande as fronteiras do espaço físico das salas de aula.

5.1 O corpo suspenso que assume o risco e risca o vazio

Em sua reflexão sobre os corpos circenses contemporâneos, Ribeiro destaca a luta com as forças da gravidade que atuam sobre eles, sem as quais a volante não pesaria sobre a portô³², o balanço e o risco não seriam possíveis. O corpo da/o circense dedica-se à suspensão com uma determinação absoluta. Segundo Ribeiro, no âmbito do circo, expor o corpo ao risco exige um engajamento completo da/o artista circense em seu fazer artístico.

Todos os dias se alonga, se estica, trabalha a sua musculatura. Pescoço, ombros, cotovelos, punhos, articulação por articulação, músculo por músculo, cuida de todas as partes do seu corpo. Presta-lhes homenagem. É freqüente vê-lo nas aulas, nas salas de ensaio, nos camarins, isolado, se mexendo, cumprindo seu pequeno ritual. Parece que antes dos espetáculos, principalmente, ou dos treinamentos que oferecem riscos, sussurra uma espécie de prece carnal em que pede não a um Deus, mas a seu próprio corpo para que fique junto dele. (RIBEIRO, 2010, p.75)

³² Nas acrobacias aéreas, alguns movimentos são realizados em dupla em um mesmo aparelho. A/o bailarina/o volante apresenta suas figuras em voo e é amparada pela/pelo portô, profissional de maior força física do grupo, que se mantém no aparelho à espera da/do companheira/o. “Nesta atmosfera teatral, as duas acrobatas brincam de criar um só corpo em suspensão.” (RIBEIRO, 2010, p.63)

Em conversa entre Ribeiro e Emanuel Wallon, autor de “O circo no risco da arte”, este afirma que o risco é hoje mais simbólico do que real. Enquanto no Circo Moderno era possível observar que as disciplinas incidiam com maior violência sobre os corpos, no circo contemporâneo “o risco é quase metafórico – pode ser representado pela chance da queda da bola de um malabarista, pelo fracasso da piada de um palhaço, pelos erros e mais raramente pela possibilidade de morte nos números acrobáticos.” (WALLON *apud* RIBEIRO, 2010, p.49)

Ao invés de configurar-se como ameaça que limita os artistas circenses ao sucesso ou ao fracasso, para Ribeiro, o risco surge como possibilidade de suspensão de referências habituais, tornando-os corpos de infinitas possibilidades que riscam novas escrituras em cena. Protagonistas do espetáculo, percebem o instante e atualizam-se a partir dele.

Em diálogo com Artaud (2004), autor de “Teatro da crueldade”, Ribeiro aponta a necessidade de deixar falar a linguagem física e material de um corpo humano que age e pensa fora de estruturas pré-determinadas. Reflete sobre um corpo não aprisionado “em uma lógica, uma gramática, uma retórica” que, rompendo com a inércia, sacode a fadiga de órgãos que trabalham sem parar repetindo apenas padrões de ação já estabelecidos (ARTAUD *apud* RIBEIRO, 2010, p. 53).

Como em um movimento autopoiético, lembrando Maturana e Varela (2001), este corpo suspende suas referências e se faz sujeito não na reconstituição de um mundo dado, preexistente, mas na invenção de seu mundo subjetivo, construído no envolvimento com outros corpos. Age a serviço da criação e não de um ajustamento às regras impostas; salta em liberdade, garantindo um fluxo contínuo de movimentos que conduzem a outros movimentos.

Desaprisionado de estruturas pré-determinadas – nas palavras de Artaud, livre de um “condicionamento que lhe foi imposto” –, o corpo circense engaja-se em sua elevação ao infinito, em fazer-se suspenso para a conquista do vazio; um vazio que não é sinônimo de descompromisso, mas de uma ausência criativa aberta a uma multiplicidade de acontecimentos de ordem corporal. Para Ribeiro, este vazio é antes um não-lugar que surge como possibilidade de existência, uma virtualidade que contém em si maneiras ilimitadas de “se fazer-corpo”.

O vazio proposto pela suspensão é um espaço sagrado em que as regras são outras. Nele os circenses se autocriam a partir de um movimento que é, simultaneamente, do corpo, do pensamento e do espírito. Metafísicos de uma desordem natural, eles aceitam os perigos de uma crise completa, entregando-se a experiências por vezes perigosas demais. Sua linguagem ar-riscada tem como característica aproximá-los de seus corpos, ao mesmo tempo em que lhes mostra como se desprender deles em um único gesto.

[...]

As interferências da ausência e da falta aparecem sob a forma do abismo proposto pelo risco. Esteja suspenso por cordas, por um tecido, um trapézio, por correntes, ou pela mão de um parceiro ou parceira, [...] o circense experimenta na pele uma realidade em que não tem os tradicionais pontos de apoio em que se segurar. As referências são outras, os apoios restritos. Mas é justamente neste espaço liso que ele se refaz; neste não-lugar que não se esgota e não se conclui. (RIBEIRO, 2010, p.75)

Se os saltos das/os acrobatas em direção ao vazio são chamados por Fabianne Arvers de “salto do anjo”, Ribeiro reforça que, para além de sua dimensão mágica ou angelical, o movimento do corpo circense confessa a sobrecarga e o sacrifício do treinamento diário. A repetição incansável dos gestos em um trabalho corporal permeado pela dor física garante a habilidade na realização dos movimentos a serem apresentados, sobretudo dos números de risco. O treinamento de uma/um acrobata exige paciência, determinação e a entrega total; lhe dá ferramentas para resolver situações de risco, estando aberto ao intempestivo.

A capacidade de lidar com o acaso, com o desequilíbrio e com a suspensão brusca de suas referências habituais é uma das características do circense. É frente a um vazio que ele é convocado à ação. De cima de um trapézio, dos ombros de um companheiro, pendurado em uma corda. Essa condição lhe propõe uma infinidade de possibilidades de experimentação de seu corpo no limite, enquanto limite. (Ibidem, p.18)

Contudo, Ribeiro destaca que a ausência de preparação das/os artistas tem sido uma tendência do circo contemporâneo. Ao contrário do circo tradicional, já não se prioriza um virtuosismo de movimentos, de modo que algumas/uns circenses não precisam preparar-se para entrar em cena, tampouco para realizar números de risco. “Em meio a uma movimentação dançada, as proezas, muitas das quais não fazem parte da disciplina do “mão à mão”, surgem naturalmente.” (Ibidem, p.79) Embora a técnica não seja menosprezada na formação das/os novas/os artistas circenses, o principal objetivo torna-se o estímulo à sensibilidade dos corpos, tornando-os capazes de construir seus próprios universos poéticos, de perceber o outro e um infinito de possibilidades a serem experimentadas. “Afim, toda técnica que não exterioriza uma humanidade é condenada a desaparecer, ou pior, a ser uma simples reprodução mecânica.” (Ibidem, p.80).

Como na experiência de problematização da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001), observamos um corpo que escapa do controle de regras impostas, ao mesmo tempo em que lida com a disciplina que vai garantir o desenvolvimento de suas habilidades. Pela repetição de um mesmo número circense, refina seus movimentos, faz, refaz; desenvolve, enfim, a aptidão, dominando aquele território sem, no entanto, acomodar-se a ele. Pelo investimento

tanto na errância quanto na assiduidade, torna-se habilidoso, mas ganha, sobretudo, competência para caminhar com autonomia em um campo aberto de possibilidades.

Pensando a questão da perícia pela perspectiva do design, o pesquisador Peter Dormer ressalta a importância do acúmulo de experiência, que leva a um conhecimento por familiaridade: “aquilo que sabemos pelos sentidos, pela prática, aquele reconhecimento baseado não só na identificação da autoria ou na classificação, mas também na mera percepção do que é bom (quando se tem “olho”).” (DORMER *apud* WILD, 1998, p. 105-106). Segundo Dormer,

[...] a perícia tem a ver com táticas e conceitos, buscando oportunidades nas brechas do que se conhece, mais do que com tentar organizar tudo em função de uma teoria unificadora. [...] É preciso capacidade para experimentar. A experimentação, muitas vezes descrita como brincar à toa, requer juízo – ela melhora a capacidade de discriminação. (Ibidem, p.106)

Em nossas conversas, uma das professoras expõe sua preocupação com a falta de ensino da técnica nas universidades, atividade que poderia auxiliar no desenvolvimento de uma prática reflexiva que requer, justamente, o conhecimento da materialidade e de seus potenciais. Segundo Isabel,

Você pode saber a técnica e ainda assim terá que praticá-la. Eu posso saber o que que o material faz por mim, eu posso saber o tempo de secagem de uma tinta, que eu diluo ela com um meio X e não com meio Y, até para poder diluir diferente se eu quiser, entendeu? Até para poder subverter, quebrar a regra, você tem de entender como aquele negócio funciona. Agora, o que eu vejo muitas vezes acontecer nas graduações é que não tem ensino de técnica, a universidade tem um preconceito gigantesco com ensino da técnica.

Mesmo o refinamento dos movimentos, o domínio da técnica e das materialidades, requer a disponibilidade ao risco – requer, portanto, a vivência de sensações agradáveis, mas também a lida com as perturbações que afetam nosso modo de agir. Um ambiente de formação que encoraja o risco, problematiza a estandardização, abrindo brechas para a investigação das coisas que damos como certas por meio da suspensão dos nossos hábitos de cair na tentação da certeza (MATURANA; VARELA, 2001).

5.2 O estudante acrobata na pedagogia do risco

Eu muitas vezes falava assim: ah, não vou nem arriscar experimentar alguma coisa diferente porque eu não vou conseguir fazer. Então eu ficava nessa coisa de... “eu vou ficar dentro de um padrão aqui porque é o que vai dar certo, é a forminha do bolo.” [...] Eu estou no sétimo período da faculdade já, e assim... fiquei três anos nessa fôrma e não estava ficando feliz com as coisas, nada me realizava muito.

No relato de Luiza e a partir de nossas conversas com os outras/os estudantes, é possível notar a dificuldade de colocarem-se disponíveis ao risco. Os desvios, as surpresas, encontros e desencontros possibilitados pela vivência das experiências errantes parecem ser frequentemente evitados, garantindo a permanência destas/es estudantes em uma zona de conforto que não é perturbada pelos conflitos. O trabalho é facilitado, em geral, pela execução de métodos pré-concebidos por eles já conhecidos, como revela Julia:

É difícil ser criativo com tanta liberdade, sabe? Quando você é colocado numa caixinha mais restrita, você fica: “ah, dá pra fazer isso assim.”. Parece mais simples tentar fugir do óbvio quando o passo a passo tá mais definido. Quando o tema é livre, quando tudo é livre, a gente não sabe nem o que fazer.

Sobre as propostas pedagógicas que oferecem às/aos estudantes a oportunidade do desbravamento de caminhos desconhecidos, Isabel revela sentir muita dificuldade em trazer suas/seus alunas/os para este campo de investigação:

Despertar a curiosidade é uma dificuldade, a segunda dificuldade é manter na tenacidade da experimentação. Porque o que acontece é que se você propõe uma aventura, eles chegam ali, mexem um pouco e já deu... Muitas vezes eles ficam dando voltas no pote... É muito difícil! [...] Eu fico pensando que isso de acessar a própria poética toca tão no âmago de uma coisa que eles vêm perdendo... porque a gente nasce com isso! A criança está em contato, ela vive o mundo através desse contato poético mesmo. E à medida que a gente vai crescendo, você vai sendo doutrinado para performar, performar, performar... Até que muda e a gente para de desenhar. Muita gente entre nove e quatorze anos abandona o desenho. Toda criança desenha, mas você conta nos dedos os adultos que permanecem desenhando.

Na fala de algumas/uns estudantes, notamos que essa curiosidade e o desejo da experimentação, características próprias da infância, parecem estar ainda com elas/es quando

ingressam na graduação, mas se perdem ao longo dos anos, como se fossem arrebatadas/os por uma outra lógica que elimina a ânsia pela investigação.

Me lembrei do primeiro trabalho que eu fiz na faculdade. [...] Você tinha que fazer uma forma e uma palavra dentro, se eu não me engano era uma coisa assim. E aí eu tava muito disposta a usar fogo. [...] Era tanta vontade de experimentar, era tanta vontade de fazer funcionar que eu fui lá, eu peguei a vela, queimei o papel, olhei. Eu achei que ia ficar de um jeito, porque tem uma linha que é o que a gente espera que aconteça e tem o que de fato acontece. Quando eu olhei o lado oposto do papel era exatamente o que eu queria que tivesse acontecido. Deu super certo, foi o primeiro trabalho que eu fiz na faculdade e ainda tinha muito isso, da experimentação.

Julia nos conta que não vê os trabalhos mais experimentais, que se desprendem de metodologias tradicionais, sendo incentivados pelo corpo docente.

“Ah, mas no mercado de trabalho não vai ser assim”. Eu ouvi muitas vezes isso de professores. “Quando vocês tiverem que trabalhar, poucas vezes isso vai acontecer.” E aí a gente não sabe o que fazer com essa informação, né? Mas eu acho bom a gente experimentar e ver até onde nossa criatividade pode ir.

Entendendo que a experiência errante, com seu fazer livre experimental, é motivada pela curiosidade e pelos questionamentos despertados nas/os estudantes no encontro com o desconhecido, podemos pensar com Freire e Faundez (2001) sobre a importância de uma pedagogia que estimule a pergunta e o risco. Uma pedagogia do risco está vinculada à pedagogia do erro e à própria ressignificação do que tomamos com erro. Segundo os autores, negar a negação do erro é o que traz a sua positividade; “essa passagem do erro ao não erro é o conhecimento.” (Ibidem, p.76) Assim, nas palavras dos autores,

Jamais um novo erro será absolutamente um novo erro; será sempre um novo erro cujos elementos relativos implicam um novo erro, e esta cadeia se estende ao infinito. Se assim não fosse, alcançaríamos o conhecimento absoluto, e o conhecimento absoluto não existe. A força do negativo é fundamental, como dizia Hegel. A força do negativo no conhecimento é parte essencial do conhecimento, chama-se a isso erro, risco, curiosidade, pergunta etc. (FAUNDEZ, 2001, p.76)

A fim de combater uma possível “castração da curiosidade” observada no ensino, Freire afirma que o educando “tem de ser um grande perguntador de si mesmo” (2021, p.74). Nesse sentido, destaca uma relação entre assombro e pergunta, risco e existência que implica ação, transformação. Com Freire, acreditamos ser preciso instigar as/os estudantes a se espantarem novamente, como quando eram crianças, propiciando momentos nos quais, diante do abismo, assumem o risco e embolam-se num emaranhado de possibilidades. A pedagogia da liberdade,

afirma Freire, deve ser eminentemente arriscada, enquanto a pedagogia da resposta nada se arrisca, acontece no conforto de se estar onde está. Não movimenta, não se aventura e, portanto, não cria. “Toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática.” (Ibidem, p.76).

Como Freire, Rubem Alves nos chama para a urgência de se criar um novo tipo de professor/a. Em seu texto “A complicada arte de ver”, diz:

Por isso – porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver – eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana. [...]. Sua missão seria partejar “olhos vagabundos”...

Refletindo sobre sua própria prática docente, Paula aponta ser mesmo necessária essa reformulação das atividades e métodos propostos às/aos estudantes:

Quando dá aula de projeto, a gente fica repetindo o modelo do mercado porque pensamos: “quando chegar no mercado, eles vão saber desenvolver uma identidade visual, ou o que seja...”. Mas a gente acaba não fazendo o básico do ensino-aprendizagem que é desenvolver competências, habilidades, conhecimentos e atitudes. Eles estão aprendendo a fazer, mas eles não estão aprendendo sobre o fazer, sobre o projetar, o refletir. A experimentação provoca isso. É muito difícil não cair na rotina do que já é feito, do jeito que todos os outros fazem. [...] A gente raramente faz isso, até porque dá mais trabalho para o professor. Mas acho que falta uma autocrítica de anos dando aula desse jeito.

Assim, acreditamos que a experiência errante tem também esta função: a de convocar as/os professoras/es a repensarem suas práticas, a serem “parteiras/os de olhos vagabundos”, chamando as/os estudantes à recuperação da curiosidade e, com ela, à descoberta de outras formas de ser e estar no mundo frente ao bombardeamento de estímulos em que vivemos. Pela suspensão das certezas e de seus hábitos costumeiros, a/o estudante-acrobata se movimenta fora das estruturas pré-determinadas, rompendo com a lógica para a qual foi moldada/o. Com Freire, entendemos que “toda prática educativa que se funda no estandardizado, no preestabelecido, na rotina em que todas as coisas estão pré-ditas, é burocratizante e, por isso mesmo, antidemocrática.” (Ibidem, p.76).

5.3 Construir em cooperação pelo afeto

O trabalho conjunto, compartilhado da/o circense nos instiga a pensar as relações estabelecidas entre as/os estudantes nas práticas experimentais para as quais olhamos nesta pesquisa. Neste movimento de lançar-se no abismo, colocando-se à disposição para o alcance do vazio – este universo de abertura para as possibilidades –, poder contar com o outro é escapar ao individualismo da lógica capitalista neoliberal. Em um trabalho de confiança mútua, agimos em cooperação, como volantes e portôs atentos à espera de nossa/o parceira/o. Se no caso da/o artista circense, suspensa/o nas alturas, esta cooperação necessita por vezes conferir ao outro a sua própria vida, nas práticas experimentais no âmbito do ensino de Design ela nos trabalha para uma construção de sujeitos e mundos que se dá justamente na relação com este outro. Com Maturana e Varela (2001), lembramos que o mundo que temos e vemos como seres humanos, é, na realidade, aquele construído juntamente com os outros.

Se sabemos que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros cada vez que nos encontramos em contradição ou oposição com outro ser humano com o qual desejamos conviver, nossa atitude não poderá ser reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista. Ela consistirá em apreciar que nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experiencial, tão válido quanto o de nosso oponente mesmo que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, pois, a busca de uma perspectiva mais abrangente de um domínio experiencial em que o outro também tem lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele. (Ibidem, p.268)

O acoplamento estrutural no domínio experiencial conduz a uma ampliação do domínio cognitivo reflexivo alcançada pela percepção de que o outro é um igual, um ato que Maturana e Varela chamam de “amor”. Para os autores, “a aceitação do outro junto a nós na convivência é o fundamento biológico do fenômeno social”. (Ibidem, p.269). Sem o amor, não há socialização e, portanto, humanidade. A competição e a posse da verdade, os biólogos reforçam, destroem ou limitam o acontecimento do fenômeno social, eliminando também o processo biológico que gera o ser humano.

Em consonância, Freire apresenta o amor como fundamento do diálogo, “daí que seja tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.” (2019, p.110). O amor, esta palavra que tem sido deteriorada pelo modelo capitalista, tem de ser a engrenagem de uma sociedade – e de um ambiente de ensino e aprendizagem – composta por sujeitos dialógicos, que trabalham juntos na invenção e reinvenção de mundos.

Para Kastrup, o ensino é a propagação da experiência de estranhamento e surpresa em seu plano afetivo e não no nível da transmissão da informação. “O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência.” (KASTRUP, 2012, p. 4).

Sobre as experiências de desenvolvimento dos trabalhos em grupo, Luiza nos conta que estes momentos criam uma rede de apoio que, ao anular o sentimento de competição, promove o compartilhamento de saberes e afetos:

Eu e as minhas amigas fizemos uma rede de apoio muito forte, só que eu tinha uma questão de me comparar muito com as pessoas. Eu via que as minhas amigas estavam muito bem resolvidas com as coisas, com as experimentações delas, que elas estavam ali já encaminhadas, e eu estava no momento da estagnação, da procrastinação, com medo das coisas darem errado. Eu acabava me comparando um pouco com as pessoas e eu fui entendendo – foi realmente uma grande terapia pra mim – que não tinha que me comparar com aquelas pessoas, eu tinha é que me espelhar nelas e... “Nossa! Ela está realmente super organizada e vou tentar me organizar aqui também.” Não ter tanto medo, porque aquela pessoa não está com medo. Então por que eu estou com medo? E aí a gente fez monotipia juntas, a gente fez essa grande rede, e uma compartilhava com a outra, uma apoiava a outra.

Da mesma maneira, Julia revela também acolher e ser acolhida pelos colegas durante os momentos de construção coletiva, mesmo quando os trabalhos eram executados individualmente:

Essa parte do coletivo tem dois momentos na minha jornada. É o momento de expor os trabalhos e discutir os trabalhos, mas também teve uma coisa que eu não sei nem se é mais tão comum hoje em dia, era uma coisa muito pré-pandemia. Não era combinado, os horários só acabavam batendo, e a maioria das pessoas acabava fazendo o trabalho de uma mesma disciplina no laboratório. Era computador lado a lado, a gente discutindo o enunciado, o que era pra fazer, e o movimento de se ajudar coletivamente. De 5 em 5 minutos olha e dá um pitaco ali no do outro, o outro dá um pitaco no seu. [...] Esse movimento de criação coletiva foi muito importante.

Observamos que mesmo quando há a sugestão, por parte do/a professor/a, de que o desenvolvimento das atividades propostas se dê de maneira coletiva, muitas/os estudantes optam ainda por se manterem sozinhas/os. Assim, frente aos processos de individualização da sociedade contemporânea, insistimos na retomada da coletividade no campo do ensino em Design por meio de práticas experimentais inseridas em ambientes como oficinas e ateliês –

espaços nos quais a autonomia de cada sujeito participante possa ser melhor trabalhada a partir de sua relação com o outro. A efetividade, acreditamos, está na afetividade.

5.4 Espaços fora da sala de aula

Poucas vezes a gente saiu da sala de aula. Não sei também o quanto a minha experiência pandêmica agravou isso, né? Eu devo ter tido umas duas saídas de campo. De ir pra museu com a turma toda, de ser um movimento do professor. As aulas, em sua maioria, elas acontecem em sala. [...] O que acaba acontecendo é os alunos, nesses processos de criação, acabarem explorando outros lugares, indo aos laboratórios, indo à biblioteca, indo buscar esses momentos. Os momentos de troca entre os alunos que acontecem no corredor, esses momentos paralelos às aulas, é que acabam sendo os momentos de construção coletiva e usos do espaço. Não as aulas em si.

No relato de Julia, notamos que são ainda escassos os momentos em que as aulas extrapolam os limites físicos dos espaços projetados para a realização delas. Sentadas/os em suas cadeiras, as/os alunas/os podem permanecer por horas estáticas/os, imóveis, operando por movimentos que se limitam ao mexer das mãos. Notamos, contudo, que o uso de outros espaços como cenários mais propícios ao ensino e aprendizagem tem estado no centro das preocupações de algumas/uns professoras/es, como se observa na fala de Laura:

Eu falei: “Vamos para o jardim da Faculdade de Letras!” Lá tem um jardim com mesões onde a galera come. “Vamos para o jardim, vamos catar folhas para criar essas imagens.” Então lá eles olhavam ao redor e faziam as colagens com folhas que encontravam ali. Essas experiências passam muito pelo corpo. [...] Quando eles têm que fazer alguma coisa com a turma toda, ou o grupo vai propor uma atividade [...] levamos, às vezes, uma caixinha de som, a gente escuta música, a gente ouve um som diferente. E o grupo propõe uma atividade que passa pelo corpo... a gente fica descalço. Eu falo pra eles: “Quando chegar a parte prática de fazer o projeto em si, não venham com roupa nova, limpinha, porque a gente vai se sujar.”

Como Laura, Paula acredita ser fundamental promover a movimentação corporal das/os estudantes durante as aulas:

Eu vejo muito isso, de usar o corpo. Eu sou dessa escola bauhausiana, de que você tem que fazer alongamento antes das aulas de design. Eu vejo que, por exemplo, tem um laboratório

onde eu dou quatro das minhas cinco aulas, que você não consegue se mexer. Apertado, com tudo fixo, me dá uma aflição... porque fica todo mundo sentado sem poder se mexer. Essa semana eu virei e falei: “Gente, vocês tem que levantar, porque senão vocês não conseguem acompanhar, produzir, viver!” [...] Eles ficam todos em pé, juntos no quadro, tentando fazer no espacinho que tem, e ficam se mexendo durante uma hora. Então realmente eles conseguem prestar atenção... e sentir.

Em sua pesquisa a respeito da configuração destes ambientes, Carvalho (2012) reforça que a construção dos espaços físicos das salas de aula refletem “uma herança moderna que privilegia a razão e a função e consolida o poder disciplinar.” (2012, p.221). Assim, esses ambientes contribuem ainda com a hierarquização do corpo docente e discente, reforçando a autoridade das/os professores e colocando as/os alunas/os sob a vigilância de seus mestres. Segundo Carvalho,

As estratégias de separação, organização funcional, distribuição e quadriculamento, entre outras, são empregadas de maneiras semelhantes em penitenciárias, indústrias, hospitais e escolas. Ainda que as propostas pedagógicas tenham avançado em diferentes aspectos, o espaço físico e os recursos materiais presentes em salas de aula ainda reproduzem os parâmetros disciplinares para a constituição dos ambientes de ensino. (Ibidem)

A partir desta consideração, entendemos que, ao fugirmos do enquadramento que limita (quando não anula) a experiência errante e corporificada a ser vivenciada pela/o estudante, estamos também suspendendo uma lógica que ainda preza pela manutenção de corpos dóceis, vigiados e paralisados em suas cadeiras e mesas; corpos sobre os quais as informações são somente depositadas. Nesse sentido, acreditamos que a busca por outros espaços e dinâmicas de ensino podem provocar o acordar de sujeitos inanimados preparados para a performance; são uma abertura à sensibilidade, possibilitando a percepção de novos mundos; mostram-se “um golpe preciso contra a estagnação do pensamento, da linguagem e do corpo.” (ARTAUD *apud* RIBEIRO, 2010, p. 53).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatro anos de estudo, este trabalho chega enfim à escrita de suas páginas derradeiras. E que tarefa difícil é esta, a de finalizar uma tese. Mas que bonito é, também, poder olhar para trás e ver como a pesquisa desabrochou, ganhou corpo, se modificou até virar o que hoje apresentamos aqui. Junto dela, percebo em mim a mesma transformação: observo feliz o crescer de uma pesquisadora que começou investigando timidamente as técnicas e tecnologias de produção de imagens e terminou encantada pela experiência errante dos processos experimentais.

Ao longo deste tempo, atravessamos anos difíceis de incertezas e medos, trazidos por uma pandemia que nos levou pessoas queridas e balançou como nunca nossas estruturas emocionais. Naturalmente, a escrita do trabalho por dois anos cambaleou, precisou de alguns respiros, até que fosse, aos poucos, retomando seu fôlego e energia. Neste período de isolamento, poder estar junto das/os estudantes trocando saberes e afetos, ainda que de maneira remota, foi fundamental à continuidade da pesquisa. Da mesma maneira, é com carinho que menciono aqui as/os integrantes do Laboratório de Design e Educação da Esdi/Uerj e as contribuições que pudemos dar, uns aos outros, em todos os momentos em que nos reunimos. Voltando-nos às discussões que relacionam o design e suas práticas com a produção de subjetividades, foi com o DesEduca que abri minha sensibilidade às conexões entre os fazeres experimentais e a reflexão, entendendo-os, assim como Freire, como um movimento dialético de processos indissociáveis. Foi graças ao DesEduca também que adentrei o universo da aprendizagem inventiva e da invenção de sujeitos e mundos pela perspectiva autopoietica-enativa de Maturana e Varela (2001). Penso que nosso grupo, na confluência dos campos do design e da educação com outras áreas do saber, tem trabalhado de maneira relevante a ressignificação da ideia de “projeto”, indo muito além da organização e do planejamento de etapas processuais. Mais do que a solução de problemas, tem nos interessado a invenção deles.

Não à toa, optei por investigar estes caminhos errantes não predeterminados por rotas anteriormente traçadas; não por acaso, me entusiasmarei os processos desviantes, conturbados pelos conflitos que desestabilizam os modos corriqueiros de agir. Quando vi, estava eu mesma afetada pelo conflito, pelo colapso, tendo de redesenhar a pesquisa a partir das novas percepções descortinadas em seu próprio caminhar. E foi assim que saímos das técnicas e tecnologias da experimentação para aterrissarmos na experiência.

Neste estudo, iniciamos por investigar o cenário contemporâneo formatado pelo modelo capitalista de produção e de vida no qual estamos inseridos, o que acabou por validar a nossa desconfiança de que este modelo se fazia pouco propício à vivência de experiências consistentes. Com Harvey (1989), Bauman (2001), Han (2019) e Crary (2016) pontuamos algumas questões relacionadas ao encurtamento do tempo e das distâncias geográficas que se intensificam na sociedade capitalista, sobretudo pelo avanço da tecnologia digital. Em diálogo com estes autores, relacionamos a maximização da produção à enorme carga de trabalho que adquirimos na contemporaneidade e ao comprometimento de nossa capacidade de melhor reagir aos eventos da vida. Apresentamos um sujeito de desempenho que, esgotado e bombardeado por estímulos, produz ilimitadamente, não experimentando um tempo permeado pelas pausas e vazios que, como buscamos ressaltar, possibilitam a vivência de experiências consistentes.

Da angústia inicial promovida pelo debruçar sobre o modo de vida destes sujeitos de desempenho, trabalhados ininterruptamente para o performar, chegamos à possibilidade de fazer emergir outros sujeitos e mundos mesmo em meio a este contexto de aceleração que faz de nós meros executores de tarefas. A ideia de uma aprendizagem inventiva abordada por Kastrup (2001) nos trouxe um campo aberto às experiências errantes que, com seus desvios e bifurcações, conduzem a um outro nível de investigação – por meio da invenção, e não da solução de problemas. Com Maturana e Varela (2001), nos aprofundamos neste tipo de experiência, causadora de perturbação e estranhamento, ressaltando sua potência para a desestabilização dos modos de agir corriqueiros e para a criação de novas formas de operar. Larrosa (2002) e Dewey (2010) nos apresentam ainda outros aspectos da experiência pela perspectiva de uma vivência única, que nos atravessa e nos toca verdadeiramente. E com Ostrower (2014), adentramos o campo da criação, entendendo-a como possibilidade de dar forma a algo novo pelo estabelecimento de novas coerências.

A partir desta relação entre ação e percepção, pudemos encaminhar a discussão para o campo do ensino em Design, abordando o movimento da Escola Nova e a propagação de um modelo de ensino e aprendizagem por meio do fazer, influenciador da Bauhaus e de outros projetos pedagógicos brasileiros que buscaram aproximar o design do fazer artístico e artesanal. Certos de que o modelo capitalista tem afetado as práticas pedagógicas em todos os campos de conhecimento, fomos, enfim, em busca de outras articulações para a graduação em Design na contemporaneidade.

Isso não teria sido possível, no entanto, sem a generosidade e a disponibilidade das/os estudantes, das professoras e da artista circense que comigo conversaram, tampouco sem as trocas com meus orientadores e colegas do PPDEsdi. Seus olhares diversos sobre as

experiências oportunizadas pelos processos experimentais foram fundamentais à construção da tese; somente através deles, pude ir sedimentando a ideia de uma graduação em Design em toda a sua potência de espaço de suspensão da rotina para a investigação consistente das coisas, para a invenção de sujeitos e mundos por meio do fazer. Portanto, este trabalho tornou-se uma produção coletiva, algo que por si só já representa um enfrentamento à lógica produtivista neoliberal que buscamos contestar ao longo da pesquisa, lógica esta que incentiva as ações individualizadas e concorrentes, desprezando o compartilhamento de saberes e as trocas afetivas.

Somente através de nossos diálogos, foi possível delinear este espaço de suspensão que se desenha a partir de algumas diretrizes apontadas ao final da tese. Em primeiro lugar, julgamos ser necessário o enfrentamento do risco que naturalmente oferece o caminho sem rotas pré-determinadas. Neste incentivo à movimentação fora das estruturas pré-estabelecidas, nas quais e para as quais somos moldados, chamamos as/os estudantes à recuperação de uma curiosidade talvez deixada para trás na infância e as/os professoras/es, ao trabalho conduzido por uma “pedagogia do ver”. Em segundo, sugerimos o encorajamento ao trabalho coletivo que, como mencionado acima, desarticula a produção solitária de sujeitos que vêm no outro um obstáculo a ser vencido. É por meio da circulação de afetos que acreditamos estar contribuindo para a formação de sujeitos dialógicos, que inventam juntos outros mundos possíveis. Por fim, acreditamos na importância da movimentação dos corpos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, tirando-os das salas de aula tradicionais para a experimentação de fazeres em espaços onde o fluxo da experiência possa correr sem obstrução.

Tendo interrompido a docência nestes quatro anos para dedicar-me à pesquisa de doutorado, me anima agora a possibilidade de voltar a ministrar disciplinas nos cursos de formação em Design. Com a minha prática pedagógica ressignificada pelos olhares reunidos na tese e pelos questionamentos que foram suscitados por eles, entendo-me agora como uma outra professora, mais sensível às possibilidades que os fazeres experimentais nos trazem. Vale ressaltar que se damos ênfase, ao longo deste estudo, a uma prática-reflexiva por meio do fazer, penso que mesmo o ensino das disciplinas teóricas – que parecem manter-se no campo do intelectual, não envolvendo as capacidades motoras dos alunos, e tratando reflexão e ação como instâncias apartadas – podem configurar-se como espaços para o fazer corporificado, de modo que possam melhor contribuir tanto para o questionamento das relações dadas como certas, como para a autopoiese de sujeitos e mundos.

No sentido de dar continuidade à pesquisa e acrescentar a ela outros achados sobre a experiência das práticas experimentais no ensino de Design, tenho ainda o desejo de poder

reunir estudantes e professores presencialmente, em uma dinâmica de grupo, para que possamos, enfim, tecer nossa rede de proteção. Um momento no qual faremos da Esdi ou de qualquer outro espaço acadêmico um verdadeiro picadeiro de circo, suspendendo nossos corpos e nossas referências habituais em um campo aberto de possibilidades a serem experimentadas.

Contudo, se me faltou neste período de elaboração da tese, a disponibilidade para isso, torço para que este trabalho possa ser um chamado a esta urgência: que possamos estar juntas, juntos e juntas nos ambientes em que atuamos, nos amparando, nos acolhendo. E que essa rede, uma vez estruturada física ou mentalmente, possa ser também um convite às experiências errantes – do corpo discente e docente que, agora suspensos, se permitem um mergulho profundo nas surpresas do acaso. Que a certeza da presença de nossa rede traga a todos, todas e todes nós a disponibilidade para a vivência do tempo presente, livre e imprevisível, por meio de práticas de ensino-aprendizagem que inventam outras formas de ser e estar no mundo frente ao bombardeamento de estímulos que sofremos diariamente. Que diante do abismo, possamos desejar a queda. E que saibamos cair.

REFERÊNCIAS

- ALBERS, J. *A interação da cor*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.
- ALENCAR, A. D. *Do objeto artístico único à reprodutibilidade industrial: Aloisio Magalhães e sua decisão pelo design*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial, Rio de Janeiro. 2017.
- ALVES, R. *A complicada arte de ver*. Folha de São Paulo, 26/10/2004. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em: 16/02/2022
- ANASTASSAKIS, Z. *Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e o design no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014.
- ARANHA, M.L.A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDI, L.B. *Tempos de grossura: o design no impasse*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1994.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOMFIM, G.A. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. *Estudos em Design*, vol. 5, n.º 2, p. 27-41, dez 1997.
- BONSIEPE, G. *Design como prática de projeto*. São Paulo: Blucher, 2012.
- BUCHANAN, R. Rhetoric, humanism and design. In: *Discovering Design: Explorations of Design Studies*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 23-68, 1995.
- BUCHANAN, R. *Design Research and the New Learning*. *Design Issues*, v. 17, n. 4, 2001.
- BUENO, G.M.; FARIAS, S.; FERREIRA, L.H. Concepções de ensino de ciências no início do Século XX: o olhar do educador alemão Georg Kerschensteiner. *Ciência & Educação*, vol. 18, n.º 2, 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/V9fMYtQbZsCL3znZNxFPjWt/?lang=pt>. Acesso em: 04/03/2023
- CAMARGO, I. A. *O Departamento de Design da Cranbrook Academy of Art (1971-1995): novos caminhos para o design*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo: USP, 2011.
- CARDOSO, R. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgar Bluncher, 2008.
- CARVALHO, R. A. P. Olhares sobre o ensino do projeto em design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2012.

CHÂTELET, F. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noel*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

CIPINIUK, A.; PORTINARI, D.B. Sobre métodos de Design. In: COELHO, Luiz Antonio L. (Org.) *Design Método*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Teresópolis: Novas Idéias, p. 17–38, 2006.

COUTO, R. M. de S. *Escritos sobre ensino de design no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

CRARY, J. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DROSTE, M. *A Bauhaus. 1919-1933. Reforma e Vanguarda*. Bremen: Taschen, 2009.

FINDELI, A. *Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46)*. In *Design Issues*, Vol. 7, No. 1, Educating the Designer, pp. 4-19. MIT Press, 1990.

FONSECA, A. N.; BARBOSA, A. M. *Colonização e ensino do design*. In *DATJournal*, v.5, n.1, 2020.

FONTOURA, A. M. *Bauhaus. A pedagogia da ação*. Disponível em <https://www.abcdesign.com.br/bauhaus-a-pedagogia-da-acao/>. Acesso em 20/10/2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROPIUS, W. *Bauhaus: Novarquitectura*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

HAN, B.C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2019.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

HOROWITZ, F. A. *What Josef Albers Taught at Black Mountain College, and What Black Mountain College Taught Albers*. *The Journal of Black Mountain College Studies*, vol.1. Disponível em: <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume1/1-9-frederick-a-horowitz/>. Acesso em: 19/01/2021.

Instituto de Artes/UnB. *Instituto de Artes – história*. Disponível em <http://www.ida.unb.br/institucional/historia>. Acesso em 20/09/2020.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20/04/2023

LARROSA, J. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.211-224.

LEAL, L. *Processo de criação em design gráfico*: Pandemonium. São Paulo: Senac, 2020.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. *Novos fundamentos do Design*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEGGS, P. B.; PURVIS, A. W. *História do Design Gráfico*. São Paulo: CosacNaify, 2009.

MILLER, J. A. Escola elementar. In *O ABC da Bauhaus: a Bauhaus e a teoria do design*. São Paulo; Gustavo Gili, 2009.

MUNIZ, L. *A legendária escola da Carolina do Norte colocou a arte no centro de sua proposta de formação integral*. 2019.

Disponível em <https://www.select.art.br/escolas-de-artistas-black-mountain-college/> Acesso em: 12/10/2020.

NIEMEYER, L. *Design no Brasil: origens e instalações*. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

OITICICA, H. *Experimentar o experimental*. Caderno, New York. 1972.

OLIVEIRA, G. & MONT'ALVÃO, C. *Revisão dos métodos de design industrial no final do século xx e o contexto socioeconômico brasileiro*. P&D 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0113.pdf>. Acesso em: 06/01/2023

OSTROWER, F. *A Criatividade na Educação*. 1981. Disponível em https://faygaostrower.org.br/images/downloads/1981_fayga_a_criatividade_na_educacao.pdf. Acesso em: 18/05/2023

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. Plano Orientador da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.ida.unb.br/institucional/historia>. Acesso em: 14 set 2020.

PEREIRA, J. A. *A ação cultural de Lina Bo Bardi na Bahia e no Nordeste (1958-1964)*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos. São Carlos: USP, 2001.

PUHL, L. S. Arte total, Ensino total – Alcides Rocha Miranda, a UnB e o Instituto Central das Artes. In Anais do 11º Seminário Nacional DOCOMOMO Brasil. Recife: DOCOMOMO_BR, 2016, p.1-9.

RIBEIRO, A. *Ensaio de um corpo circense*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C.S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSSETTI, E. P. *Tensão moderno/popular em Lina Bo Bardi: nexos de arquitetura*. Dissertação de mestrado [2002]. Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Faculdade de Arquitetura – Universidade Federal da Bahia.

SANCOVSCHI, B. *Sobre as práticas de estudo de estudantes de psicologia: uma cartografia da cognição contemporânea*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, B. Algumas ressonâncias entre a abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20 – n. 1, p. 165-182, Jan./Jun. 2008.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Introdução à semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação*. São Paulo: Paulus, 2017.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. *O pragmatismo americano e a renovação do capitalismo*. Disponível em <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/40465/23295>. Acesso em: 04/03/2023

SENNETT, R. *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIMON, H. *As ciências do artificial*. São Paulo: Almedina, 1981.

SOUZA, P. *Esdi: biografia de uma ideia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

SOUZA LEITE, J. *De costas para o Brasil: o ensino de um design internacionalista*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In Dewey, John. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.113-135.

VARELA, F. *Conhecer, as ciências cognitivas: tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

VARELA, F. O reencantamento do concreto. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Hucitec Educ, p.71-86, 2003.

WICK, R. *Pedagogia de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

WILD, L. O macramê da resistência. In *Teoria do design gráfico*. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

ANEXO A – Exercício de colagem

Escola Superior de Desenho Industrial _ Esdi/UERJ

Meios e Métodos em Design de Comunicação 2

Exercício de colagem

Como comentado, a colagem deve ser uma produção de natureza experimental e pode reunir interesses variados. Cada um deve traçar os seus próprios objetivos para este exercício. Tentem elaborar a seguinte questão: o que gostaria de experimentar no exercício de colagem?

A temática e a metodologia para o desenvolvimento da colagem são livres, contudo, comentamos abaixo sobre algumas características desejáveis e ênfases do exercício. O trabalho pode ser desenvolvido de forma individual, em dupla ou trio.

Temática

A temática da colagem não tem relação obrigatória com a temática do cartaz do filme a ser desenvolvido, pois é livre. A dimensão semântica da colagem deve ser considerada como intenção de produção de significados para um possível público espectador. Opcional: segue a sugestão de exibição da colagem (para terceiros) para coleta de relatos de natureza semântica.

Dica: A temática e uma determinada materialidade (cetim, borracha, espuma, renda etc) podem estar associadas.

Formato

O formato (relação entre altura e largura) é livre. A princípio, o formato é pensado para um tipo de aplicação. Como não existe uma aplicação pré-determinada, cada um pode eleger a melhor estratégia para esta decisão. É interessante lembrar que determinados formatos associados a um tratamento gráfico podem lembrar categorias de peças gráficas. Neste caso, possíveis associações devem ser levadas em consideração.

Escala

A noção de escala pode ser explorada na relação entre objetos de tamanhos conhecidos, principalmente aqueles que são notoriamente grandes e pequenos. Como abordagem opcional, a própria colagem pode ser instrumento de experimentação da noção de escala através da sua aplicação em ambientes (empenas de edifícios etc).

Hibridismo de linguagens

Na medida em que obrigatoriamente receberemos a colagem no formato digital, algumas características se impõem. A colagem pode ser digital, mas seria muito interessante que ela fosse composta por materiais, desenhos, pinturas e texturas do mundo material. A digitalização de texturas fabricadas é desejável. O encontro de técnicas analógicas e digitais pode ser um interessante campo de exploração gráfica.

Textura

Como comentado acima a textura pode ser explorada na sua dimensão gráfica e significativa. O contraste de texturas é uma possível abordagem para a colagem. Como afirmam Lupton e Philips, "a textura é o grão tátil das superfícies". Que tal tentar criar um "olhar tátil"?

Paleta de Cores

A paleta de cores a ser aplicada ao trabalho deverá levar em consideração questões como: esquemas harmônicos de cores, cores predominantes, monocromia, associações culturais etc.

Tipografia

O uso de elementos tipográficos é opcional e pode estar associado a um texto inteligível ou não. Cabe lembrar que a dimensão imagética do texto é uma das principais estratégias utilizadas no campo do design gráfico.

Arquivo(s)

Como comentado, não existe uma forma prescritiva de trabalho. Contudo, seria interessante que o arquivo bitmap fosse salvo com as camadas utilizadas para a composição da colagem. Este arquivo com camadas deverá ser compartilhado para que todos possam compreender ou inferir parte da metodologia do trabalho de edição de imagem. Dois arquivos de imagem deverão ser entregues (upload): o arquivo com camadas (psd, tif) e o arquivo com uma única camada (pdf). Os uploads devem ser realizados nesta área.

Texto

É desejável que cada colagem seja acompanhada de um parágrafo que explicita intenções e descobertas sobre o processo de trabalho.

ANEXO B – Exercício de colagem – Entrevista com os estudantes

Escola Superior de Desenho Industrial _ Esdi/UERJ

Meios e Métodos em Design de Comunicação 2

Exercício de colagem – Entrevista com os estudantes

Roteiro semiestruturado

Perguntas:

1. Durante a infância, sobretudo no contexto escolar, costumamos ter bastante contato com técnicas analógicas que nos estimulam a trabalhar nossas expressões artísticas: trabalhos com tinta guache, papel, grafite, cola, tesoura. Você se lembra de alguma experiência vivenciada nesse período da vida na qual houve grande sucesso ou frustração em relação a uma técnica ou ao uso dos materiais?
2. E hoje em dia, como é a sua relação com as técnicas analógicas?
3. No momento em que propusemos a vocês um exercício de colagem, quais foram as suas referências para o desenvolvimento do trabalho?
4. Você já havia tido a oportunidade de desenvolver, ao longo da sua graduação, um exercício como esse, que estimula um hibridismo de linguagens, isto é, que te faz transitar entre as ferramentas digitais dos softwares gráficos e as ferramentas manuais, como pincéis, tintas, papéis diversos, cola, etc? Se sim, sabe dizer de que maneira e em que contexto isso se deu? Se não, por qual motivo acredita que ainda não tenha tido essa oportunidade?
5. Você considera o trabalho realizado na disciplina com uma única experimentação ou entende as etapas de experimentação analógica e digital como dois processos distintos?
6. O que você observou em relação ao tempo de feitura tanto na experimentação digital quanto na experimentação analógica?
7. O que você observou em relação ao nível de reflexão e conceituação da peça gráfica tanto na experimentação digital quanto na experimentação analógica?

8. Quais aspectos dessas duas naturezas de experimentação você considera relevantes?
9. O que você considera positivo na construção de imagens que se dá através do hibridismo de linguagens?
10. Você observa a aplicação de alguma metodologia no desenvolvimento do trabalho realizado?
11. Você acredita que é possível desenvolver trabalhos a partir de processos lentos-experimentais — isto é, uma experimentação que se dá em um ritmo desacelerado, investigando com calma inúmeros caminhos e possibilidades — e ainda assim atender aos cronogramas impostos pelo professor ou pelo cliente?
12. Você considera que há espaço, no mercado de trabalho, para o desenvolvimento de projetos experimentais? Por quê?