



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho Industrial

Yasmin da Silva Menezes

**Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos
estudantes frente às opressões no processo formativo em
Design na ESDI/UERJ**

Rio de Janeiro

2024

Yasmin da Silva Menezes

**Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos
estudantes frente às opressões no processo formativo em
Design na ESDI/UERJ**



Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre 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

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

M543 Menezes, Yasmin da Silva

Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos estudantes frente às opressões no processo formativo em Design na ESDI/UERJ / Yasmin da Silva Menezes. – 2024.

126 f.: il.

Orientador: Ricardo Artur Pereira Carvalho.

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

1. Desenho industrial - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Designers - Formação - Teses. I. Carvalho, Ricardo Artur Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior em Desenho Industrial. III. 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

Yasmin da Silva Menezes

**Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos estudantes frente
às opressões no processo formativo em Design na ESDI/UERJ**

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

Aprovada em 04 de abril de 2024.

Banca Examinadora

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

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

Prof.^a Dra. Cíntia Guedes Braga
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Aos estudantes de Design da ESDI/UERJ.

AGRADECIMENTOS

Em alguns momentos, esqueci-me de que coragem e amor devem ser tratados como verbos de ação, e que ambos devem impulsionar quem somos e como trabalhamos. Se cheguei até aqui com este trabalho, é porque, em muitos momentos, fui lembrada e incentivada a agir com amor e coragem. A essas pessoas que tanto me despertam para uma produção sensível, o meu muito obrigada.

Aos meus pais, por viabilizarem que eu realizasse o sonho da pós-graduação, ainda que isso me mantenha cada vez mais distante de casa.

Ao meu orientador, Ricardo Artur, por abrir espaços para que eu pudesse manifestar minhas inquietações de pesquisa e por trabalhar por uma pesquisa com afeto.

Às professoras Bianca Martins e Cíntia Guedes, por me inspirarem com suas produções e por formarem uma dupla generosa, contribuindo com seus apontamentos para enriquecer este trabalho.

Aos estudantes da ESDI/UERJ que se dispuseram a participar desta pesquisa compartilhando suas narrativas. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Às amigas Bibiana Serpa e Imaíra Portela, por compartilharem as sensibilidades da vida e serem fontes de inspiração acadêmica. Obrigada por impulsionarem e acreditarem neste trabalho enquanto ele ainda era apenas um pré-projeto de Mestrado.

Ao Fofoqueer, grupo formado por Guilherme Altmayer, Grassine, Ana Luiza Gomes e Thales Aquino, por fazerem do primeiro ano do Mestrado uma experiência leve e de muito acolhimento.

À Rede Design e Opressão, por ser berço para as minhas inquietações de graduanda e suporte para minhas formulações de mestranda.

Ao laboratório de Design e Educação DesEducaLab, por ser terra fértil para aqueles em busca de uma educação libertadora.

Às amizades feitas durante esse percurso da pós-graduação, que fazem parte da minha rede afetiva-teórica-política, Eduardo Gonçalves, Jonathan Nunes, Lara Pessoa, Mariana Moraes, Paula Jurgielewicz e Raquel Leal.

À Clara Carvalho e Gyssele Mendes, pela escuta ativa e leitura sensível deste trabalho. Obrigada por serem as melhores revisoras que poderia encontrar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

pela concessão de bolsa, possibilitando que eu pudesse ter uma maior dedicação a esta pesquisa e ao meu trabalho enquanto pesquisadora.

A caminhada a passos firmes e mãos dadas que fiz ao lado dessas pessoas durante o percurso da pós-graduação, sem dúvidas, fez tudo ser melhor.



Andréa Hygino
Ensino Superior, 2022
Madeira
55 x 60 209 cm.¹

¹"Ensino Superior" faz parte da série de esculturas produzidas por Andréa Hygino. A artista promove uma série de alterações na estrutura de carteiras escolares descartadas. Essas modificações exploram possibilidades disruptivas ou disfuncionais, na medida que questionam a situação da educação pública no Brasil. Disponível em: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/andrea-hygino/> Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

RESUMO

MENEZES, Yasmin da Silva. *Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos estudantes frente às opressões no processo formativo em Design na ESDI/UERJ*. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A pesquisa procura investigar, junto aos estudantes da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), como as opressões estão inseridas no processo formativo em Design. Busca-se também reconhecer e/ou criar espaços de diálogo para o enfrentamento das opressões identificadas, tais como raça, classe e sexualidade. A investigação trata das interações sociais dentro e fora da sala de aula, compreendendo as práticas pedagógicas adotadas a partir das experiências e reflexões dos discentes de Design da ESDI/UERJ nos anos de 2022 e 2023. A pesquisa se vale de uma perspectiva posicionada e interseccional, visando contribuir para um reconhecimento crítico do processo formativo em Design, mesmo que a partir de uma perspectiva localizada. Na primeira etapa, foram realizadas duas dinâmicas em disciplinas distintas, culminando na análise do impacto da posicionalidade dos estudantes na elaboração de soluções de projeto e conteúdo para as aulas. Na segunda etapa, foi realizada uma oficina intitulada *Tecido Social*, que buscou compreender como os estudantes se sentem afetados pelas opressões que violam suas experiências diante do processo formativo. Posteriormente, foi realizada uma conversa online com os mesmos estudantes-participantes da oficina para aprofundar e discutir as impressões deixadas por ela, investigando os interesses e mobilizações realizadas por eles ao apresentarem seus modos de validar suas presenças nesse espaço. Como resultados, conclui-se que a aprendizagem ocorre não apenas no currículo, mas também nas relações interpessoais. Parte das opressões manifesta-se nas interações sociais cotidianas, enquanto outra parte ocorre quando os conteúdos do curso reforçam valores hegemônicos que oprimem certos grupos sociais. Apesar das experiências negativas, os estudantes reconhecem na universidade espaços e relações nos quais podem validar suas perspectivas, afirmar-se como sujeitos e desenvolver-se profissionalmente.

Palavras-chave: Design e Educação. Processo Formativo. Opressão. Posicionalidade. Interseccionalidade.

ABSTRACT

MENEZES, Yasmin da Silva. *Between the open wound and the suture: students' positionality in the face of oppression in the design education process at ESDI/UERJ*. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

The research seeks to investigate, with the students of the School of Industrial Design of the State University of Rio de Janeiro (ESDI/UERJ), how oppressions are inserted into the design training process. It also seeks to identify and/or create spaces for dialogue to confront the oppressions identified, such as race, class and sexuality. The research deals with social interactions inside and outside the classroom, understanding the pedagogical practices adopted from the experiences and reflections of ESDI/UERJ Design students in the years 2022 and 2023. The research uses a positioned and intersectional perspective, aiming to contribute to a critical recognition of the design education process, also from a localized perspective. In the first stage, two dynamics were carried out in different disciplines, culminating in an analysis of the impact of students' positionality on the development of design solutions and content for classes. In the second stage, a workshop entitled "Social Fabric" was held to understand how students feel affected by the oppressions that violate their experience of the educational process. Subsequently, an online conversation was held with the same students who had participated in the workshop, in order to deepen and discuss the impressions left by the workshop, exploring the interests and mobilizations that they have made in presenting their ways of validating their presence in this space. The results show that learning takes place not only in the curriculum, but also in interpersonal relationships. Some of the oppression manifests itself in everyday social interactions, while some occurs when course content reinforces hegemonic values that oppress certain social groups. Despite negative experiences, students identify spaces and relationships at the university where they can validate their perspectives, assert themselves as subjects, and develop professionally.

Keywords: Design and education. Formative Process. Oppression. Positionality. Intersectionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Interseccionalidade.....	16
Figura 2	O homem moderno em suas bolhas modernas. Diagrama: Ernst Neufert, anotações originais em inglês: Jennifer Tobias.....	40
Figura 3	Gráfico representativo da comparação entre brancos e pretos/pardos na bibliografia do curso de design da ESDI.....	43
Figura 4	<i>Positionality Wheel</i> desenvolvida por Lesley-Ann Noel em 2018.....	46
Figura 5	<i>Possitionality Wheel</i> completada por estudantes em uma aula virtual.....	47
Figura 6	Captura de tela da plataforma Miro com o conteúdo utilizado durante a aula 10.....	49
Figura 7	Conjunto das respostas da <i>Dinâmica de Posicionalidade - Disciplina de Introdução ao Projeto II</i>	51
Figura 8	Perguntas elaboradas junto aos estudantes da turma 59 durante a aula da <i>Estudos da Percepção</i>	54
Figura 9	Fileira de perguntas da <i>Dinâmica de Posicionalidade</i> da turma 59, disposta no chão da sala.....	56
Figura 10	Disposição feita pelos estudantes das respostas em torno das perguntas.....	57
Figura 11	Disposição feita pelos estudantes das respostas em torno das perguntas.....	57
Figura 12	Alguns estudantes agrupados ao redor das respostas dispostas no chão da sala de aula.....	58
Figura 13	Disposição feita pelos estudantes das respostas em torno das perguntas.....	59

Figura 14	<i>Tecido Social</i> . Monotipia colorida e costura sobre tecido. Aproximadamente 2,80 x 5,00m. 2010.....	64
Figura 15	Intervenção visual <i>Ensino no design: por quem, para quem?</i> elaborada por Hon Porfírio e Cissy Fico em 2018.....	65
Figura 16	Legenda utilizada na intervenção visual <i>Ensino no design: por quem, para quem?</i>	66
Figura 17	Imagem de divulgação da oficina <i>Tecido Social</i>	68
Figura 18	Divulgação da oficina no Instagram do CAPO.....	69
Figura 19	Apresentação das perguntas da <i>Dinâmica de Posicionalidade</i> . Etapa 1 da oficina <i>Tecido Social</i>	71
Figura 20	Respostas da <i>Dinâmica de Posicionalidade</i> na oficina <i>Tecido Social</i>	72
Figura 21	Estudantes utilizam a fita vermelha para conectar as perguntas.....	73
Figura 22	Estudantes utilizam a fita vermelha para conectar as perguntas.....	74
Figura 23	Respostas das relações estabelecidas a partir da pergunta “Autodeclaração étnico-racial?”.....	76
Figura 24	Respostas das relações estabelecidas a partir da pergunta “Autodeclaração étnico-racial?”.....	78
Figura 25	Relações estabelecidas entre as perguntas “Onde você mora?” com “Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?”.....	79
Figura 26	Relações estabelecidas entre as perguntas da <i>Dinâmica de Posicionalidade</i>	80
Figura 27	Relações entre as perguntas estabelecidas pelo Estudante D.....	81
Figura 28	Imagem de divulgação da REDE LGBTQIAPN+ ESDI.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADI	Centro Acadêmico de Desenho Industrial.
CAPO	Centro Acadêmico Carmen Portinho.
DesEduca Lab	Laboratório de Design e Educação.
EBA/UFRJ	Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio.
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial.
FDUSP	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.
HfG-Ulm	Hochschule für Gestaltung Ulm.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFF	Instituto Federal Fluminense.
LMP	Laboratório de Modelagem e Prototipagem.
P&D Design	Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design.
PPDESDI	Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Desenho Industrial.
PR4	Pró-Reitoria de Políticas e Assistências Estudantis
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
UFF	Universidade Federal Fluminense.

UFMA	Universidade Federal do Maranhão.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. AS VIOLÊNCIAS: COMO SÃO PRODUZIDAS E REPRODUZIDAS AS VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO DA ACADEMIA	34
1.1 A academia enquanto espaço de violências	34
1.2 As perspectivas hegemônicas empregadas no/pelo/a partir do design	38
2. OS DIAGNÓSTICOS: COMO A POSICIONALIDADE DOS ESTUDANTES PODE IMPACTAR O PROCESSO FORMATIVO	45
2.1 Dinâmica de Posicionalidade online: disciplina de Introdução ao Projeto II.....	48
2.2 Dinâmica de Posicionalidade presencial: disciplina de Estudos da Percepção	53
3. ENTRE A FERIDA ABERTA E A SUTURA: AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES FRENTE AO PROCESSO FORMATIVO.....	61
3.1 Oficina Tecido Social	61
<u>3.1.1 Preparação da oficina</u>	<u>66</u>
<u>3.1.2 Realização da oficina</u>	<u>69</u>
<u>3.1.3 Reverberações da oficina.....</u>	<u>82</u>
3.2 Aprofundamento da oficina.....	84
3.3 Atravessamentos	103
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIA.....	123

INTRODUÇÃO

E é claro que tenho medo, pois a transformação do silêncio em linguagem e ação é um ato de revelação individual, algo que parece estar sempre carregado de perigo. Mas minha filha, quando contei para ela qual era nosso tema e falei da minha dificuldade com ele, me respondeu: “Fale para elas sobre como você jamais é realmente inteira se mantiver o silêncio, porque sempre há aquele pedacinho dentro de você que quer ser posto para fora, e quanto mais você o ignora, mais ele se irrita e enlouquece, e se você não desembuchar, um dia ele se revolta e dá um soco na sua cara, por dentro.” (Lorde, 2019, p.51)

Esta pesquisa busca investigar o processo formativo em Design a partir das experiências e reflexões dos discentes de Design da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI/UERJ) nos anos de 2022 e 2023, a fim de investigar como as opressões estão inseridas no ambiente universitário. Assim, este trabalho encontra-se alinhada aos Estudos sobre Design e Opressão que conectam o campo do design ao histórico dos movimentos sociais (Van Amstel, Gonzatto, Noel, 2023; Van Amstel, Noel, Gonzatto, 2022), em busca de um enfrentamento às opressões orquestradas no/pelo/a partir do design (Serpa et al. 2022).

Compreendidas enquanto forças desumanizadoras, as opressões estão presentes em todas as relações políticas, culturais, econômicas e educacionais. Podem ser identificadas por meio de violências simbólicas, políticas, estéticas, ideológicas, entre outras, que se interseccionam de diferentes formas construindo sistemas específicos de poder articulado (Dalaqua 2020; Collins In: Lorde et al., 2019). Essas forças desumanizadoras são exercidas historicamente pelos grupos opressores — aqueles que exploram — nos grupos oprimidos — aqueles que são explorados e por isso têm sua humanidade negada, reduzindo sua vocação de *ser mais* (Freire, 2020).

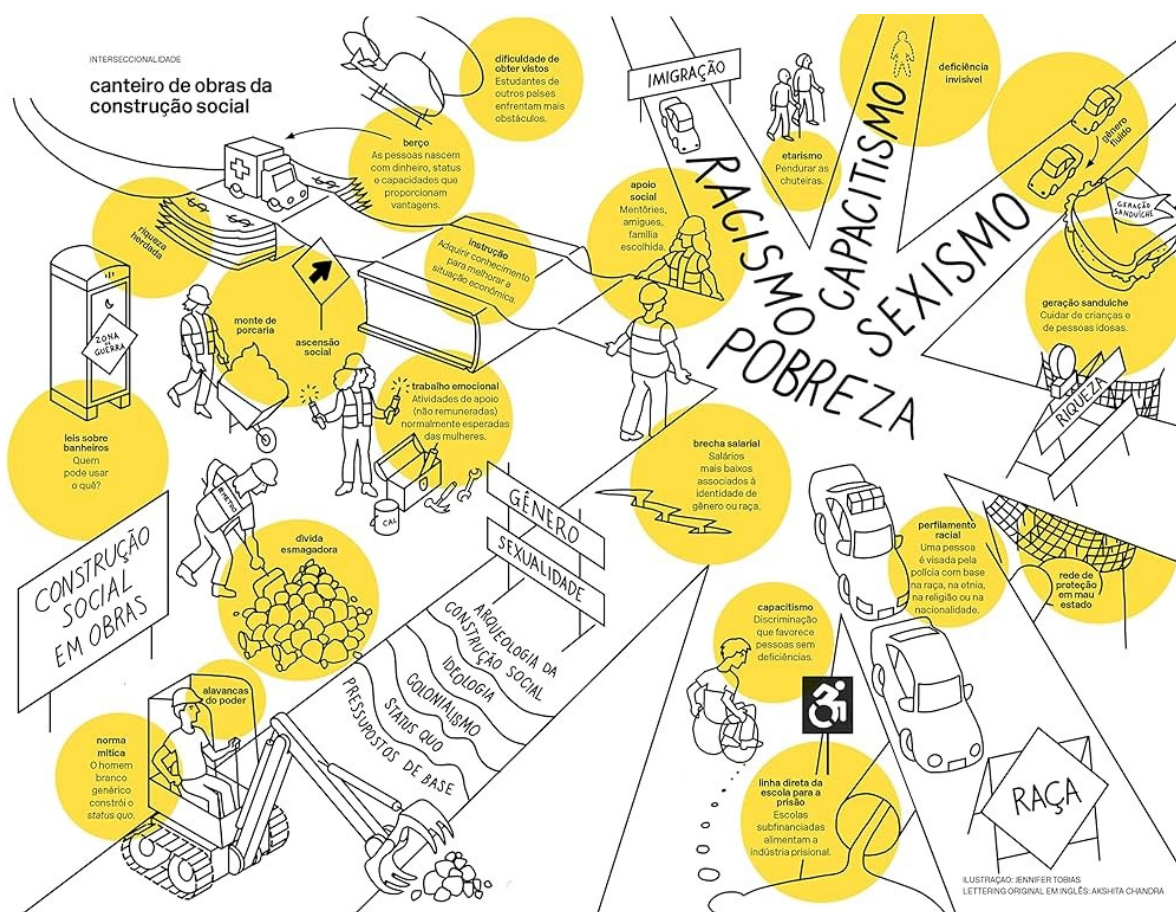
bell hooks² (2019c) e Paulo Freire (2020) indicam que uma dimensão da relação entre opressores e oprimidos é a de que aqueles que exploram são vistos como sujeitos, ou seja, os que têm o direito de definir sua própria realidade, estabelecer suas próprias identidades e nomear sua história. E os explorados são desumanizados e vistos como objetos, tendo sua realidade definida por outros, suas identidades criadas por outros e suas histórias nomeadas pela relação com aqueles

² A autora prefere que seu nome seja escrito em letras minúsculas num exercício de destacar seus escritos e legado no lugar de sua pessoa.

que são sujeitos. Freire (2020) também discorre sobre a contradição entre oprimidos e opressores, lembrando que a própria condição de opressor é também desumanizante.

Importante pontuar que as identidades não são fixas, ou seja, são construídas e negociadas em meio a processos culturais, sociais e históricos (Hall, 2000). Em determinadas situações, algumas categorias socialmente construídas, como raça, gênero e classe, prevalecem mais que outras. Sendo assim, compreender cada uma delas se torna importante para identificarmos as relações de opressão a partir da interseccionalidade (figura 1).

Figura 1: Interseccionalidade



Fonte: Lupton, et al., 2023, p.18.

A interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), trata da sobreposição de múltiplas dimensões do que nos constitui enquanto sujeitos, ou seja, raça, gênero, classe, território, idade e outras. A autora expõe que a sobreposição dessas categorias cria experiências distintas de relações de poder, promovendo dinâmicas desiguais e discriminatórias. Kimberlé Crenshaw (2022) utiliza a analogia das ruas para exemplificar a interseccionalidade. Os diferentes sentidos,

norte, sul, leste e oeste e o cruzamento entre as ruas formam a estrutura de discriminação com base em raça, gênero e outras categorias. Já a circulação dos carros que passam por essas ruas representa as políticas ou leis que excluem um grupo. Assim, um indivíduo posicionado no cruzamento das ruas estará sendo atingido por diferentes fluxos identitários.

[...] o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. (Crenshaw, 2002, p.177).

A partir da conceituação de Kimberlé Crenshaw, diferentes autoras feministas elaboraram outros modos de compreender e aplicar a interseccionalidade. Destaco nesta pesquisa a formulação de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), onde a interseccionalidade é tratada como uma ferramenta analítica que permite assumir inúmeras formas, atendendo a diferentes fenômenos e problemas sociais. Dessa forma, o seu uso estaria ligado a uma busca por justiça social.

[...] interseccionalidade como ferramenta analítica: 1) uma abordagem para entender a vida e o comportamento humano enraizados nas experiências e lutas de pessoas privadas de direitos; e 2) uma ferramenta importante que liga a teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos (Collins; Bilge, 2021, p.60).

Quanto aos estudos sobre o ensino de design no Brasil, enfatizo que para além das questões curriculares (COUTO, 2008), das experiências em sala (SOUZA, 1996) e das condições históricas de conformação dos cursos (NIEMEYER, 2007, CARVALHO et. al, 2015). Também devemos partir da compreensão de como as interações sociais fora da sala de aula marcam o processo formativo de designers. Assim, evidencia-se que “um curso de design é [muito] mais que a soma de suas disciplinas” (PORTELA et. al, 2022, p. 2).

Nesse sentido, o processo formativo, nesta pesquisa, é compreendido por todos os espaços e possibilidades de interação e compartilhamento de conhecimentos que os estudantes experienciam durante a graduação. Visto que, como aponta bell hooks (2013, p.219), “a sala de aula é apenas um dos momentos e lugares onde os professores podem se engajar com os alunos. Mas existe todo um *campus* e toda uma comunidade, fora do *campus*, à qual esses alunos pertencem”.

As opressões no ensino de design podem ser exercidas a partir da adoção de um modelo de design baseado em referências capitalistas ligadas a um norte global

hegemônico e à figura de homens cisgênero³ brancos. (Serpa et al. 2022). Esse modelo se impõe como norma violando a subjetividade dos estudantes e a formação profissional. Na medida que são ensinados a projetar a favor dessas estruturas dominantes, reforçamos a dicotomia existente nas relações entre opressores e oprimidos, visto que a cultura do opressor não corresponde à realidade do oprimido. Assume-se, portanto, o design enquanto uma prática hegemônica, ou seja, aplicado à manutenção de privilégios e da ordem vigente, impondo-a como norma.

As opressões e suas interseções na formação e ensino do design têm sido interesse de pesquisas recentes no campo. A título de exemplo, vale mencionar três trabalhos que contribuíram para a construção desta pesquisa, são eles, o artigo de Daniela França e Ricardo Artur Pereira Carvalho (2022) que denuncia a manutenção de uma estrutura racista no ensino do design. Para isso, os autores analisaram as ementas das disciplinas da graduação da ESDI/UERJ e verificaram o predomínio da hegemonia do pensamento branco e europeu na composição do currículo da escola. Além da invisibilização de designers negros, visto que, ao serem questionados sobre as referências apresentadas em sala, os professores participantes da pesquisa dizem conhecer designer negros, mas não os reconhecem como referências a serem apresentadas em sala de aula.

A tese de Imaíra Portela (2023), ao tratar das transformações que o ensino e o campo do design passaram com o estabelecimento das políticas de cotas, expõe as opressões de raça, classe e territorialidade por meio de relatos dos estudantes e ex-alunos da ESDI/UERJ.

A dissertação de Grassine (2023), que investiga como as práticas no campo de design colaboram com a binaridade de gênero ao apagar e tornar abjeto corpos dissidentes e desobedientes, como os corpos de pessoas trans, travestis e não binárias. Grassine (2023) também demonstra por meio de uma análise das ementas de ergonomia da graduação em design da ESDI/UERJ, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), como esses cursos de design

³ Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012), cisgênero (cis) é um conceito utilizado para se refere as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no momento do nascimento. E também, uma estratégia política para contrapor o termo trans, por vezes empregado como um patologizante.

abordam o tema a partir da centralidade de um homem cisgênero branco, magro e sem deficiência, ignorando questões de corporeidade e gênero no ato de projetar.

Bibiana Serpa (2022), ao refletir sobre a politização do design, aponta que para transformarmos nossa área de atuação profissional precisamos reformular nossas práticas e compromissos políticos, reconhecer nossos corpos e as relações que estabelecemos com as outras pessoas e com o próprio campo do Design. Diante disso, nas próximas linhas, busco demonstrar os contornos desta pesquisa e as implicações que trago para este trabalho.

Primeiras palavras: os contornos da pesquisa

Em 2021, quando escrevi o pré-projeto de pesquisa para me candidatar ao processo seletivo de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Desenho Industrial (PPDESDI), tinha acabado de concluir a graduação em Desenho Industrial na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde o ensino que me foi ofertado correspondia a um design hegemônico e excludente (França, Carvalho, 2022). Nesse momento, já estava em contato com a Rede Design e Opressão⁴, espaço onde era possível formular sobre as minhas inquietações com os saberes e práticas do campo.

Naquele período, escrevia certa de que para além das reflexões sobre as opressões praticadas no e pelo design, como era de costume nos encontros da Rede Design e Opressão, também precisava refletir sobre as opressões impregnadas no processo formativo de nós, designers. Entendendo que a academia, para além de um espaço de ciência e erudição, também é um espaço de violência, como nos aponta Grada Kilomba (2019), (de)formando nossas experiências de aprendizado.

A partir dessa perspectiva, relatei as opressões no processo formativo em Design e o espaço violento da academia com o conceito de ferida, termo utilizado para simbolizar o resultado de um processo traumático, adotado pelas autoras bell hooks (2017), Grada Kilomba (2019), Gloria Anzaldúa (1987) e pelo autor Frantz Fanon (2020). Posto que, ao elaborar junto aos estudantes sobre as opressões que

⁴ <https://www.designeopressao.org/>. Acesso em 24 de abril de 2023.

permeiam a formação em Design na ESDI/UERJ, poderemos identificar e suturar as feridas, mitigando as que foram adquiridas durante a experiência universitária.

Essa relação entre as opressões no processo formativo em Design e uma possível sutura foi elaborada a partir da série *Assentamento*, realizada entre 2012 e 2013, pela artista visual Rosana Paulino. Em algumas obras, a artista faz uso de uma costura desencontrada em linha vermelha na intenção de descortinar os problemas orquestrados pelas intervenções coloniais e suas consequências na vida das mulheres negras (Lopes In: Paulino, 2018), indicando que “um refazer-se completo é tarefa quase impossível.” (Paulino, 2013, p.3). A artista caracteriza essa costura desencontrada como uma sutura, intervenção cirúrgica cujo objetivo é unir partes de um corte, de uma ferida, com caráter de urgência.

Porém, havia uma ingenuidade da minha parte ao pensar sobre a possibilidade de que ao suturar as ações que estariam produzindo as feridas no processo formativo em Design, teríamos o fim de determinada ação violenta. Não me atentei ao indicativo feito por Rosana Paulino sobre a impossibilidade de um refazimento, pois a ferida provoca uma cicatriz, ou seja, uma marca que pode ser difícil de se desfazer. É somente quando ingresso no mestrado e escrevo o artigo *Sou uma outsider within*⁵: *uma formação em design para além do currículo* (Portela et al., 2022)⁶, que entendo a intenção da artista ao sinalizar sobre a dificuldade de nos refazermos.

O artigo, apresentado e publicado nos anais do 14º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design) e selecionado para representar o eixo de Design e Educação na *Revista Projetica*, conta com três relatos sobre a experiência de quando duas colegas designers e eu, em contextos de formação distintos, nos entendemos enquanto *outsiders within* no design. Ou seja, as forasteiras de dentro do campo do design, aquelas que, como apontam Patricia Hill Collins (2016) e bell hooks (2019a), ocupam as margens de um determinado espaço. E acabam desenvolvendo um modo particular e crítico de observar a realidade, pois na posição fronteiriça que ocupam, conseguem observar de dentro para fora e de fora para dentro dos seus espaços de atuação.

⁵Em uma tradução literal para o português, o termo *outsider within*, conceituado por Patricia Hill Collins, pode ser compreendido como forasteira de dentro. A permanência do uso do termo em inglês está relacionada ao seu uso da categoria no artigo enquanto um procedimento metodológico de análise.

⁶ <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/46936>. Acesso em 24 de abril de 2023.

Foi durante a escrita do meu relato, acessando as minhas memórias, que percebi a complexidade do tema que havia proposto em meu pré-projeto de mestrado e as inseguranças que tratar sobre esse tema me trariam. Eu estava revivendo aquelas lembranças e analisando os meus processos individuais na tentativa de produzir novas compreensões sobre a formação em design que estivessem para além da proposta curricular. Porém, reviver as memórias relatadas no artigo para formular as proposições apresentadas fez com que eu abrisse minhas cicatrizes, transformando-as em feridas abertas e paralisando esta pesquisa por um tempo.

Por conta de minhas inquietações com o tema, antes mesmo de realizar as ações de investigação, me questioneei sobre como seria capaz de conduzir uma pesquisa na qual, constantemente, iria precisar reviver momentos desagradáveis não só meus, mas daqueles que se dispusessem a colaborar com a minha investigação? “Como se deveria falar sobre o que tem sido silenciado?” (Kilomba, 2019, p.30). Cheguei a desejar e tentar iniciar esta escrita sem me implicar tanto no texto, indo ao encontro de uma escrita que considere engessada, na tentativa de me distanciar do tema e mascarar meu próprio corpo na pesquisa.

Essa iniciativa fracassou, pois me alinho a outros designers-pesquisadores — minha rede afetiva-teórica-política — que acreditam em uma produção científica onde estamos implicados na pesquisa. Ou seja, em uma produção alinhada a um potencial de afetação, na medida que nossos trabalhos têm a intenção de articular questões políticas e identitárias aos estudos em design.

Destaco pesquisadores do PPDESDI como Jonathan Nunes (2023) com seu estudo sobre as relações entre arte e design em um contexto periférico. Eduardo Gonçalves (2020) que ao investigar a precarização do trabalho de designer e o agenciamento de identidades heteronormativas por meio das práticas do design, evidencia a manutenção de um sistema capitalista heteronormativo no campo. Bibiana Serpa (2022) com a politização do design por meio do feminismo e da educação popular. E o design nas bordas de Sâmia Batista (2022), que demonstra como o engajamento de designer junto a grupos socialmente oprimidos pode influenciar experiências de decolonização nas práticas projetuais do design. Esses designer-pesquisadores demonstram o potencial de uma produção científica atrelada à posicionalidade, na medida em que nossas trajetórias e percepções atravessam as compreensões e formulações apresentadas em nossos trabalhos.

Linda Alcoff (2006), ao tratar do conceito de posicionalidade, assinala que possuímos identidades sociais com as quais experimentamos e interpretamos o mundo que habitamos. E que ao reconhecermos nossa posicionalidade, podemos identificar as perspectivas que empregamos em nossos discursos.

Coloco-me nesta pesquisa como parte deste grupo de designers-pesquisadores implicados na pesquisa. Em alguns momentos analisando o cenário no macro, em outros partilhando minhas vivências e percepções sobre o campo. E justamente por isso, demorei mais tempo do que gostaria para iniciar esta escrita e entender que os não ditos que me rondavam após a elaboração do artigo precisavam se transformar em linguagem, ainda que por meio dessa narrativa confessional⁷.

bell hooks (2017) aponta que somos convocados a transmitir informações a partir de um mascaramento do nosso corpo, ou seja, sem assumir em nossa comunicação os atravessamentos que nos formam, numa perspectiva de tornar o que comunicamos neutro e objetivo. A autora ainda nos indica que para romper com esse mascaramento e desconstruir o modo como as relações de poder se configuram em sala de aula, precisamos retomar a um estado de presença no corpo, reconhecendo nossa subjetividade e os limites da identidade.

Como resposta aos meus incômodos e a partir do referencial que me orientava uma postura teórico-metodológica de implicação com a pesquisa, assumi que o objetivo geral desta pesquisa é compreender junto aos discentes de design da ESDI/UERJ nos anos de 2022 e 2023, como as opressões estão inseridas no processo formativo em Design e reconhecer e/ou formar espaços de diálogo para o enfrentamento dessas opressões.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) compreender quais ações opressivas impactam coletivamente a experiência dos estudantes; b) entender como os estudantes se articulam frente às violências sofridas; c) incentivar o diálogo e o autorreconhecimento acerca das opressões que atravessam a formação; e d) planejar coletivamente ações para o enfrentamento destas opressões.

⁷Narrativa confessional é um gênero textual muito utilizado entre as teóricas do feminismo negro como recurso didático enquanto formulam reflexões a partir de suas próprias experiências. bell hooks pontua que as narrativas confessionais escritas por mulheres negras funcionam como um guia em meio a uma autorrealização. “Eu preciso não me sentir isolada e saber que existem outras companheiras com experiências semelhantes. Eu aprendo com suas estratégias de resistência e com os relatos de seus erros”. (HOOKS, 2019b, p.66)

Para isso, a abordagem metodológica utilizada foi inspirada pela pesquisa-ação, visto que está orientada enquanto uma pesquisa intervencionista que busca por transformações ao longo de seu processo de elaboração. A perspectiva adotava se apoia em práticas participativas e colaborativas, na medida que inclui seus participantes nos modos de trabalhar (Tripp, 2005), e pedagógica, a partir de seu exercício contínuo de formação e emancipação dos sujeitos participantes (Franco, 2005).

Inspirada por bell hooks (2017), adoto ao longo do texto a narrativa confessional como forma de evidenciar minha experiência vivida em relação aos fenômenos observados e as teorizações. Concordo com hooks na perspectiva de que teorizar é também uma prática que permite lidar com os problemas e transformar a realidade. Nesse sentido, falar a partir de minha experiência é uma postura que não trata apenas da minha individualidade, mas evidencia experiências partilhadas, coletivas, que me atravessam e necessitam ser endereçadas e elaboradas por se articularem com as questões e a proposta da pesquisa. Esta escrita representa, portanto, uma postura teórica, metodológica e política.

Outra contribuição metodológica de hooks (2017) para esta pesquisa se dá pela noção de comunidade de aprendizado. Nesta noção, a autora destaca a importância de se estabelecer uma relação de confiança que permite uma aprendizagem que admita e respeite as diversidades. Esta noção, conforme irei expor mais adiante, serviu de base na formulação de uma oficina onde transcorreram as conversas e debates que informam esta pesquisa.

Nesta pesquisa busco investigar as percepções dos estudantes sobre a academia enquanto um espaço de violência, compreendendo as situações que os afetam e como se mobilizam diante delas. Deste modo, não trabalho apenas com uma descrição de feridas, ou uma discussão repetitiva de problemas, mas com o reconhecimento de caminhos possíveis para a autorrecuperação dos estudantes e, conseqüentemente, uma mudança na realidade social e política dos mesmos frente à ESDI/UERJ. Além de ansiar que, por meio da autoreflexão dos estudantes, os professores também possam ser afetados. Pois, não basta nomear a dor ou revelá-la sem que ações e estratégias de resistência e transformação estejam fundamentadas. Sem isso, o ato de nomear ou revelar pode gerar apenas sentimentos confusos, não a recuperação de nossas partes fragmentadas pelas opressões (Hooks, 2019c).

Outro fator que justifica o uso de uma metodologia baseada em ações coletivas está relacionado à valorização da mobilização dos estudantes na articulação de novos espaços de diálogo e aprendizagem em meio a uma indignação organizada.

No artigo *Sou uma outsider within: uma formação em design para além do currículo* (Portela et al., 2022) apresento um breve relato da minha experiência junto ao movimento estudantil no 27º Encontro Nacional de Estudantes de Design, o N Design CWB, que aconteceu em 2017, em Curitiba. Menciono que houve uma situação vexatória, que levou à realização de uma assembleia extraordinária para lidar com a questão. Essa ação fez com que o agressor declarasse sua responsabilidade sobre a agressão verbal proferida e levou à sua expulsão do evento.

Ao refletir sobre a expulsão do encontrista agressor, atribuo esta medida não só aos estudantes responsáveis pela organização do evento, mas também aos encontristas mobilizados com o caso. A articulação, o posicionamento e a pressão exercida por eles foi fundamental para haver uma resposta efetiva frente à situação. Dito isto, acredito que se for possível suturar o processo formativo em Design, essa ação poderá se manifestar por meio da mobilização dos estudantes.

É importante notar que há uma diferenciação nas formas em que as ações estudantis se manifestam. Há uma que se expressa em toda a ação organizada espontaneamente, que chamo de mobilização dos estudantes. E há também a que se expressa através do Movimento Estudantil como entidade representativa.

Ao tratar da mobilização dos discentes frente às opressões, compreendo ser necessária a construção de um espaço seguro. Ou seja, a construção de um local livre da vigilância de grupos opressores, que expressa a natureza dialética entre a opressão e o ativismo (Collins In: Lorde et al., 2019). Mesmo reconhecendo que há docentes que apoiam ou aderem às causas discentes, a opção pela aproximação com a representação discente buscou promover confiança e liberdade para tratar de assuntos mais delicados sem qualquer constrangimento. Nesse sentido, identifico que os estudantes que compõem a atual gestão do Centro Acadêmico Carmen Portinho (CAPO) são conexões importantes para a construção desse espaço e nas ações desta pesquisa, ainda que o foco não seja o Movimento Estudantil.

O CAPO é formado por estudantes eleitos para representarem o corpo discente da graduação em Design da ESDI/UERJ. Esses estudantes possuem interesse e engajamento nas pautas que atravessam as vivências dos graduandos no espaço acadêmico, além de desempenharem um importante papel na articulação de

estratégias de mobilização e meios eficientes de comunicação junto aos demais discentes.

Outro fator que modificou o que estava previsto no projeto de pesquisa é a possibilidade de a sutura não ser o único meio possível de enfrentamento às opressões na formação em design. Visto que a ferida aberta pode ser compreendida como um espaço de possibilidades outras, da transgressão de saberes em meio à valorização dos cruzos e rolês epistemológicos (Rufino, 2018), que desestabilizam os sistemas vigentes e possibilitam a articulação de saberes outros.

Segundo Luiz Rufino (2018), os cruzos são os encontros, a possibilidade de copresença de diferentes perspectivas, tecendo a produção de conhecimentos e provocando ressignificações conceituais. Já os rolês epistemológicos funcionam como o jogo da capoeira. São ações desencadeadas pelo jogo de corpo que provocam desvios e movimentos de fuga, onde os cruzos acontecem abrindo caminhos para potencializar outros modos de produção de conhecimento.

Essa compreensão sobre a ferida enquanto um espaço de possibilidades, se deu a partir das formulações de Gloria Anzaldúa sobre a fronteira — *Borderland*, como é utilizado pela autora — e a associação da fronteira com uma ferida aberta. A autora compreende que a ferida aberta não pode se tornar uma cicatriz, pois, ao cicatrizar, perdemos a dimensão do cuidado necessário no diálogo sobre a fronteira, na medida em que a cicatriz camufla o contexto da violência (Anzaldúa, 1987). Ou seja, algumas etapas do processo formativo em Design precisam ser tratadas como uma ferida aberta para que não se perca a dimensão do cuidado.

Após me reconhecer como uma *outsider within* no design, continuo adotando essa posição como parte do meu processo metodológico. E descrevo nas próximas linhas um pouco dos caminhos que percorri no processo de me tornar designer e pesquisadora, assim como as implicações que me fizeram realizar esta pesquisa.

A ESDI/UERJ

A ESDI, primeira escola a institucionalizar o ensino do design no Brasil, foi criada por meio do Decreto 1.443, de 25 de dezembro de 1962, publicado no D.O. do Estado da Guanabara de 4 de janeiro de 1963, assinado pelo então governador Carlos Lacerda. Sua criação se deu a partir do favorecimento do poder público do governo

do então Estado da Guanabara — hoje Rio de Janeiro — e de interesses de uma elite carioca, que ambicionavam por uma perspectiva desenvolvimentista para o Estado, colocando-o na vanguarda do processo de industrialização do país (Souza, 1996).

O currículo desenvolvido para a ESDI teve inspiração no modelo da Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG-Ulm), instituição alemã fundada na década de 1950. De onde alguns de seus primeiros professores eram ex-alunos e ex-professores.

Foi instalada, a princípio, provisoriamente em 1963 na Rua Evaristo da Veiga, 95, estendendo-se o terreno até a Rua do Passeio, n.º 80, centro do Rio de Janeiro. Contudo, apesar do caráter inicialmente provisório, a escola se mantém nesse endereço até os dias atuais — tempo desta pesquisa. Portanto, apesar de ter sido integrada à UERJ, mantém-se como unidade externa do *campus* Maracanã. O local abriga um conjunto de casas, onde cada sala corresponde a um ano do curso, interligadas por um *boulevard*. O que cria uma atmosfera intimista — e por vezes, uma bolha — frente ao cotidiano do centro da cidade.

A primeira turma possuiu 30 estudantes, sendo 23 brasileiros e três estrangeiros na faixa etária de 25 anos. Sendo 25 homens cisgênero e cinco mulheres cisgênero. Desses 10 vinham direto do ensino médio, seis já haviam concluído ou cursado arquitetura e três Belas Artes. Também havia os que já exerciam alguma profissão nas áreas técnicas (3), de desenho (4) e publicitária (1).

A admissão desses estudantes foi feita a partir de prova de Língua Estrangeira (peso 1), Português/Redação (peso 2), teste vocacional/desenho (peso 3) e nível cultural/conhecimentos gerais (peso 4). Os candidatos aprovados nessa etapa seguiam para uma entrevista com os professores, sendo essa etapa decisiva para a aprovação. O primeiro semestre era eliminatório e caso fosse reprovado, o estudante não teria sua matrícula renovada. Esse processo de admissão ocorreu de 1963 até 1971 (Souza, 1996).

Os critérios de avaliação eram baseados em um modelo qualitativo, sendo direcionados a uma análise do potencial de desenvolvimento dos estudantes. Sob a justificativa de formar um quadro de profissionais de elite, responsáveis por implantar a profissão no país.

Após treze anos de atividades, em 1975, a ESDI ingressa em um novo cenário ao ser incorporada à UEG (Universidade do Estado da Guanabara) que depois passa a se chamar UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). A integração com a UERJ levou a uma adequação à estrutura da universidade, como, por exemplo, os procedimentos do vestibular, de cargos administrativos, de seleção de professores e também adotar a mesma estrutura organizacional e administrativa, submetida aos centros setoriais e reitoria. Portanto, de escola autônoma, a ESDI passa a estar vinculada ao Centro Técnico Científico.

Posteriormente, essa incorporação pela UERJ, possibilitou que a escola fosse a primeira Instituição de Ensino Superior de Design do Brasil a implementar a política de ação afirmativa para a reserva de vagas. Por meio da Lei 4.151/03 (RIO DE JANEIRO, 2003) sancionada em 2003, que prevê a reserva de vagas específicas para a população negra e estudantes de escolas públicas no Ensino Superior. Aborda pela primeira vez a categoria “estudante carente” definido por avaliação socioeconômica e o termo autodeclaração. E indica os mecanismos de combate a fraudes no sistema de reserva de vagas e prevê a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência.

Em 2005 é constituído a Pós-graduação em Design que passa a ofertar o curso de Mestrado e em 2013 o de Doutorado, ambos, conceito 4 da Capes. Em 2023 o corpo docente da graduação em Design da ESDI/UERJ é formado por 23 professores, sendo 15 homens cis e 8 mulheres cis⁸. Cabe registrar uma mudança expressiva no perfil dos docentes, quanto ao nível de formação. Inicialmente os professores contratados eram apenas graduados, muitos na própria escola. Contudo, a partir de mudanças nos perfis dos concursos, passa-se a exigir o título de doutorado para concursos na categoria de professor adjunto. Essa mudança também se alinha com a constituição do Programa de Pós-Graduação em Design. Naquele momento, dos 31 docentes listados no site da escola, 11 possuíam doutorado e apenas 9 atuavam no programa de pós-graduação. Em 2024 se verifica que todos os 23 docentes possuem doutorado.

No ano de 2016 foi aprovada uma nova grade curricular para a graduação em Design (UERJ, 2016), estabelecendo como eixos principais do curso as áreas de comunicação, produto, serviços e interação. Esse mesmo documento indica que o

⁸ <https://www.esdi.uerj.br/design/graduacao/professores> Acesso em: 16 de abril de 2024.

curso é de quatro anos por meio de regime seriado semestral. A integralização do curso deverá ocorrer no tempo mínimo de quatro anos e o tempo máximo de seis anos para a conclusão do curso. O curso é oferecido em horário integral (manhã e tarde) nos dois primeiros anos e horário da manhã nos demais dois anos. Com aulas entre 8h00 às 12h00 e das 13h00 às 17h00.

A entrada nos estudantes ocorre por meio de vestibular estadual, onde são oferecidas 40 vagas no 1º semestre do ano, sendo 22 não reservadas; 18 reservadas sendo distribuídas entre: 8 para negros ou índios; 8 para estudantes da rede pública; 2 para deficientes ou filhos de policiais e bombeiros mortos em serviço.

O DataUERJ 2023: anuário estatístico de base de dados 2022 (UERJ, 2023) indica que o corpo discente da ESDI/UERJ é formado por 275 estudantes de graduação, 38 mestrandos e 34 doutorandos. O mesmo documento aponta para o ingresso por meio de vestibular estadual de 22,9% de estudantes por cotas negros/indígenas, 25,7% por cota ensino público, 0,0% por cota de deficiência e 51,4% por ampla concorrência.

Devido à estrutura seriada, os estudantes são agrupados em turmas e tendem a ficar juntos ao longo do curso, salvo aqueles que reprovam ou atrasam. Essa estrutura faz com que as disciplinas sejam cursadas simultaneamente por toda a turma, de modo distinto ao que ocorre no sistema de créditos, em que os ingressantes se dispersam ao longo do curso.

O curso seriado somado à localização e às características arquitetônicas da unidade faz com que os estudantes do curso de Design se familiarizem entre si com os professores do curso. Apartados do *campus* Maracanã, onde convivem pessoas de múltiplos cursos, os discentes de Design que circulam na ESDI/UERJ convivem apenas com discentes, docentes e funcionários ligados aos cursos de Design. Esta peculiaridade contribui para a sensação de familiaridade, pois é um espaço onde quase todos se conhecem.

A jornada da *outsider within*

Sou uma mulher, cisgênero, negra, de 27 anos. Filha única de um casal interracial de classe média, nascida em São Fidélis, cidade do norte do Estado do Rio de Janeiro. Por lá, a premissa básica é a de que para alcançar um melhor desempenho educacional, visando o Ensino Superior e um bom emprego, os jovens precisam sair da cidade e em muitos casos, ir estudar na cidade vizinha, Campos dos Goytacazes.

Em 2012, eu fui uma das aprovadas no processo seletivo para ingressar no Ensino Médio do Instituto Federal Fluminense (IFF), *campus* Campos Centro, em Campos dos Goytacazes. Durante o 1º ano do Ensino Médio fazia o caminho de São Fidélis até o IFF, uma viagem de 1h30min de duração, no ônibus disponibilizado pela prefeitura da cidade para realizar o deslocamento dos estudantes. A partir do 2º ano, precisei me mudar para Campos dos Goytacazes, pois a logística de deslocamento não estava mais funcionando, visto que com as notas do 1º ano, fui selecionada para ingressar no curso Técnico em Edificações localizado no mesmo *campus*, passando a estudar também no turno da tarde.

O IFF já possuía tecnólogo em Design Gráfico, mas nunca tinha ouvido falar em Design ou Desenho Industrial e também não conhecia ninguém que trabalhasse na área. É a partir desse primeiro contato com o design no IFF e procurando mais sobre o campo que descubro os cursos concentrados na região metropolitana do Rio de Janeiro. Com destaque para a UERJ, UFF, UFRJ e PUC-Rio.

Tendo terminado o Ensino Médio e o Técnico em Edificações, escolhi me preparar para os vestibulares da UERJ, onde a nota de corte para o curso de Design era, e continua sendo, tão alta quanto a dos cursos de Medicina e Direito. E para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na intenção de concorrer a vaga no curso de Desenho Industrial da UFF. No ano em que realizei o vestibular da UERJ, a prova para o curso de Design tinha as disciplinas específicas de História e Matemática, que substituiu a de Língua Estrangeira (Inglês). Como não pontuei o suficiente em Matemática, não obtive nota alta e consequentemente não entrei para a lista dos aprovados. Porém, tive um bom desempenho no Enem e disputei a vaga para o curso de Desenho Industrial, vinculado à Escola de Engenharia da UFF, passando na primeira chamada a partir do sistema de reserva de vagas.

Em 2016 me mudei para Niterói por conta da graduação na UFF, no *campus*

Praia Vermelha. Durante meu processo formativo, atuei como membro do Centro Acadêmico de Desenho Industrial (CADI) durante duas gestões, fui monitora do Laboratório de Modelagem e Prototipagem (LMP) do curso e fiz Iniciação Científica pesquisando sobre inovação social no design. Participei de projeto de extensão, estive em eventos de design e recebi prêmios. No meio desse caminho percebi que o meu corpo e as minhas vivências transformavam o espaço em que estava inserida e que, ao mesmo tempo, eu era transformada pelo meio.

O que quero dizer com isso é que as minhas experiências enquanto uma mulher cisgênero, negra, de classe média, vinda do interior do Estado do Rio de Janeiro, me fizeram enxergar com uma lente diferente o design que me era apresentado naquele espaço universitário. Com sua história e produções sendo narradas a partir das experiências de homens cis brancos, sobretudo do norte global, alimentando assim a imagem de um design hegemônico e de grandes influências internacionais.

A partir da minha compreensão sobre o lugar que ocupava naquele meio, incorporei as minhas experiências aos meus trabalhos, deixando com que o meu subjetivo fizesse cada vez mais parte da objetividade do meu ato de projetar. Essa compreensão não aconteceu de maneira apartada do meio, visto que pude presenciar outros estudantes buscando narrar em seus trabalhos questões relativas às suas vivências como um modo de marcar presença no campo e se encontrarem enquanto designers.

Em 2020, com o contexto mundial de pandemia do Covid-19 e a modalidade de ensino remoto sendo adotada pelas universidades, deixei a cidade de Niterói e retornei a São Fidélis, minha cidade natal. Durante esse período de isolamento social elaborei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E é nesse contexto de atividades online que conheci a Rede Design e Opressão, onde designers e entusiastas se articulam para repensar o campo do design e questionar os sistemas de poder que nos oprimem.

Participando dos encontros online realizados entre os anos de 2020 e 2021 pela Rede, pude sistematizar minhas inquietações com o campo do design. A partir das leituras propostas pelo grupo, entrei em contato com parte da fundamentação teórica do projeto submetido no processo seletivo de 2021 do Mestrado em Design da ESDI/UERJ, que ocorreu de modo remoto.

Ingressei no Mestrado em 2022, sendo o primeiro semestre em modo online.

Em conversa com meu orientador, identificamos que seria importante para o desenrolar da pesquisa estreitar laços com os estudantes da graduação. Decidimos por realizar o estágio docência, requisito para obter o título de mestre dentro do PPDESDI, logo no início no período letivo da pós-graduação. A disciplina escolhida foi a de *Introdução ao Projeto II* com ênfase em Design de Interação, cujo tema abordado foi Design, Opressão e Tecnologia, ministrada pelo professor Ricardo Artur Pereira Carvalho, que também orienta essa dissertação.

Os objetivos da disciplina estavam relacionados à compreensão dos conceitos, teorias e métodos ligados ao design de interação, relacionando-os a diferentes opressões. E tinha como proposta para avaliação o desenvolvimento de um projeto de design de interação de baixa complexidade, que atendesse a uma opressão dentre as identificadas e debatidas junto aos estudantes. O objetivo era estimular os estudantes a pensarem como os produtos de interação podem auxiliar no combate às opressões.

Ao todo, foram acompanhadas 11 aulas do programa estabelecido para a disciplina, pois a participação como estagiária docente foi iniciada já com o período em andamento. O acompanhamento da turma aconteceu das 9h às 12h, às terças-feiras, via aplicativo de comunicação *Discord*⁹ e a organização das atividades aconteceu via *Google Classroom*¹⁰. As aulas aconteceram no modelo virtual devido à permanência da modalidade de ensino remoto adotada pela UERJ naquele período, em virtude da pandemia do COVID-19.

Enquanto estagiária docente, pude elaborar e conduzir uma atividade online utilizando uma adaptação para o contexto brasileiro da ferramenta *Positionality Wheel* de autoria de Lesley-Ann Noel (Noel; Paiva, 2021), apresentada neste trabalho como *Dinâmica de Posicionalidade*. Essa atividade teve como objetivo demonstrar aos estudantes a importância de trabalharem junto aos sujeitos afetados pelas opressões que escolheram abordar em seus projetos de interação. Isso porque a ferramenta escolhida visa nos ajudar a pensar sobre nossas identidades sociais e as perspectivas que agregamos aos projetos de design que desenvolvemos.

No início do segundo semestre de 2022, a ESDI/UERJ retornou às atividades

⁹ Aplicativo desenvolvido para a comunicação via áudio e texto de membros da comunidade de jogos. Sendo utilizado durante o período de atividades remotas como um ambiente de aprendizagem por alguns grupos acadêmicos.

¹⁰ Sistema de gerenciamento de conteúdos educacionais que procura simplificar a criação, distribuição e avaliação dos trabalhos escolares.

presenciais e com isso precisei me mudar para o Rio de Janeiro. A primeira atividade que realizei presencialmente como mestranda na escola foi a *Dinâmica de Posicionalidade* em parceria com a mestranda Ana Luiza Gomes do PPDESDI. Essa atividade aconteceu na disciplina de *Estudos da Percepção*, ministrada pela professora Zoy Anastassakis, cujo objetivo era trabalhar o tema da exclusão. A *Dinâmica de Posicionalidade* foi realizada nessa disciplina com o intuito de proporcionar que os estudantes refletissem sobre as vozes anuladas e as perspectivas invisibilizadas no ambiente da sala de aula. Mais detalhes sobre as experiências com a *Dinâmica de Posicionalidade* serão descritos no Capítulo 2.

Minha aproximação com os estudantes da graduação e participantes do CAPO também aconteceu a partir da minha participação no Laboratório de Design e Educação (DesEduca Lab). E da minha atuação enquanto Representante Discente da Pós-graduação junto ao Conselho Departamental, formado por professores chefes de departamentos, a representação dos técnicos administrativos e os representantes discentes da graduação e da pós. Desta maneira, pude estabelecer laços de cuidado com estudantes e professores, me familiarizar com o ambiente da ESDI/UERJ e me inteirar das questões pertinentes à Escola.

Estrutura da pesquisa

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No Capítulo 1, *As violências: como são produzidas e reproduzidas as violências no espaço da academia*, demonstro como a academia se apresenta como um espaço de violência a partir da produção e reprodução de conhecimentos alicerçados nos mitos de universalidade, neutralidade e objetividade (Kilomba, 2019). Em seguida, discorro sobre o campo do design e seu ensino delineado por princípios e práticas alicerçadas em valores hegemônicos e o reflexo disso diante do processo formativo.

No Capítulo 2, *Os diagnósticos: como a posicionalidade dos estudantes pode impactar o processo formativo*, introduzo a *Dinâmica de Posicionalidade* a partir dos relatos de experiência em duas disciplinas. E as implicações de utilizar a posicionalidade como uma ferramenta para valorizar a diversidade em sala de aula.

E no Capítulo 3, *Entre a ferida aberta e a sutura: as perspectivas dos*

estudantes frente ao processo formativo, relato a elaboração e realização da oficina *Tecido Social*. Onde os estudantes-participantes expuseram como se sentem afetados pelas opressões que violam suas experiências diante do processo formativo em Design na ESDI/UERJ. Neste capítulo, também apresento uma conversa realizada online junto aos mesmos estudantes, cujo objetivo foi reverberar as impressões deixadas pela oficina e investigar os interesses e mobilizações realizadas por eles, ao apresentarem seus modos de (r)existir nesse espaço. Além de uma análise sobre os atravessamentos relatados pelos participantes.

Deste modo, busco ainda que a partir de uma perspectiva posicionada e interseccional, cooperar para um reconhecimento crítico do processo formativo em Design na ESDI/UERJ e formular contribuições para o campo que estejam alinhadas com o enfrentamento às opressões orquestradas no/pelo/a partir do design.

1. AS VIOLÊNCIAS: COMO SÃO PRODUZIDAS E REPRODUZIDAS AS VIOLÊNCIAS NO ESPAÇO DA ACADEMIA

Para introduzir o tema das opressões no processo formativo, primeiro situo as violências que atravessam o ambiente da academia. Tomo como base a noção de que o mascaramento do corpo (Hooks, 2017) nos processos de construção de conhecimento nos leva à formulação de uma produção científica baseada no mito da universalidade, objetividade e da neutralidade (Kilomba, 2019).

Em seguida, discorro sobre a formação do campo do design, as práticas de ensino reproduzidas a partir de uma concepção hegemônica e os reflexos dessas práticas diante do processo formativo.

1.1 A academia enquanto espaço de violências

Todo espaço de poder é um espaço em disputa. E todo espaço de construção de conhecimento é um espaço de poder em disputa, porque é o lugar onde é possível produzir conhecimento sob outras óticas e outras perspectivas. É um espaço possível para mudar um caminho epistemológico, que na maioria das vezes carregou os corpos dissidentes mais como objeto de pesquisa do que protagonizando uma epistemologia que também o inclui (Dantas, 2022, p. 259).

Nesta seção, busco apresentar como a academia pode ser compreendida enquanto um espaço de violência ao delimitar quais corporalidades detém a produção de conhecimento, partindo do estabelecimento de cânones e tradições baseados nos mitos da universalidade, objetividade e neutralidade (Dantas, 2022; Kilomba, 2019).

Destaco que, embora esta pesquisa tenha por objetivo tratar do processo formativo em Design como uma experiência que extravasa a sala de aula, identifico que as opressões ligadas a uma produção e manutenção de conhecimentos dominantes desencadeiam diferentes consequências. Tais desdobramentos afetam todos os espaços e possibilidades de interação e compartilhamento de conhecimentos que os estudantes experienciam durante a graduação.

Grada Kilomba sinaliza que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p.51). “Um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido rejeitado a pessoas negras” (ibid., p.50) e

também as pessoas com deficiência, indígenas, LGBTQIAPN+ e mulheres. A autora, para realizar esse apontamento, questiona a autorização discursiva facultada a alguns corpos.

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento/ E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p.50).

Nesse sentido, a academia é compreendida como um espaço de violência ao legitimar os saberes daqueles que se colocam no centro e em posição de autoridade – opressores – em detrimento de outros modos de produção de conhecimento – saberes localizados, saberes dos oprimidos. Os primeiros produzem conhecimento a partir de uma perspectiva que se impõe como universal e neutra, fazendo com que o conhecimento produzido corresponda apenas à perspectiva restrita daqueles que o produzem, não sendo universal, mas hegemônico. Pois “todas/os nós falamos de um tempo e lugar específico, de uma história e de uma realidade específica – não há discursos neutros.” (Kilomba, 2019, p.58).

bell hooks (2017) indica que essa produção de conhecimento é possível, pois as pessoas em posição de autoridade possuem o privilégio de negar o próprio corpo. E que essa negação está conectada a outros mascaramentos como o de classe e o do papel desempenhado pelo ambiente universitário na reprodução de valores elitistas. Podemos entender que a desigualdade aqui se manifesta no privilégio de alguns que podem esquecer ou mascarar o próprio corpo e se adaptar bem ao sistema vigente, enquanto outros as diferenças e os desvios são permanentemente apontados em seus corpos. Como veremos mais adiante, alguns estudantes são constantemente lembrados de que são diferentes ou não pertencem à universidade.

Lucas Dantas (2022) também aponta que a possibilidade de produzir e manter um conhecimento como dominante está ligada a privilégios, pois possuir um privilégio social é acessar espaços de poder, de articulação e construção de conhecimento. Um corpo que possui privilégios sociais tem privilégios epistêmicos, ou seja, o direito de produzir e validar conhecimentos, além de habitar e permanecer no espaço acadêmico. Os corpos desprovidos desse privilégio são oprimidos e mantidos nas camadas mais baixas das hierarquias de poder, não tendo o direito de falarem por si, visto que não são sujeitos, mas objetos – de estudos de pesquisa. Além de terem suas presenças no espaço acadêmico tratadas como insustentáveis.

Para os corpos historicamente privilegiados assumir que a academia é também um espaço de deslegitimação de saberes, de violência e opressão é ter de aceitar a responsabilidade que se tem por fazer girar e perpetuar toda essa engrenagem (Dantas, 2022, p. 259).

Enquanto se amplia o acesso à educação e se diversifica o corpo discente, os conhecimentos hegemônicos passam a ser contestados por aqueles que ocupam as margens, mas agora falam no centro, como as vozes de pessoas negras, trans, travestis, não-binárias, indígenas, periféricas, com deficiência, entre outras. A partir da inserção de outros corpos nos espaços acadêmicos, verificamos choques, disputas e o desejo por mudanças que demandam daqueles que ocupam lugares de privilégio a repensar o ensino e a si.

Essa ampliação do acesso à educação está diretamente relacionada à implementação da política de reserva de vagas (cotas) a partir da Lei 12.711, assinada em 29 de agosto de 2012, pela ex-presidenta Dilma Rousseff. Essa lei prevê que 50% das vagas de universidades e institutos federais de todo o país devem ser destinadas para estudantes de escolas públicas, sendo metade dessas vagas reservadas para candidatos com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa.

As vagas são preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Para essa distribuição, a proporção total de vagas deve ser no mínimo igual à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência da população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, tomando como base o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

No que diz respeito ao impacto dessa ampliação do acesso à educação, Nilma Lino Gomes (2012) aponta que:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012, p.99)

A partir desses novos sujeitos e seus discursos, os conflitos e as violências aparecem, nos fazendo enxergar as hierarquias e os modos opressivos de produção de conhecimento no espaço universitário. Nesse sentido, as margens devem ser vistas como espaços de resistência e possibilidades criativas, onde discursos críticos

podem emergir. “Assim, a margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos.” (Kilomba, 2019, p.68).

Os novos sujeitos, quando comparados aos sujeitos historicamente dominantes presentes no espaço da academia, sempre são lembrados de seus corpos por meio de opressões de raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras. Mas também por reconhecerem no próprio corpo as possibilidades de (r)existir em meio ao ambiente da academia e produzir novos conhecimentos.

bell hooks (2017, p.181) nos lembra que “se você quiser permanecer ali, precisa em certo sentido lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física.” Célia Xakriabá (2018), a partir de sua perspectiva de estudante indígena, também nos aponta sobre a importância de não apagarmos nossas identidades ao adentrarmos o ambiente acadêmico:

Nós estudantes indígenas temos um grande desafio, responsabilidade de renovar as estratégias de luta e resistência, uma das resistências é não permitir o desbotamento da nossa identidade quando transitamos no território acadêmico, precisamos ainda como uma flecha certa indigenizar os lugares que ocupamos. Desconsiderar esses agentes é reproduzir a violência histórica do epistemicídio, tenho dito que há duas maneiras de matar o povo indígena coletivamente: quando nos negam o território e quando reproduzem o epistemicídio (Xakriabá, 2018, p. 102).

Diante do que bell hooks (2017) e Célia Xakriabá (2018) nos indicam, podemos reconhecer a importância de trazermos o corpo para os espaços de produção de conhecimento. Uma vez que, ao ampliarmos e diversificamos nossos repertórios e os conhecimentos presentes na academia, passamos a transgredir as fronteiras dos limites prescritos pelos mitos da universalidade, neutralidade e objetividade (Hooks, 2017; Kilomba, 2019). De certa forma, a diversificação dos repertórios também inverte a relação de ensino-aprendizagem, pois nesse caso são os estudantes que ensinam e os professores que aprendem – quando aprendem, remetendo à condição de superação das opressões indicada por Freire (2020) ao reconhecer o protagonismo do oprimido na relação de libertação.

Uma possível saída para o conflito de valores e validação entre os saberes localizados e os saberes hegemônicos é a confluência. Antônio Bispo dos Santos,

também conhecido como Nego Bispo, nos apresenta, a partir de sua perspectiva de líder quilombola, os termos confluência e transfluência, que são as relações de movimento entre os elementos da natureza. A confluência, para Nego Bispo, é a relação de convivência dos elementos de modo que “nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual”. E a transfluência corresponde às relações de transformação entre os elementos, que nos ensina que “nem tudo que se mistura se ajunta.” (Santos, 2019, p.68).

A partir das considerações de Nego Bispo (2019) e Paulo Freire (2020) e bell hooks (2017) compreendo que os saberes localizados e os saberes historicamente dominantes podem e devem coexistir no espaço da academia, mas sem que esse último seja utilizado enquanto força desumanizadora para benefício de um sistema de poder articulado. E que parte da possibilidade dessa coexistência passa pela compreensão de que ambos possuem valores diferentes e que não devem ser avaliados sob as mesmas perspectivas.

Na próxima seção apresento como a perspectiva de produção de conhecimento alicerçada em valores hegemônicos atravessa as compreensões do campo do design.

1.2 As perspectivas hegemônicas empregadas no/pelo/a partir do design

Enquanto um campo de produção de conhecimento, o design também se fundamenta sobre os mitos da universalidade, neutralidade e objetividade (Kilomba, 2019), podendo operar como uma ferramenta na produção e reprodução de opressões. Pois, tanto designers quanto suas produções são parte de processos de subjetivação que geram significados discursivos que incidem em comportamentos coletivos e individuais, exercendo, portanto, um papel social (Frascara, 2000). Nesse contexto, é essencial compreender as dimensões discursivas e políticas disseminadas no campo, considerando uma abordagem crítica em relação às bases teóricas e às práticas projetuais empregadas, bem como os impactos resultantes.

O design encontra suas raízes históricas na Europa e na Revolução Industrial, desempenhando um papel crucial ao viabilizar a produção em massa de bens de consumo. Esse desenvolvimento tinha como objetivo ampliar o acesso da população a esses bens, buscando atender um grande número de pessoas de maneira eficiente

e uniforme. No entanto, essa aspiração à democratização promove a ideia de universalidade no processo de projetar, muitas vezes negligenciando as diversas opressões resultantes dessa abordagem. Ao definir um padrão e considerá-lo universal, diferentes grupos e suas singularidades acabam por ser desconsiderados. Isso levanta a questão das limitações inerentes a uma abordagem uniforme no design, que pode perpetuar desigualdades e marginalizar as necessidades e perspectivas de certas comunidades (Serpa; Meliande; Batista e Silva, 2020). No que diz respeito às relações desiguais estabelecidas por intermédio do design, Laila Borges nos indica que:

O design, por ser uma atividade representacional, utiliza códigos para transmitir um significado, que é decodificado e interpretado de acordo com os próprios códigos culturais do receptor da mensagem. Portanto, seu significado é aberto e polissêmico, e não é controlado pelo produtor do design. [...] Os códigos dominantes em uma determinada cultura seriam, portanto, tanto estéticos como sociais. Em uma sociedade atravessada por relações de poder desiguais, e onde fatores como gênero, raça, sexualidade e classe social produzem hierarquias sociais, os códigos através dos quais o design é constituído e interpretado são os códigos de quem está posicionado nos níveis superiores dessas hierarquias. (Borges, 2017, p. 49)

Desse modo, o design pode operar como um instrumento para a materialização e perpetuação dos códigos culturais dominantes de uma sociedade, disfarçados sob os mitos de universalidade, neutralidade e objetividade, ao mesmo tempo que oculta, invisibiliza e invalida os demais códigos culturais.

A exemplo dessa pretensa universalidade na qual o campo do design se constitui na Ergonomia, área importante para o Design de Produtos, temos os estudos antropométricos produzidos por Henry Dreyfuss (Tilley; Henry Dreyfuss Associates, 2005). O autor utiliza como parâmetros de análise o biotipo de soldados estadunidenses e os coloca como o padrão a ser seguido no desenvolvimento de projetos (Pater, 2020). O autor, ao justificar sua escolha, contradiz a ideia de democratização do acesso aos produtos de bens de consumo dizendo:

Não é usual projetar para todos. Os poucos localizados nos polos da normalidade podem representar divergências tão extremas que seria muito extenso e caro produzir um guia de design levando isso em conta. (Tilley; Henry Dreyfuss Associates, 2005, p.10)

A partir da fala de Henry Dreyfuss podemos questionar: o que pode ser considerado como normal? Quem dita o que é normal? Os padrões estabelecidos a

partir dos soldados estadunidenses correspondem aos parâmetros da população brasileira?

Ellen Lupton e Leslie Xia (2023), ao escreverem sobre a norma mítica a ser seguida em projetos de design, nos indicam que as palavras padrão, médio e comum, utilizadas sobretudo no Design de Produtos, são sinônimas de uma norma invisível. E que essa norma só é percebida quando colocada em disputa com o diferente, o que está fora dos parâmetros, pois os que vivem na bolha da normalidade (figura 2), em geral, não reconhecem que possuem condições especiais — privilégios — pois não os compreendem como tal.

Os códigos dominantes e as normas míticas são comumente utilizados em projetos de design, sendo aplicados como naturais ou dados, garantindo a regulação e adequação dos sujeitos conforme a estrutura social vigente (MENEZES; GRASSINE; ALTMAYER, 2023).

Figura 2: O homem moderno em suas bolhas modernas. Diagrama: Ernst Neufert, anotações originais em inglês: Jennifer Tobias.



Fonte: Lupton, et al., 2023, p.31.

Talita Rodrigues e Denise Portinari (2016) ao analisarem o modo de operação do design a partir de uma perspectiva de gênero, apontam que o campo tem se baseado, muitas vezes, em paradigmas sexistas e patriarcais, garantindo assim, a reprodução desses discursos.

Essa constatação pode ser verificada por meio da diferenciação de objetos a partir do entendimento cultural do que é apropriado para mulheres e homens e das noções de masculino e feminino (Forty, 2007), as trajetórias de mulheres invisibilizadas no campo do design (Almeida, 2023), das relações entre design gráfico e estereótipos de gênero (Ratti; Beccari, 2020) e por como os estudos de gênero impactam a história do design (Safar; Dias, 2016). Além das marcações binárias utilizadas pela ergonomia e aplicadas no design de produtos (Menezes; Grassine; Altmayer, 2023) e dos regimes estéticos normativos e os padrões hegemônicos frente a uma manifestação *queer* no design (Oliveira; Medeiros, 2020). Com base nos trabalhos mencionados anteriormente, podemos compreender que “se gênero é fabricado, designers também são seus projetistas” (Menezes; Grassine; Altmayer, 2023). A partir de uma visão crítica sobre os alicerces predominantes no campo do Design, diferentes autoras e autores têm formulado proposições outras, sobretudo a partir dos estudos de raça, feministas, *queers* e decoloniais.

Cris Ibarra (2023) ao formular sobre como tratar o Design como correspondência, ou seja, como um processo pelo qual seres ou coisas respondem mutuamente sobre a premissa de atencionalidade, nos indica que a prática do design por meio da correspondência seria construída a partir da relação estabelecida pelos designers em meio às coisas, às comunidades às quais se juntam trabalhando por suas causas e em constante atenção nas transformações que geram e nas que ocorrem consigo em meio aos cenários de atuação. A autora também nos sinaliza que tratar o Design como correspondência modificaria nossa maneira de trabalhar com as metodologias utilizadas no campo, visto que:

A correspondência nos convida a acreditar nos processos, sem necessariamente ter planos determinados com antecedência. [...] Quando “aplicamos metodologias”, seguindo uma série de passos criados por pessoas que estão fora da situação, que fazem parte de outro tempo e espaço, podemos estar nos anulando. Nessa “aplicação”, estamos neutralizando esses métodos, universalizando-os (Ibarra, 2023, p.12).

Sob a perspectiva da correspondência, estaríamos incorporando (Rufino, 2018) nossas práticas de design e processos de pesquisa a nossas percepções e vivências. O que seria uma possibilidade para a superação do mito da neutralidade, além de contrariar os modos cartesianos de produção de conhecimento e materialidades.

No que tange a ESDI/UERJ, mesmo que ao longo dos sessenta anos de história da escola tenham ocorrido reivindicações quanto a um modelo de ensino condizente com o contexto sociocultural brasileiro (Souza Leite, 2007; Souza, 1996). Não é difícil constatar que as referências apresentadas ainda hoje resultam de uma concepção de design estabelecida a partir de uma matriz fundadora europeia, dada a influência que recebeu da HfG-Ulm.

Daniela França (2022), ao analisar a grade curricular da UFRJ, UERJ e PUC-Rio, observou que os cursos ainda mantêm perfis curriculares bastante influenciados pela perspectiva da Bauhaus, por meio de oficinas e ateliês, e pelo modelo de Ulm, a partir de um modelo de ensino centrado em disciplinas de projeto e metodologias. A autora também nota pouca ou nenhuma presença de elementos característicos da cultura brasileira no título das disciplinas. Ou seja, ainda que tenham havido discussões relacionadas ao modelo de ensino, o que se verifica ainda hoje é o predomínio de uma reafirmação da narrativa europeia.

Lucy Niemeyer (2007), ao tratar do ensino do design adotado no Brasil, aponta que todo currículo requer uma seleção cultural diante do que se entende por educação naquele momento histórico. E que essa seleção revela um conjunto de ênfases e omissões refletindo apenas o interesse dos grupos dominantes.

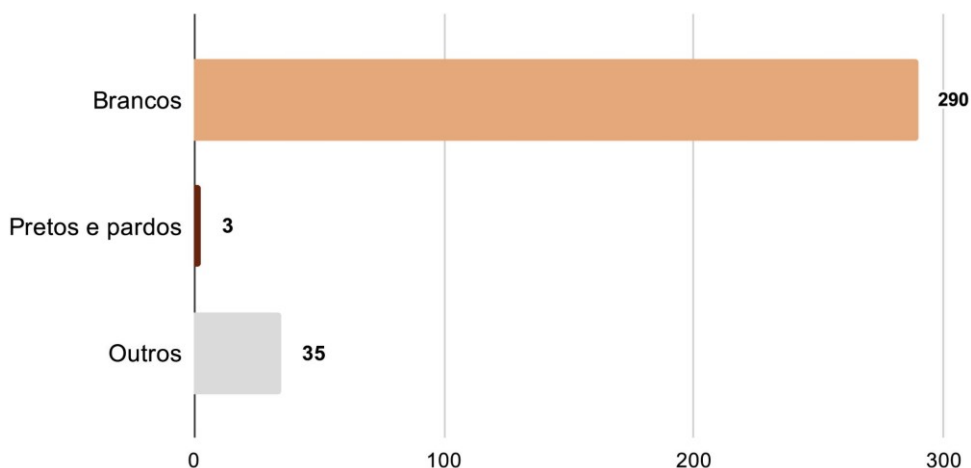
Daniela França e Ricardo Artur Pereira Carvalho (2022) apontam para o mesmo caminho ao afirmarem que o currículo de um curso é uma construção coletiva, avaliado e validado por diferentes indivíduos e instituições. Os autores questionam como seria possível encontrar uma proposta curricular construída com diversidade se as pessoas que podem definir quais conhecimentos são válidos ou não são majoritariamente brancas, com uma formação profissional repleta de referências brancas e, muitas vezes, coloniais?

Daniela França (2022) indica que na composição do curso de design da ESDI/UERJ não há nenhum professor negro, e que o predomínio de docentes brancos reflete no que é apresentado em sala para os estudantes. Para comprovar esse apontamento, a autora analisa a bibliografia dos oito períodos do curso, que somam 63 disciplinas. Foram classificados 328 autores através do processo de heteroidentificação, utilizando o sistema de autodeclaração étnico-racial organizado pelo IBGE. Desse total de autores, 290 são identificados como brancos, três são identificados como pretos e pardos e 35 compõem a categoria “outros”, criada pela autora (figura 3).

Figura 3: Gráfico representativo da comparação entre brancos e pretos/pardos na bibliografia do curso de design da ESDI.

EMENTÁRIO DO CURSO DE DESIGN DA ESDI/UERJ

Classificação por cor/raça



Fonte: França, 2022.

Kallena Salles (Sales in Lupton et al., 2023) a partir de sua perspectiva de designer e docente negra, afirma que seu trabalho precisa se fundir à cultura branca para ser legitimado. Ela destaca que se sentir uma outsider pode interferir no desempenho profissional, levando designers não-brancos a duvidarem de suas contribuições e, por vezes, a suprimi-las.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de uma perspectiva crítica e reflexiva capaz de transformar as abordagens do design, baseadas nos mitos da universalidade, neutralidade e objetividade. Compreender as dimensões discursivas e políticas disseminadas no design é uma etapa importante para essa transformação, uma vez que designers e suas produções desempenham papéis significativos nos processos de subjetivação, influenciando comportamentos individuais e coletivos.

Reconheço que a identificação das limitações relacionadas às normas e padrões adotados, assim como a conscientização dos impactos gerados, são passos necessários para superar desigualdades e marginalizações provocadas pelo design. Cris Ibarra (2023), ao propor uma abordagem de correspondência, aponta para mudanças necessárias nas bases do design, afastando o campo de métodos universalizantes e abrindo espaço para práticas mais incorporadas às percepções e vivências dos indivíduos.

Além disso, a análise sobre a representatividade e a diversidade nos currículos acadêmicos feita por Daniela França (2022), destaca a importância de uma revisão profunda e inclusiva nos fundamentos educacionais do design na ESDI/UERJ, mas também em outras instituições de ensino. A presença de designers-pesquisadores que contestam as narrativas eurocêntricas, neutras e universalizantes, como os citados acima, ressalta a necessidade de uma abordagem mais diversa e sensível, à qual esta pesquisa também se alinha.

2. OS DIAGNÓSTICOS: COMO A POSICIONALIDADE DOS ESTUDANTES PODE IMPACTAR O PROCESSO FORMATIVO

Embora eu só possa lutar com outros, primeiro eu luto por mim mesma. (Wittig
In: Lorde et al., 2019, p.83)

Neste capítulo busco apresentar como a posicionalidade pode servir para diagnosticar a diversidade e promover a inclusão de grupos como apontam Lesley-Ann Noel e Marcelo Paiva (2021). Além de servir como oposição a uma produção de conhecimento baseada nos mitos da neutralidade e universalidade (Kilomba, 2019).

Linda Alcoff (2006) indica que somos posicionados socialmente e que possuímos identidades sociais com as quais experimentamos e interpretamos o mundo que habitamos. O que nos permite discordar e contrariar as lógicas de neutralidade e universalidade ainda presentes no ambiente acadêmico. Desse modo, ao reconhecermos nossa posicionalidade, podemos identificar as perspectivas que adotamos em nossos discursos, como aponta Cintia Guedes (2015):

Quando remonto na memória os processos subjetivos que dão forma ao que chamamos de identidades, não tenho dúvidas em afirmar que sou uma mulher negra nordestina, e estes modos de enunciação são como marcas: me posicionam, atravessam meu corpo, meu modo de ver e estar no mundo. Contudo, não é possível entendê-las como pontos de partida, elas não estiveram sempre aí, foram acionadas por relações de pertencimento e estranhamento, de comunidade e violência (Guedes 2016, p. 4).

A partir da fala de Cíntia Guedes e do que Linda Alcoff propõe sobre posicionalidade, entendo que as marcas que nos posicionam podem propiciar um rolê epistemológico (Rufino, 2018). Visto que, ao reconhecermos o grau de afetação que a posicionalidade exerce em nossas formas de ver e estar no mundo, podemos provocar desvios e responder a estranhamentos causados por nossas presenças nos espaços que transitamos. No ambiente universitário, foco desta pesquisa, ao elaborar provocações a partir de nossa posicionalidade, podemos instigar outros modos de produção de conhecimento.

Para demonstrar como a posicionalidade dos estudantes atravessa o processo formativo, descrevo as *Dinâmicas de Posicionalidade* realizadas junto aos estudantes das turmas 58 e 59 que ingressaram em 2021 e 2022, respectivamente, na ESDI/UERJ. Essa numeração é utilizada no cotidiano da escola e se refere à quantidade de turmas que já ingressaram na instituição a partir de um curso de regime seriado, com uma entrada por ano. Diferente do regime de créditos, em que os

estudantes podem escolher quais disciplinas cursar a cada semestre, o regime seriado se assemelha ao modelo escolar, onde os estudantes devem cursar um rol de disciplinas previstos para cada semestre (série). Isso faz com que as turmas permaneçam juntas em todas as disciplinas a cada semestre e ao longo do curso.

A partir da ferramenta *Positionality Wheel* (figura 4), desenvolvida por Lesley-Ann Noel em 2018 (Noel; Paiva, 2021) foram elaboradas duas atividades onde a ferramenta foi adaptada para o contexto brasileiro. A adaptação não se deu apenas pela tradução do idioma, mas também pela inclusão de perguntas que dialogam com a realidade dos estudantes e mudanças nos modos de realização.

Figura 4: *Positionality Wheel* desenvolvida por Lesley-Ann Noel em 2018.



Fonte: Noel;Paiva, 2021, p.6.

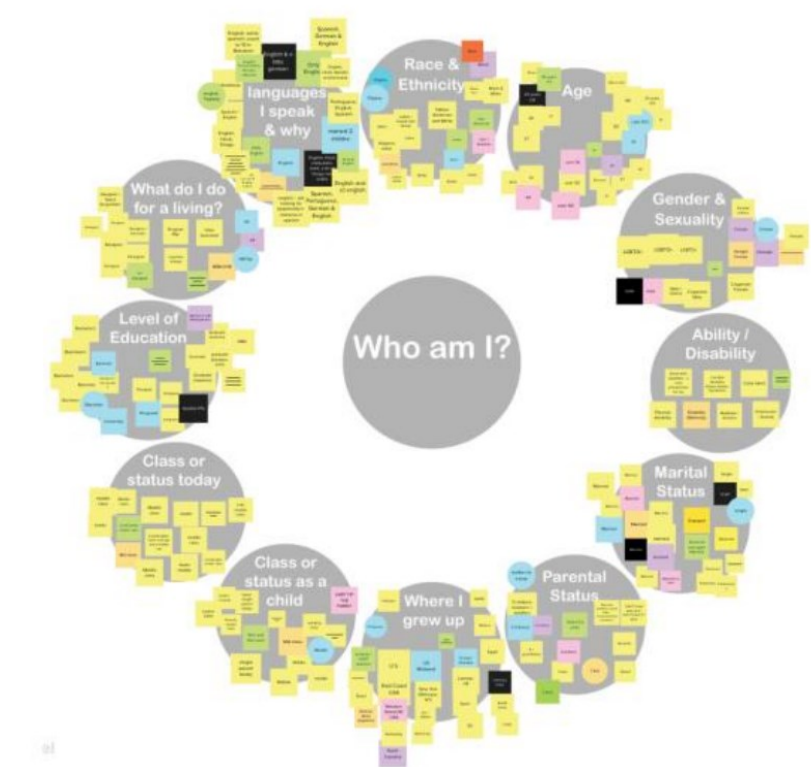
Essa adaptação, intitulada *Dinâmica de Posicionalidade*, foi realizada na turma 58 durante a disciplina *Introdução ao Projeto II* com ênfase em Design de Interação ministrada pelo professor Ricardo Artur Pereira Carvalho no primeiro semestre de 2022. E na turma 59 durante uma aula de *Estudos da Percepção* ministrada pela professora Zoy Anastassakis no segundo semestre de 2022.

Optei por chamá-la de dinâmica e não roda como a tradução sugere, pois a

cada atividade realizada, a disposição das informações e o modo como os participantes interagem ganhou outras formas, se distanciando da proposta original. Sobre a ferramenta, Lesley-Ann Noel e Marcelo Paiva (2021) apontam que ela foi elaborada para ajudar designers e pesquisadores refletirem sobre suas identidades e composição de equipes que, por vezes, podem não ser formadas por pessoas que possuem aproximações com o tema do projeto a ser desenvolvido.

A *Positionality Wheel* é composta por 12 indicadores, divididos entre visíveis como raça, gênero e idade, e invisíveis como classe, educação e idiomas, que auxiliam na reflexão sobre posicionalidade. A ferramenta pode ser preenchida à mão ou digitalmente (figura 5), por meio de atividade em grupo ou individualmente, sendo ambos os modos possíveis de serem por anonimato. As respostas são dispostas para a visualização de todos, com o intuito de viabilizar uma discussão sobre a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo e indicar possíveis necessidades de mudança na composição para atender a critérios de diversidade e inclusão no projeto.

Figura 5: *Positionality Wheel* completada por estudantes em uma aula virtual.



Fonte: Noel; Paiva, 2021, p.6.

Para além das finalidades descritas por Lesley-Ann Noel e Marcelo Paiva, a *Positionality Wheel* também pode ser utilizada como um *cruzo* (RUFINO, 2018) entre

os saberes dominantes e a produção de conhecimento incorporada na posicionalidade dos sujeitos. Esses cruzos viabilizam os rolês epistemológicos (Rufino, 2018), ao dificultar que se tenha a produção de conhecimentos e práticas baseadas no mito da neutralidade e da universalidade (Kilomba, 2019). Na medida em que a elaboração sobre nossa própria identidade social nos permite rejeitar os pressupostos daqueles que, em posição de autoridade, interpretam e legitimam suas convicções sobre nossas realidades (Collins In: Lorde et al., 2019).

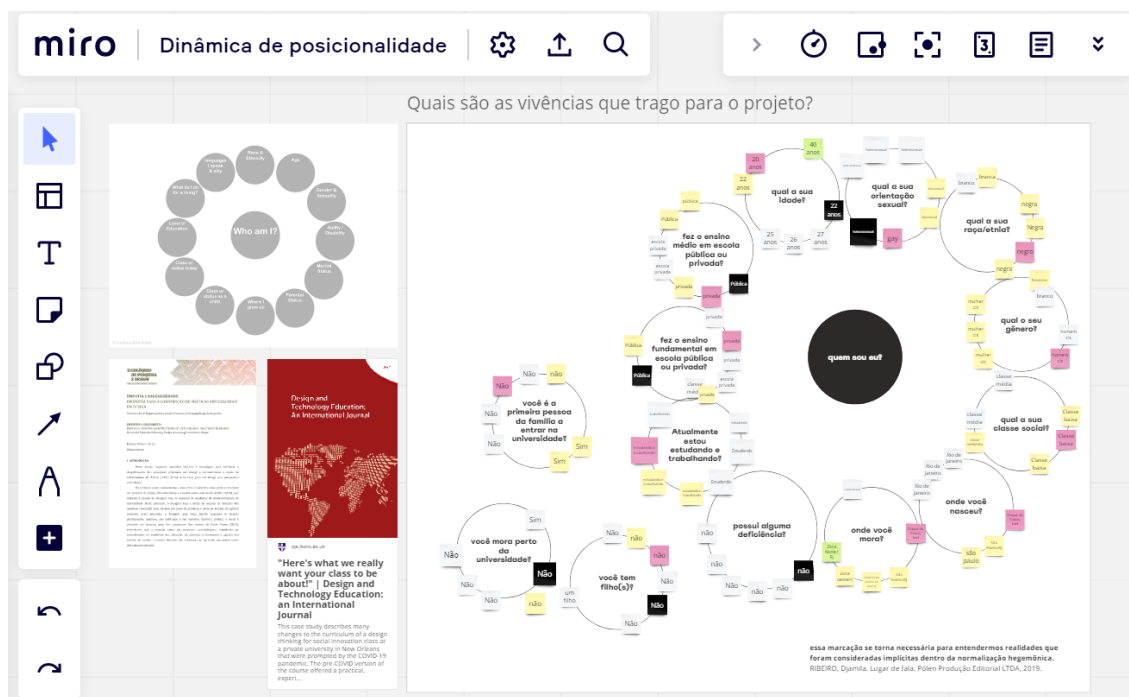
2.1 *Dinâmica de Posicionalidade* online: disciplina de *Introdução ao Projeto II*

Devido ao atraso do calendário letivo em decorrência da pandemia de Covid-19, o segundo semestre do ano letivo da turma 58 aconteceu durante o ano de 2022, mesmo período em que ingressei no PPDESDI e estive como estagiária docente na disciplina de *Introdução ao Projeto II* onde o tema Design, Opressão e Tecnologia foi abordado.

Nesse período a modalidade de ensino remoto ainda estava sendo adotada na ESDI/UERJ e por isso, as aulas da disciplina foram realizadas via aplicativo de comunicação via áudio e texto, Discord. Por consequência, a *Dinâmica de Posicionalidade* também ocorreu de forma remota. Desse modo, durante a 10ª aula, em 12 de abril de 2022, a atividade foi realizada a partir do aplicativo *Discord* e do *Miro*, plataforma visual em formato de lousa online que pode ser utilizada simultaneamente por diferentes pessoas.

Abaixo (figura 6) podemos visualizar o espaço do *Miro* utilizado durante a aula com as perguntas elaboradas e as respostas dos que estavam presentes na atividade, incluindo as respostas do professor Ricardo e minhas.

Figura 6: Captura de tela da plataforma Miro com o conteúdo utilizado durante a aula 10.



Fonte: A autora.

À esquerda vemos a ferramenta em sua versão original idealizada por Lesley-Ann Noel. Juntamente está um link para o artigo *Here's What we Really Want your Class to be about! A Design Thinking Class Responds to the Pandemic* (Noel, 2021) utilizado para contextualizar os estudantes sobre a ferramenta e o link para o artigo *Empatia x Solidariedade: proposta para a construção de práticas anticoloniais em design* (Serpa; Batista, 2021) apresentado aos estudantes devido à reflexão crítica estabelecida pelas autoras sobre empatia em projetos de design.

O intuito dessa atividade foi demonstrar aos estudantes a relevância de trabalhar junto aos sujeitos afetados pelas opressões, numa tentativa de chegar a uma resolução viável diante do problema identificado.

Para que o tempo de aula fosse melhor aproveitado, o espaço do *Miro* foi previamente organizado e as perguntas elaboradas sem que os estudantes participassem ou manifestassem alguma posição contrária. Sendo a disposição das perguntas feita de maneira semelhante a idealizada por Lesley-Ann Noel. As onze perguntas planejadas para essa atividade foram:

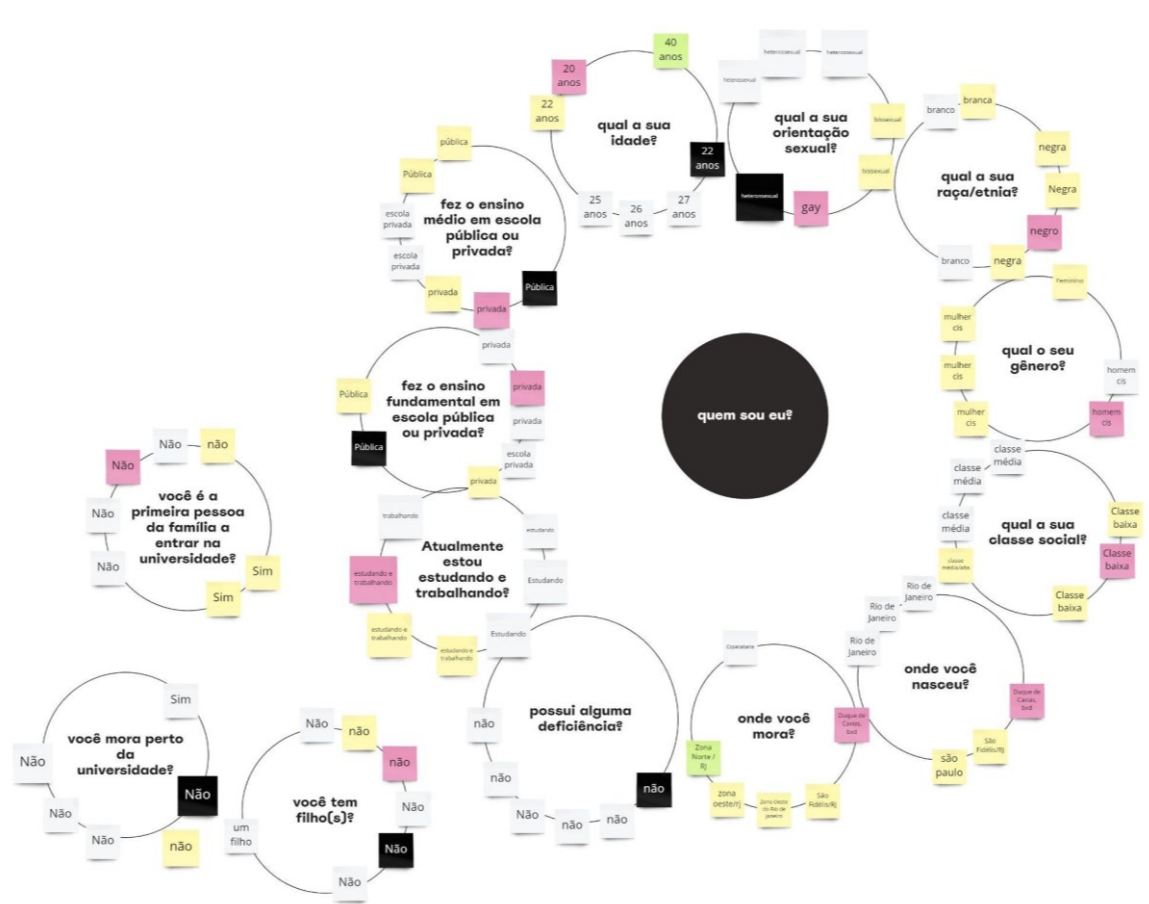
1. Qual a sua idade?

2. Qual a sua raça/etnia?
3. Qual seu gênero?
4. Qual a sua orientação sexual?
5. Qual a sua classe social?
6. Onde você nasceu?
7. Onde você mora?
8. Possui alguma deficiência?
9. Fez ensino fundamental em escola pública ou privada?
10. Fez ensino médio em escola pública ou privada?
11. Atualmente estuda ou trabalha?

Apenas um grupo menor de estudantes participou ativamente da atividade, comparado ao número de presentes na sala virtual. Isso pode ter ocorrido devido à necessidade de acessar dois aplicativos ao mesmo tempo (*Discord* e *Miro*), o que comprometeu a velocidade de internet para aqueles que estavam com conexão de internet fraca ou realizando acesso via celular. Esses fatores não foram considerados durante a elaboração da atividade. Outro indicador que pode ter colaborado com a baixa adesão de participantes foi a ausência de engajamento por parte dos estudantes para participar da atividade.

Os estudantes que conseguiram acessar o *Miro* (figura 7) preencheram cada um dos círculos de pergunta utilizando as notas adesivas disponíveis na plataforma. E durante a atividade, as perguntas ‘Você tem filho(s)?’, ‘Você mora perto da universidade?’ e ‘Você é a primeira pessoa da família a entrar na universidade?’ surgiram, sendo organizadas fora do círculo principal. Com todas as perguntas respondidas, todos os presentes foram convidados a refletir sobre a formação daquele grupo, considerando as identidades ali presentes.

Figura 7: Conjunto das respostas da *Dinâmica de Posicionalidade - Disciplina de Introdução ao Projeto II*.



Fonte: A autora.

Das respostas adquiridas temos que o grupo é formado por jovens na faixa dos 20 anos, sendo maioria as estudantes que se identificam como mulher cis. O grupo não possuía pessoas com deficiência e apenas uma pessoa, no caso o professor, possui um filho. A maioria considerou morar longe da ESDI/UERJ, concentrando-se entre as regiões da zona oeste, norte e baixada fluminense. Das¹¹ sete estudantes que responderam, quatro se identificam como negras e três como brancas. Três são de classe média, outras três de classe baixa e uma de classe média/alta. Cinco pessoas vieram de escolas privadas e não são as primeiras da família a ingressarem na universidade. Quanto à orientação sexual, quatro pessoas se identificaram como heterossexuais, duas como bissexuais e uma como gay.

¹¹ Fez-se uso do artigo feminino para expressar o coletivo, pois a presença em maioria foi a de mulheres cisgênero.

O uso do *Miro* durante a realização da atividade possibilitou o anonimato das respostas. Porém, dificultou a participação dos estudantes devido a problemas de conexão de internet, ausência de familiaridade com a plataforma e o distanciamento causado pelo ambiente virtual, inviabilizando a construção de um espaço seguro para todos os participantes.

Os estudantes também identificaram diferenças entre si, observando ser uma turma diversa quanto à origem, classe, etnia, moradia. Também ressaltaram algumas semelhanças e predominâncias. Durante a dinâmica, as respostas do professor diferiam das respostas de boa parte dos estudantes. A questão chegou a ser comentada em aula, evidenciando diferenças como idade, ensino privado/público, classe social, raça/etnia, escolaridade da família, trabalho entre outros. Embora não fosse uma surpresa para os participantes, a diferença no perfil ficou evidente.

Após o momento de responder às perguntas houve um momento de conversa sobre os temas de projeto escolhidos e os vieses que poderiam ser dados. Isso possibilitou que os estudantes refletissem sobre as perspectivas contempladas e invisibilizadas em cada trabalho em desenvolvimento. Mas, não garantiu que os estudantes modificassem seus temas de projeto ou a materialidade em desenvolvimento.

A título de exemplo, um grupo abordou o tema capacitismo ao desenvolver uma interação que atendesse as necessidades de pessoas cegas em um site de e-commerce. Porém, nesse grupo não havia nenhum integrante cego, demonstrando ser ainda mais necessário trabalhar junto ao grupo oprimido. Fato que não ocorreu, pois o grupo em questão não conseguiu estabelecer contato com nenhuma pessoa cega. Provavelmente pelas dificuldades enfrentadas com a necessidade de distanciamento social e ausência de meios de contato para encontrar uma pessoa interessada em colaborar com o projeto. Essa ausência de contato impossibilitou que os estudantes conversassem com as pessoas afetadas pelo problema e tivessem, a partir das perspectivas dessas pessoas, a compreensão de como elas realizam compras online e quais questões as atravessam ao realizar essa tarefa. E assim, desenvolver alternativas viáveis para o projeto, que poderiam trazer mudanças efetivas.

Nessa ocasião, a escolha de trabalhar com um tema que nenhum dos integrantes se identificam — por serem todos videntes — e o fato de não terem conseguido estabelecer contato com nenhuma pessoa cega fez com que o resultado

do projeto não fosse conclusivo no que diz respeito ao impacto na vida das pessoas cegas. Já no projeto que tratava sobre e-commerce e moda *plus size*, existiam integrantes no grupo que estavam familiarizados com esse tipo de compra e se sentiam afetados pelas limitações enfrentadas na busca por manequins *plus size*. Além de terem conseguido trocar sobre o problema com outras pessoas que passam por situações semelhantes. Nesse caso, a posicionalidade dos integrantes do grupo possibilitou o desenvolvimento de uma solução que estivesse atrelada às experiências das pessoas que partilham do mesmo problema diagnosticado.

Nessa experiência, o intuito da realização da *Dinâmica de Posicionalidade* foi demonstrar as limitações e exclusões promovidas por não possuírem integrantes com as vivências da opressão que estavam trabalhando nos grupos de trabalho e gerar reflexões sobre o impacto da posicionalidade na geração de alternativas projetuais.

2.2 *Dinâmica de Posicionalidade* presencial: disciplina de *Estudos da Percepção*

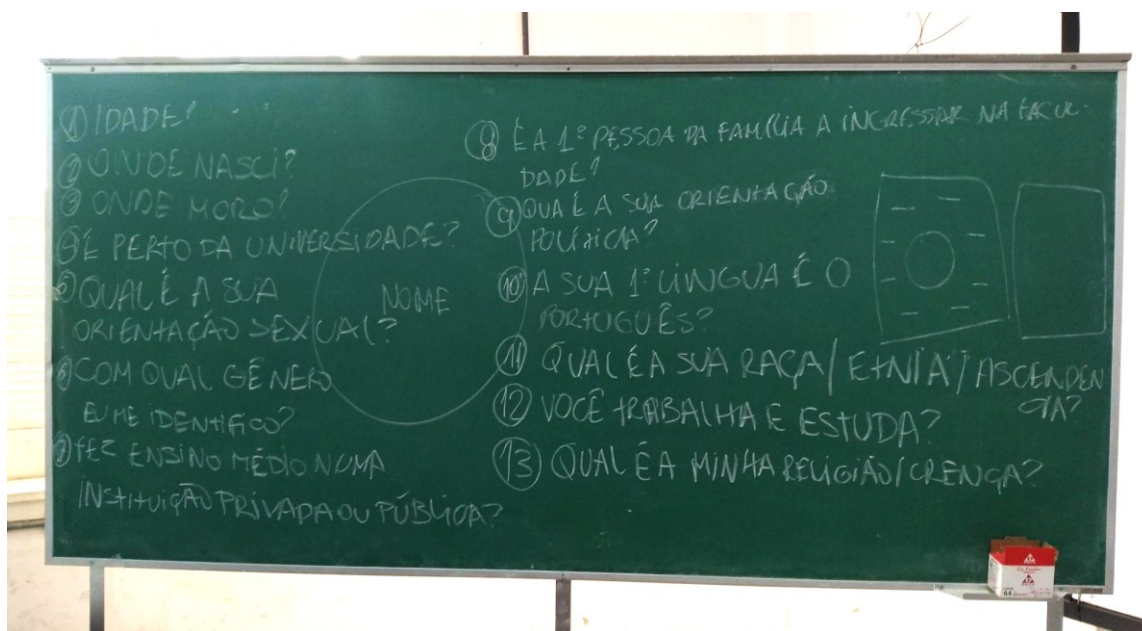
Na disciplina de *Estudos da Percepção*, ministrada pela professora Zoy Anastassakis. O contexto foi uma aula presencial, ministrada por mim e pela Ana Luiza Gomes, mestranda e estagiária docente da disciplina, no dia 28 de junho de 2022, com a turma 59, correspondente a turma de calouros deste ano letivo.

Nessa ocasião, a *Dinâmica de Posicionalidade* foi utilizada enquanto um recurso de aproximação entre os estudantes, buscando uma maior diversidade na composição dos grupos de trabalho. Pois, a partir das respostas da *Dinâmica de Posicionalidade*, as professoras convidaram os estudantes a formarem grupos para os trabalhos da disciplina com aqueles que possuíam ao menos três características distintas.

A dinâmica também foi adotada como uma estratégia para abordar o tema da exclusão, tópico trabalhado no decorrer da disciplina a partir das dinâmicas de grupo, atividades de entrevista e tratamento de dados apresentadas pelas professoras. As reflexões desencadeadas pela *Dinâmica de Posicionalidade* possibilitaram que os estudantes identificassem perspectivas diferentes sobre uma mesma característica identitária, reconhecendo as minorias e majorias naquele grupo.

Para essa atividade não foi realizada nenhuma elaboração prévia, ou seja, ao chegarmos em sala, nós apresentamos a proposta e convidamos os estudantes a elaborarem coletivamente quais seriam as perguntas pertinentes para a *Dinâmica de Posicionalidade* daquele grupo. O resultado são as treze perguntas a seguir (figura 8):

Figura 8: Perguntas elaboradas junto aos estudantes da turma 59 durante a aula da *Estudos da Percepção*



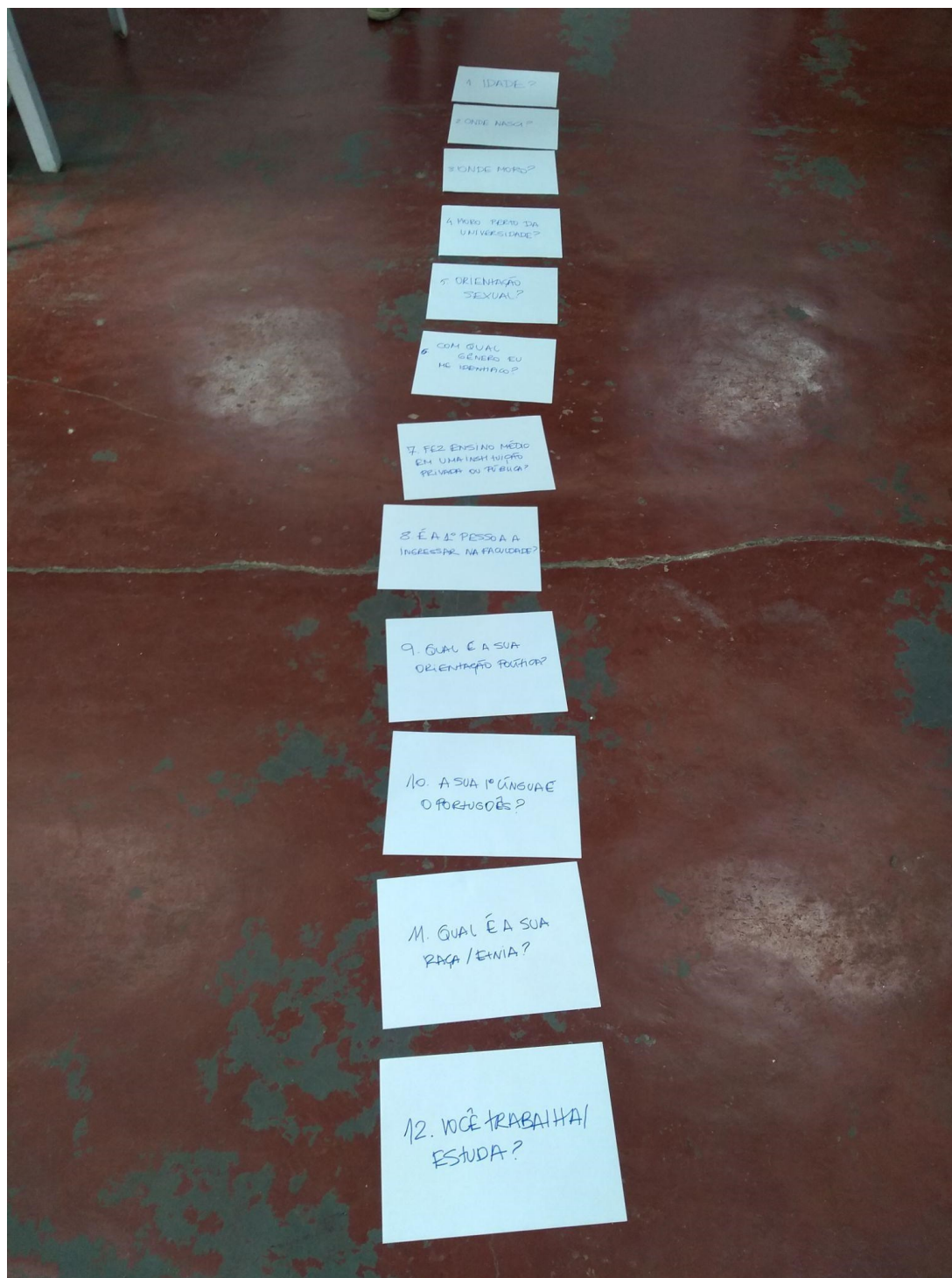
Fonte: A autora.

1. Qual a sua idade?
2. Onde você nasceu?
3. Onde você mora?
4. Qual é a distância/tempo de deslocamento entre a casa e a universidade?
5. Qual é a sua orientação sexual?
6. Qual gênero se identifica?
7. Você cursou o ensino médio em uma instituição pública ou privada?
8. É a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade?

9. Qual é a sua orientação política?
10. Quais línguas você fala?
11. Qual é a sua raça/etnia/descendência?
12. Você trabalha e estuda?
13. Qual é a sua religião ou crença?

Finalizada a elaboração das perguntas, todos os presentes em sala responderam à Dinâmica *de Posicionalidade* da turma 59, incluindo Ana Luiza e eu. Para isso, escrevemos nossas respostas anonimamente em uma folha branca, recortamos cada uma e organizamos dispomos ao redor de cada uma das perguntas que foram dispostas no chão da sala. O recurso do anonimato das respostas foi utilizado para proporcionar a sensação de acolhimento entre os participantes. E a organização das perguntas enfileiradas no chão da sala (figura 9) foi adotada para facilitar o agrupamento e visualização das respostas (figura 10 e figura 11).

Figura 9: Fileira de perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* da turma 59, disposta no chão da sala.



Fonte: A autora.

Essa disposição também foi utilizada para estimular que os estudantes levantassem de suas cadeiras e circulassem pela sala em busca de uma compreensão da totalidade das respostas. O que fez com que alguns ficassem curiosos conforme terminavam de preencher e colocando as respostas no chão (figura 12).

Figura 12: Alguns estudantes agrupados ao redor das respostas dispostas no chão da sala de aula.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Ana Luiza Gomes.

Ao final da etapa de respostas, realizamos um debate sobre as informações coletadas, e a experiência de refletir sobre a própria identidade. Sobre isso, alguns estudantes tiveram dificuldade de responder brevemente algumas perguntas, como a “Qual a sua religião ou crença?” (figura 13). Cada estudante respondeu à sua maneira e em alguns casos fizeram uso de um parágrafo para justificar a resposta. Sendo esta pergunta uma das mais difíceis de responder, segundo os estudantes.

Nessa experiência com a *Dinâmica de Posicionalidade* ficou evidente sua possibilidade de ser utilizada como uma atividade meio, guiando como as dinâmicas da sala de aula se desdobrariam diante do interesse dos estudantes.

A partir das duas experiências descritas com a *Dinâmica de Posicionalidade*, compreendo que ela pode ser adotada como uma estratégia pedagógica em diferentes momentos de um curso e para diferentes finalidades. Dado que, na primeira experiência, a dinâmica foi realizada no meio da disciplina, para demonstrar possíveis ausências e pouca diversidade na composição dos grupos de trabalho e as possíveis perspectivas invisibilizadas em meio aos temas de projeto desenvolvidos. Já na segunda dinâmica, realizada no começo da disciplina, o principal objetivo era que estudantes e professoras estabelecessem um repertório comum a ser utilizado no decorrer da disciplina, sendo a diversidade de temas e perspectivas importantes para a modelagem da disciplina.

A realização da *Dinâmica de Posicionalidade* pode viabilizar a partilha de um lugar em comum e a construção de um ambiente propício para a formação de uma comunidade de aprendizado, dialogando na diferença. bell hooks (2017) aponta que a compreensão e apreciação das nossas diferenças são importantes para a construção de solidariedade profissional e política, além de possibilitar a criação de um espaço de confiança emocional e de intimidade. Sendo um ganho para o processo formativo, pois integra a experiência individual dos estudantes com as dinâmicas de aprendizagem utilizadas em sala de aula.

No que se refere ao engajamento na atividade, compreende-se que elaborar em conjunto com os estudantes as perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* permite que esses se sintam parte da dinâmica, como na segunda atividade realizada. Não sendo responsáveis apenas por fornecer informações, o que possibilita vivenciar a sensação de pertencimento, cuidado mútuo e valorização em sala de aula.

Considero a *Dinâmica* um recurso metodológico importante para esta pesquisa, visto que sua construção coletiva e seu grau de adaptação propiciam o engajamento dos estudantes na reflexão de assuntos ligados aos seus interesses e vivências. Além de propiciar que a pesquisa seja documentada pelo registro dos estudantes-participantes por meio de suas autodefinições. Assim, a partir das experiências descritas acima, idealizei a oficina *Tecido Social*, onde a *Dinâmica de Posicionalidade* compõe uma das etapas. Tratarei sobre essa atividade a seguir.

3. ENTRE A FERIDA ABERTA E A SUTURA: AS PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES FRENTE AO PROCESSO FORMATIVO

Me interessa a sobrevida que aparece quando experimentamos o risco.
(Guedes, 2016, p.9)

Neste capítulo apresento a compreensão dos estudantes sobre como as opressões estão articuladas no processo formativo em Design na ESDI/UERJ, tratando das interações sociais dentro e fora da sala de aula e das práticas pedagógicas adotadas na instituição. Para isso, realizei a oficina *Tecido Social*, detalhada a seguir, a fim de identificar, por meio das percepções e vivências dos estudantes, como as opressões (de)formam a experiência de se graduar em Design na ESDI/UERJ.

Em seguida, descrevo um encontro online realizado com os estudantes-participantes da oficina para dialogar sobre como esses se articulam e respondem às situações de opressão enfrentadas e registradas na oficina. Além de identificar as questões que mobilizam esses estudantes e seus modos de (r)existir enquanto designers.

3.1 Oficina *Tecido Social*

Esta oficina visa identificar, a partir das experiências dos estudantes da graduação em Design da ESDI/UERJ, como as opressões podem ser percebidas durante o processo formativo. Tendo como premissa como os discentes se sentem afetados — as feridas geradas — e suas reflexões sobre as práticas de ensino adotadas na instituição. Pois, enquanto os estudantes estão “mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino” (Hooks, 2017, p.173) podem formular novas considerações sobre o processo formativo em Design. Por meio de um reconhecimento crítico do projeto pedagógico e da experiência de formação, mesmo que a partir de uma perspectiva localizada.

Intitulada *Tecido Social*, a oficina refere-se ao trabalho de mesmo nome da artista Rosana Paulino (Paulino, 2011), que ao elaborar sobre sua criação diz que:

Suturam-se partes antagônicas, díspares, de um mesmo corpo social comum, tentando fazer com que realidades socioculturais extremamente distintas convivam harmonicamente em um mesmo espaço, em um mesmo tecido social. (Paulino, 2011, p.28)

O contexto apresentado por Rosana Paulino em sua obra não se refere a uma sala de aula ou a um ambiente universitário, mas a descrição elaborada pela artista se assemelha ao ambiente desta pesquisa. Visto que, como registrado nas *Dinâmicas de Posicionalidade*, o corpo discente apresentado neste trabalho possui realidades sociais distintas e são convocados a experienciar o ambiente universitário de um modo uniforme.

A oficina foi organizada em três etapas: Etapa 1, buscou mapear o tecido social da pesquisa formado pelos estudantes presentes na atividade. O objetivo desse primeiro momento foi delinear o perfil dos participantes interessados em discutir o tema e demonstrar o público alcançado durante a pesquisa. Para isso, foi realizada a *Dinâmica de Posicionalidade*.

Para a realização dessa primeira etapa, selecionei perguntas que também fizeram parte das edições comentadas no Capítulo 2. Essas perguntas seriam avaliadas e validadas pelos participantes ou descartadas caso não fizessem sentido ou fossem consideradas invasivas. Novas perguntas também poderiam surgir a partir dos interesses do grupo. As perguntas pré-definidas foram:

1. Qual seu gênero?
2. Qual a sua idade?
3. Autodeclaração étnico-racial?
4. Qual a sua orientação sexual?
5. É uma pessoa com deficiência?
6. Utilizou alguma política de cotas para ingressar na ESDI/UERJ?
7. É a primeira pessoa da família a entrar na universidade?
8. Mudou de cidade por conta do curso na ESDI/UERJ?
9. Estuda e trabalha?

10. Onde nasceu?
11. Onde mora?
12. Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?
13. Qual sua turma na ESDI/UERJ?
14. Fez ensino médio em escola pública ou privada?

Com as perguntas definidas pelo grupo, elas seriam numeradas e escritas em um local de fácil visualização e os participantes deveriam responder, anonimamente, cada uma em uma folha de papel. Com todas as perguntas respondidas, o grupo deveria posicionar suas respostas junto às perguntas. Isso permitiria uma melhor visualização do conjunto de respostas e assim, poderíamos dialogar sobre as características que compõem o grupo formado. O agrupamento das perguntas e respostas deveria funcionar como uma síntese coletiva dessa etapa da atividade.

Na Etapa 2 buscamos dialogar sobre nossas percepções, desafios, sensações e tensões enfrentadas pelos estudantes durante a formação em design na ESDI/UERJ. Nessa etapa, busquei compreender quais espaços os participantes consideram seguros e o que mobiliza os estudantes num enfrentamento às opressões. Para desencadear o diálogo, tomei como ponto de partida as seguintes perguntas:

1. Que questões mobilizam os estudantes da ESDI/UERJ hoje?
2. Quais espaços os estudantes da ESDI/UERJ consideram seguros para compartilhar suas inquietações e percepções?

A Etapa 3 refere-se à elaboração de uma sistematização visual das reflexões obtidas na oficina, que serviu como material documental para esta pesquisa.

Assim, compreendo que a oficina *Tecido Social* serve como uma ferramenta analítica e de conscientização desencadeadora de diálogos que trabalha a posicionalidade e a interseccionalidade. Uma vez que, enquanto os estudantes respondem às perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* em uma folha de papel e estabelecem conexões e registram suas percepções, conforme a Etapa 2, estão estabelecendo relações entre sua posicionalidade e as consequências dessa em relação às experiências na universidade.

As figuras 14 e 15 representam as referências visuais que instigaram a elaboração dessa oficina. A figura 14 refere-se à obra *Tecido Social*, elaborada em

2010 por Rosana Paulino. A artista trata da violência e dos contrastes sociais de uma metrópole como São Paulo. E utiliza uma costura desencontrada e forçada — sutura — para ligar as partes que compõem a obra, desse modo, o que poderia ser utilizado como elemento de coesão e ligação entre os grupos, ganha o sentido de repressão e violência (Paulino, 2011).

Figura 14: *Tecido Social*. Monotípia colorida e costura sobre tecido.
Aproximadamente 2,80 x 5,00m. 2010.

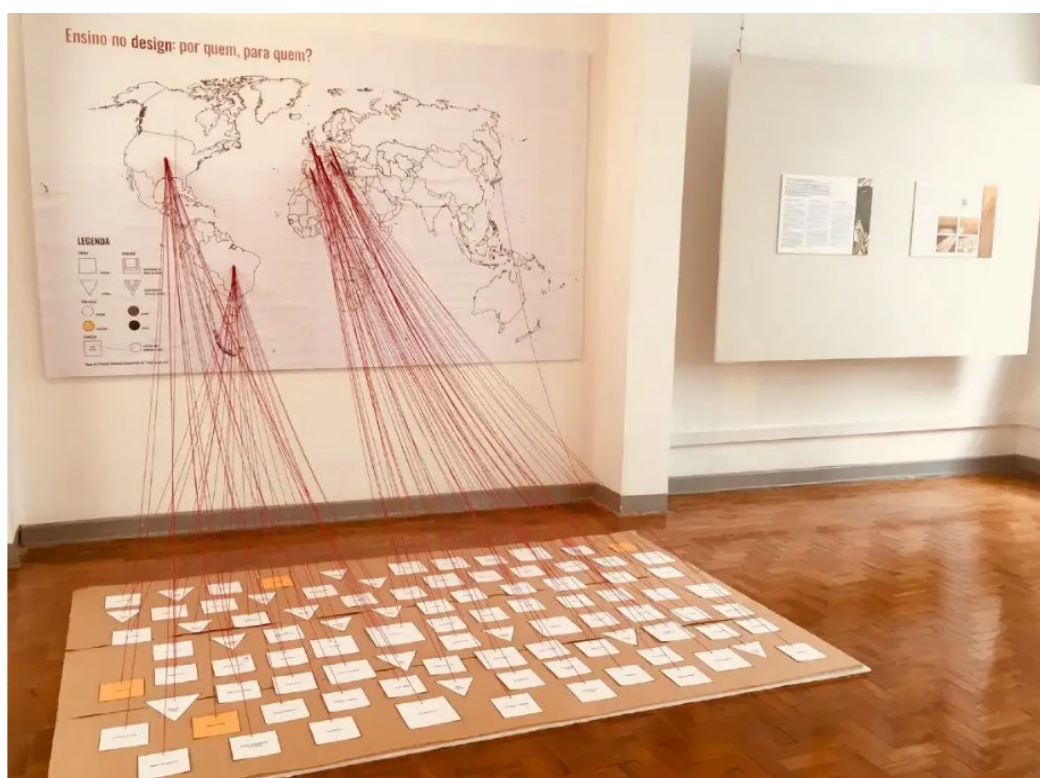


Fonte: Paulino, 2011, p.28.

Já a figura 15 corresponde à instalação elaborada por Hon Porfírio e Cissy Fico em 2018. A intervenção visual é o resultado da atividade colaborativa *Ensino no design: por quem, para quem?*, realizada durante a greve de 2018 na Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da Universidade de São Paulo (USP) e premiada no mesmo ano na 26ª edição do *Projeto Nascente USP*. Essa atividade teve como objetivo refletir sobre o racismo, o machismo e a colonização presentes no ensino do curso de Design da USP. Teve como base a categorização das obras contidas nas bibliografias básicas de 13 matérias obrigatórias do curso. Sobre o resultado do levantamento, as autoras apontam que:

Das 127 obras em 13 matérias obrigatórias (dentre as 40 matérias obrigatórias), o levantamento mostra que, quanto a raça cerca de 95,3% são brancos(as), os outros 4,7% são amarelos(as). Na categorização por gênero, 81,9% são homens e 18,1% mulheres. [...] Quando levantamos o local onde as obras foram inicialmente publicadas, notamos que cerca de 20,5% foram publicadas no Brasil e 79,5% são obras estrangeiras distribuídas entre 14 países (54,3% Europa, 23,6% EUA, 0,8% Japão e 0,8% Canadá). Sendo todos países desenvolvidos, a discrepância entre Norte e Sul global é gritante (Porfírio; Fico, 2018).

Figura 15: Intervenção visual *Ensino no design: por quem, para quem?* elaborada por Hon Porfírio e Cissy Fico em 2018.



Fonte: Porfírio, 2019.

Na intervenção, as linhas vermelhas conectam o nome dos autores ao país de origem e as formas geométricas representam o gênero — quadrado para gênero masculino e triângulo para o gênero feminino. Já na categoria cor/raça são utilizadas as nomenclaturas estabelecidas pelo IBGE e a diferenciação das cores demonstra o percentual de raça entre os autores (figura 16). A legenda elaborada apresenta as raças não catalogadas nas bibliografias, deixando evidente a ausência desses grupos.

Figura 16: Legenda utilizada na intervenção visual *Ensino no design: por quem, para quem?*



Porfírio; Fico, 2018.

Em resumo, a oficina *Tecido Social* foi pensada como uma ferramenta analítica e de conscientização ao incentivar os participantes a refletirem sobre a posicionalidade e a interseccionalidade de suas identidades. Ao responderem às perguntas da Dinâmica de Posicionalidade e estabelecerem conexões durante a Etapa 2, os participantes não apenas revelaram suas próprias posições, mas também elaboraram sobre as consequências dessas em suas experiências universitárias.

3.1.1 Preparação da oficina

No dia 1 de setembro de 2023, no período da tarde, estive na ESDI/UERJ conversando com dois representantes do CAPO. Essa conversa foi agendada para planejarmos como poderíamos organizar a oficina, levando em consideração os melhores dias e horários para os estudantes. E como faríamos a divulgação da atividade.

Começo a conversa explicando o tema da pesquisa, que já era de conhecimento dos estudantes, mostrando este documento e a apresentação utilizada

na qualificação. Explico os motivos pelos quais tenho interesse em realizar a oficina. Recebo um retorno empolgado dos dois estudantes diante da possibilidade de conversarem com seus colegas de curso sobre as experiências que possuem diante da formação que recebem na ESDI/UERJ.

Durante a conversa, os dois representantes do CAPO comentaram sobre suas percepções sobre o projeto pedagógico da ESDI/UERJ, abordando questões como as limitações do regime seriado, fator que faz com que os estudantes tenham que esperar um ano para cursar uma disciplina caso sejam reprovados. E sobre as limitações da grade curricular que disponibiliza poucas oportunidades para um intercâmbio de ideias, já que estudantes de fora da ESDI/UERJ têm dificuldades de cursar eletivas na escola e vice-versa.

Eles também comentam sobre as referências apresentadas em sala serem restritas a um recorte de interesse e domínio dos professores. E que, ao comentarem sobre outras referências ou questionarem as apresentadas em sala, se sentem silenciados ou desconsiderados pelos docentes. Mencionaram as dificuldades que enfrentam com a ausência de estruturas que viabilizem a permanência dos estudantes na universidade, como a ausência de um bandeirão que forneça alimentação diariamente. O que ocasiona a saída dos estudantes para comprar lanches ou que tenham que preparar marmitas no dia anterior às aulas.

Todos esses comentários ocorreram de modo espontâneo logo após mencionar como havia preparado a oficina e questionar o que mobilizava os estudantes da ESDI/UERJ. Essa conversa, embora não tivesse o intuito de absorver informações pertinentes à pesquisa, serviu como um termômetro para indicar quais poderiam ser as questões abordadas no dia da oficina.

No que diz respeito ao planejamento da oficina, a partir do quadro de horários da graduação, consideramos oportuno que a oficina fosse marcada para o dia 21 de setembro de 2023 (quinta-feira) de 10h às 12h. Nesse dia, duas turmas teriam o segundo horário de aulas livre e apenas uma turma estaria tendo aula. E não seria preciso que os estudantes se deslocassem para a escola apenas para participar da oficina. Ou que fosse marcada para o período da tarde, o que acabaria por limitar a participação de estudantes que têm estágio e/ou não poderiam estar na ESDI/UERJ nesse turno.

Com o dia e horário definidos, elaborei um comunicado para ser divulgado em diferentes grupos de WhatsApp formado por estudantes da graduação (figura 17) e no

Instagram do CAPO (figura 18). O comunicado foi divulgado nos grupos do WhatsApp no dia 12 de setembro, com a ajuda dos dois representantes do CAPO com quem havia conversado. Importante pontuar que, na semana da divulgação, os estudantes estavam apreensivos com o atraso do pagamento dos auxílios estudantis e isso estava sendo um ponto de tensão e discussão entre eles, sobretudo como poderiam amenizar o impacto desse atraso no rendimento acadêmico.

Figura 17: Imagem de divulgação da oficina *Tecido Social*.



Fonte: A autora.

Já o post no Instagram do CAPO foi feito no dia 18 de setembro, na semana da oficina, com o intuito de ampliar a divulgação e lembrar os estudantes da data da atividade.

Figura 18: Divulgação da oficina no Instagram do CAPO.



Fonte: A autora.

Tendo em vista a estimativa de duas horas para a realização da atividade, organizei previamente as perguntas pré-definidas, apresentadas anteriormente, em folhas no formato A4. Para me auxiliar na documentação dos resultados e registros da oficina, convidei Mariana Moraes, mestrande e Grassine, doutoranda, ambas do PPDESDI.

3.1.2 Realização da oficina

No dia marcado para a oficina, cheguei 30 minutos antes do horário estabelecido para reservar a sala do quarto ano e organizar o espaço para receber os alunos. Um informe sobre o local da atividade foi encaminhado aos grupos dos estudantes no WhatsApp.

Às 10h, Grassine, Mariana e Imaíra Portela, doutora pelo PPDESDI, haviam chegado para me auxiliar na atividade, mas nenhum estudante da graduação tinha aparecido. As duas turmas que estariam com o horário vago foram liberadas alguns minutos depois do horário final. Junto a esse atraso, somou-se o fato dos estudantes

saírem da ESDI/UERJ para lanche e se dispersarem, indo para outros lugares da escola como o espaço físico do CAPO e até mesmo indo embora.

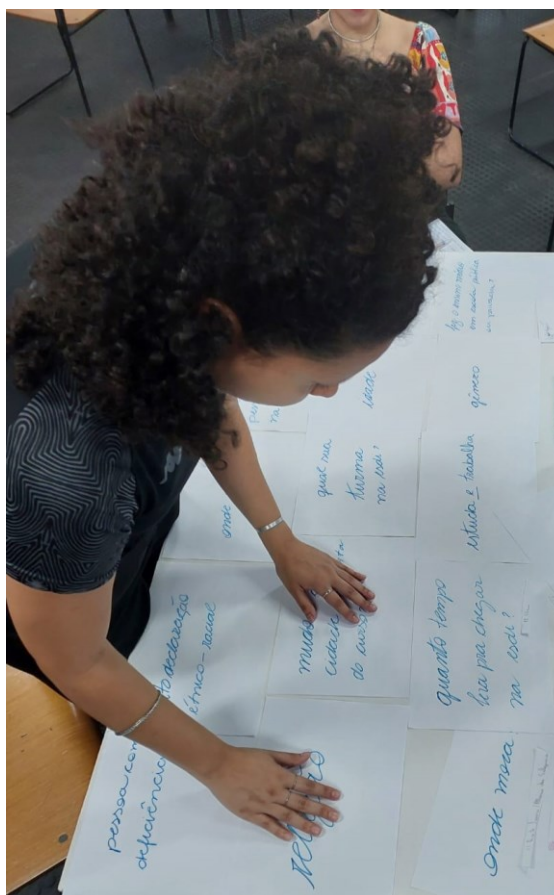
Diante dessa situação, fui ao encontro dos grupos que estavam distribuídos pela escola convidando para irem à sala do quarto ano participar da oficina. Nesse momento os estudantes comentavam que sabiam sobre a oficina, alguns diziam que tinham ficado interessados, mas que não poderiam participar, alguns alegaram precisar terminar o trabalho de uma disciplina, outros que estavam em aula, mas estavam dando uma volta. Houve aqueles que foram convidados e não engajaram na ideia e no fato de terem que se deslocar. E os que disseram precisar sair para comer.

Retorno à sala do quarto ano e comento com as colegas que foram me auxiliar na atividade e meu orientador sobre a ausência dos estudantes. E enquanto pensávamos em estratégias para contornar a situação e conseguir realizar a oficina, três estudantes chegaram na sala. Nesse momento, para dar privacidade aos estudantes e não comprometer o andamento da oficina, meu orientador optou por ir embora, de modo a garantir que pudessem tecer críticas inclusive sobre a atuação dele como docente da graduação.

Comecei a oficina contextualizando a atividade e a pesquisa para os estudantes presentes. Também comentei sobre a expectativa que mais estudantes participassem e o que isso acarretaria na condução da atividade. Expliquei que com mais participantes, as respostas da *Dinâmica de Posicionalidade* seriam mais difíceis de serem identificadas, sendo mais fácil manter o anonimato dos participantes.

Os estudantes presentes não ficaram incomodados com o fato de serem poucos e falar abertamente sobre suas respostas, então demos início à *Dinâmica de Posicionalidade*. Ao passo que ia falando cada uma das perguntas (figura 19), os estudantes iam escrevendo as respostas em uma folha de papel e conversando sobre as inquietações que surgiam.

Figura 19: Apresentação das perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade*. Etapa 1 da oficina *Tecido Social*.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Grassine.

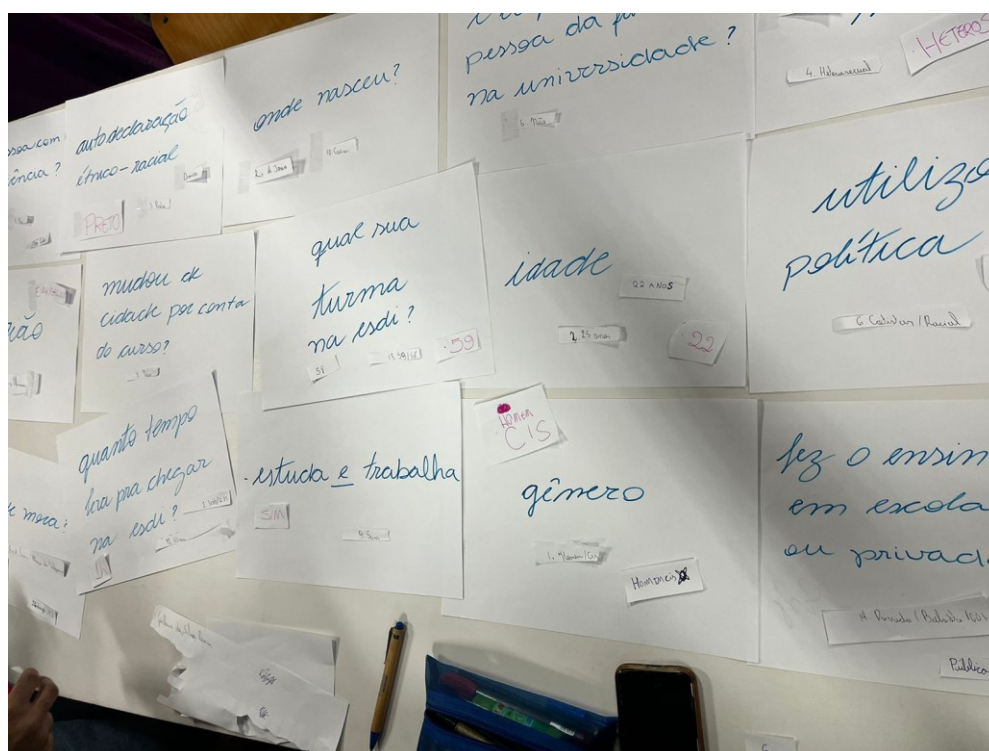
Importante registrar que diferente das demais *Dinâmicas de Posicionalidade* realizadas ao longo desta pesquisa, nessa, as pessoas envolvidas no andamento e registro da atividade não participaram respondendo às perguntas, pois estavam em maior quantidade e iriam interferir nas respostas do grupo de estudantes interessados em participar.

A primeira percepção do grupo sobre a *Dinâmica de Posicionalidade* é a de que as perguntas funcionam como pontos de partida para nos analisarmos, mas também como limitadores. Reforçando que nossos modos de enunciação no mundo são marcas que nos posicionam e atravessam nossos modos de ver e estar nele, sendo acionados nas relações de pertencimento, estranhamento e violência (Guedes, 2015). A exemplo disso, na pergunta sobre orientação sexual, um aluno comentou que isso era uma questão a ser pensada e respondeu “heterossexual ainda”. Na pergunta sobre autodeclaração étnico-racial, houve um breve diálogo sobre como os

estudantes se entendiam racialmente e as questões sociais envolvidas, “O PM não confunde, o PM sempre sabe quem é”. Na pergunta sobre gênero, os estudantes presentes comentaram sobre ficarem confusos em como preencher e o uso do termo cis. E na pergunta sobre ser o primeiro da família a entrar na universidade, foi preciso definir o que estávamos considerando como família, sendo estabelecido mãe, pai e irmãos, caso tenham.

Com todas as perguntas pré-estabelecidas respondidas, questiono se os estudantes gostariam de acrescentar alguma pergunta e um deles responde que gostaria de perguntar sobre religião. Pergunto se ele teria uma motivação para incluí-la e ele compartilha que, sendo de religião de matriz africana, se incomodava em ouvir um professor se referir a área de Experiência do Usuário, comumente conhecida como UX, como Exu, Orixá cultuado nas religiões afro-brasileiras, considerando a associação incabível. Todos os presentes concordam com a questão apresentada e adicionamos essa pergunta à *Dinâmica de Posicionalidade*. Finalizada a rodada de perguntas, os estudantes cortaram suas respostas e posicionaram cada uma junto a folha de pergunta (figura 20).

Figura 20: Respostas da *Dinâmica de Posicionalidade* na oficina *Tecido Social*.

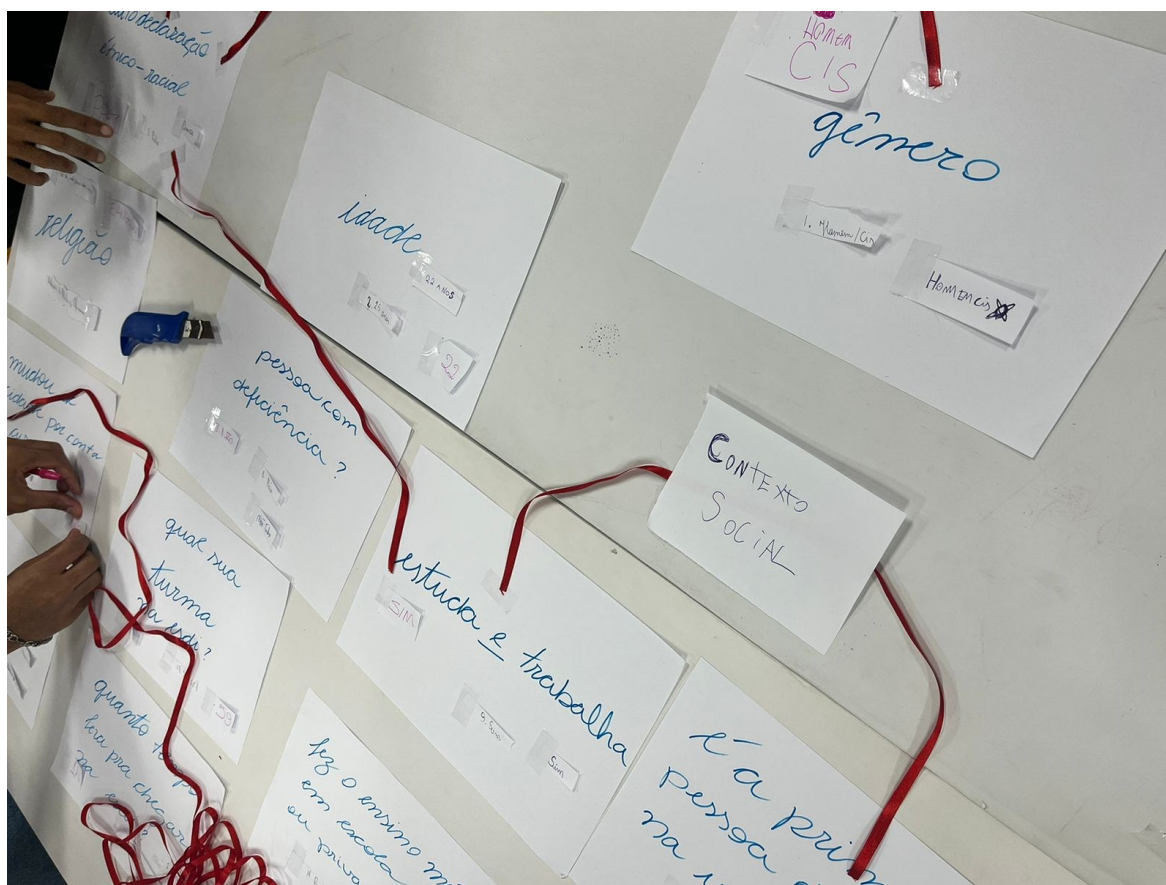


Fonte: Acervo da autora. Crédito: Imaíra Portela.

Finalizada a Etapa 1 da oficina, explico a ideia de sutura incorporada a este trabalho a partir da produção artística de Rosana Paulino e entrego fitas vermelhas para que eles relacionem as perguntas com experiências que viveram durante a graduação na ESDI/UERJ.

As fitas vermelhas (figura 21), além de contribuírem com a visualização das conexões entre as perguntas, simbolicamente funcionam como uma possibilidade de autossutura, já que o estudante que realiza a ligação, embora esteja em um coletivo, elabora primeiro sobre a situação individualmente. E viabilizam que, a partir das conexões, os estudantes possam, em um espaço seguro, conversar sobre suas questões.

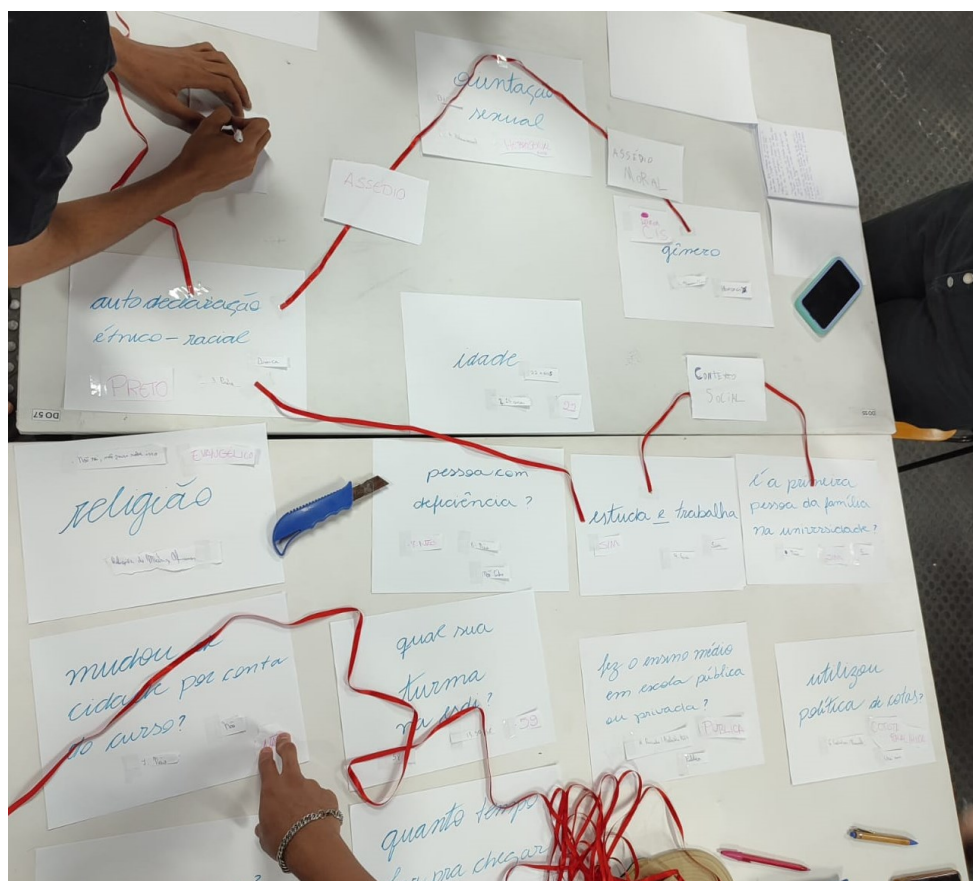
Figura 21: Estudantes utilizam a fita vermelha para conectar as perguntas.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Imaíra Portela.

Com base na ligação que faziam, os estudantes escreviam numa folha de papel (figura 22) uma síntese do que aquela associação gerava e iam partilhando oralmente suas experiências e inquietações. Essa dinâmica correspondeu às Etapas 2 e 3.

Figura 22: Estudantes utilizam a fita vermelha para conectar as perguntas.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Mariana Moraes.

Assim que os estudantes presentes começaram a pensar nas conexões que fariam, uma estudante chegou na sala para se juntar ao grupo. Ela foi contextualizada sobre o que já havíamos feito e foi convidada a responder às perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* assim como seus colegas. Totalizando quatro estudantes participando da oficina. Para a identificação dos estudantes na descrição dos momentos de fala a partir deste momento da oficina, irei utilizar as letras do alfabeto A, B, C e D.

Questiono aos estudantes presentes o que eles acham que fez com que a oficina tivesse uma baixa adesão de participantes. O Estudante A respondeu que sente que seus colegas de turma são passivos e desanimados, que “do meio para o final do período vai rolando um desinteresse”. E que são apenas alguns alunos, como eles, que participam e se organizam mais.

Pergunto o que faz com que eles se coloquem como diferentes dos outros estudantes, já que estão usando “eles”, “a gente” para se referirem aos colegas em

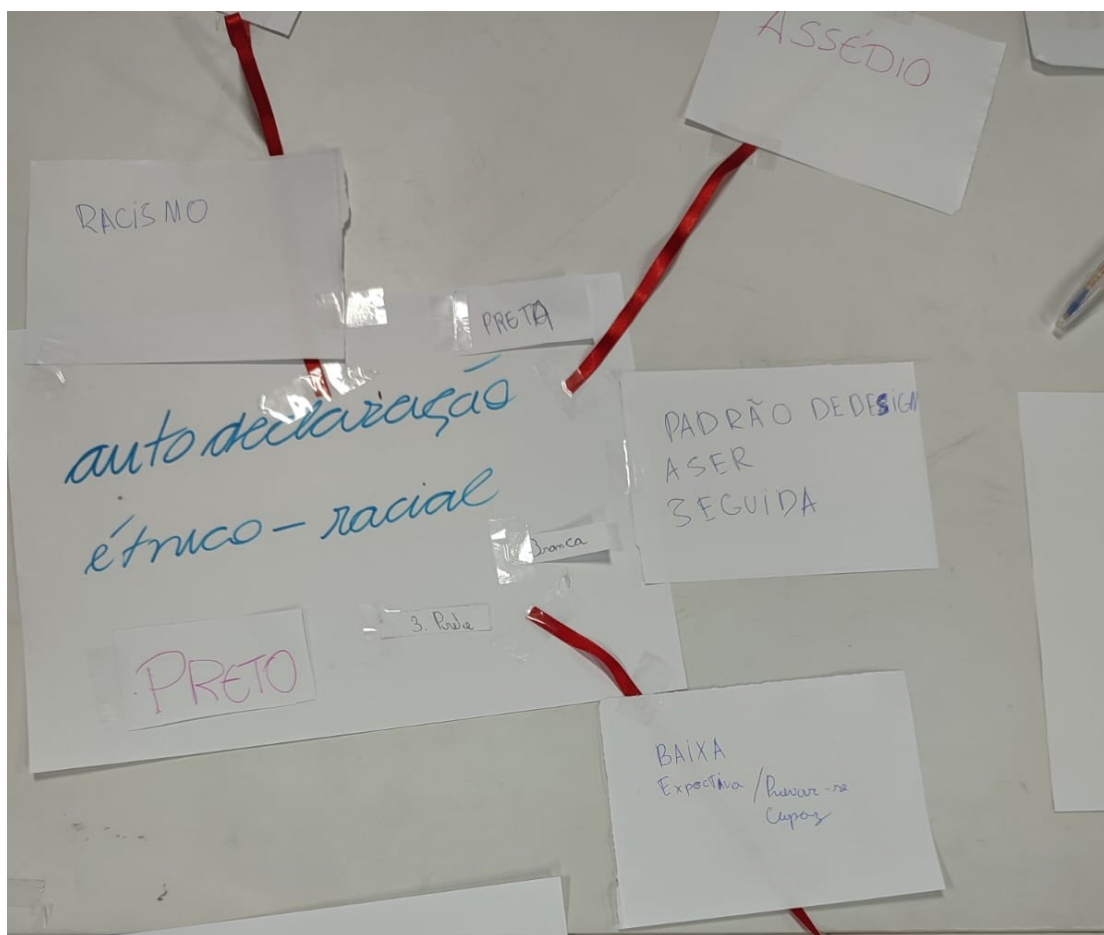
um tom de diferenciação. O Estudante B responde que a idade interfere, assim como o fato de terem começado outra graduação e trocado para Design. “Aqui parece colégio, tem a ver com a idade. A galera vem do ensino médio direto para cá, mas também tem o contexto pedagógico, os professores tendem a infantilizar os alunos”. Os estudantes-participantes da atividade têm entre 21 e 25 anos e já passaram por outras instituições de ensino, iniciando cursos como História e Computação.

Outro fator que contribui para que os estudantes se sintam mais engajados em ações dentro da universidade está relacionado ao fato de serem cotistas e atuarem em instâncias de decisão importantes para o coletivo, como o CAPO e a representação discente nos departamentos da escola.

Um elemento adicional que contribui para o baixo engajamento, segundo os estudantes, está relacionado ao contexto social. Eles consideram que aqueles que moram na zona sul do Rio de Janeiro ou possuem melhores condições econômicas não se incomodam com as mesmas questões que eles, pois julgam que o ambiente acadêmico da ESDI/UERJ privilegia esses grupos por ser considerado elitizado.

O Estudante B comentou que as perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* eram importantes porque a ESDI/UERJ faz com que eles se enquadrem em caixinhas logo que chegam, fazendo com que sejam constantemente lembrados disso. O mesmo estudante disse que a pergunta sobre autodeclaração étnico-racial era a mais importante para ele (figura 23), pois a ESDI/UERJ está passando por um momento de transição, com a entrada de mais estudantes negros. E diz que: “Esse lugar não me deixa esquecer que sou preto”.

Figura 23: Respostas das relações estabelecidas a partir da pergunta “Autodeclaração étnico-racial?”



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Mariana Moraes.

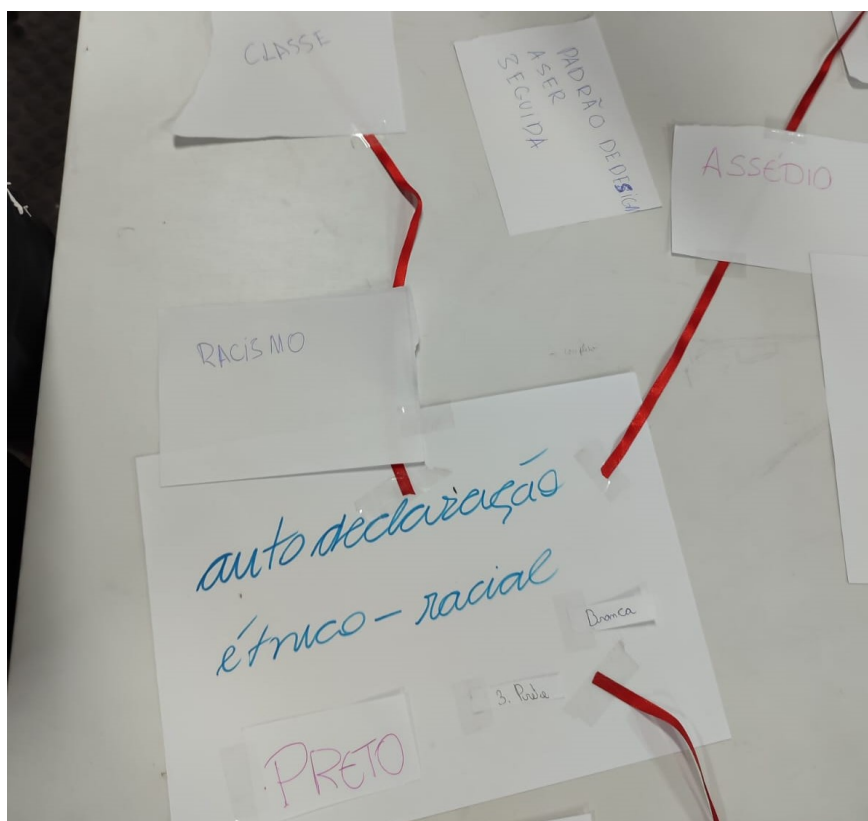
Esse estudante relacionou sua autodeclaração étnico-racial com as perguntas “Onde nasceu?” e “Estuda e trabalha?”. Ele comentou sobre raça e classe serem questões que implicam na escolha de referências na produção de trabalhos gráficos. “As referências para quem vem da favela são diferentes”, “Quando vou fazer um trabalho gráfico, quero trazer as minhas referências, mas acho que fazer isso afeta minha nota”. Ele também comentou que fez um trabalho com uma amiga da zona sul utilizando as referências que ela tinha, pois se aproximava mais do que os professores esperavam e isso faria com que ele tirasse uma boa nota. O estudante enxerga que existe um padrão de design a ser seguido e uma expectativa dos professores com um determinado tipo de estudante de design, “aqui tem muito perfil marcado, você tem que se provar o tempo todo”, “aqui tem professores que consideram como critério a comparação, pegam um trabalho como padrão. E geralmente o critério é o que sempre se fez aqui”.

O Estudante B compartilhou que em uma disciplina um grupo gastou quase R\$ 500,00 e recebeu uma nota excelente. Seu trabalho, por um critério de comparação, ficou com uma nota baixa, pois não tinha a possibilidade de gastar tanto. O estudante entende que o dinheiro gasto com um trabalho tem relação direta com a entrega final e a nota. E menciona que sente uma baixa expectativa dos professores com estudantes semelhantes a ele.

Ele ainda relata que é constantemente interpelado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro no caminho até a faculdade. Descreve algumas dessas abordagens como violentas e adiciona que, em uma ocasião, o policial não acreditou que ele era estudante universitário após perguntar quais atividades ele exercia no seu dia-dia e exigiu que mostrasse o caderno e abrisse o Aluno Online, sistema da UERJ. Também compartilhou já ter sofrido racismo por parte de um segurança da escola que o questionou se de fato ele estudava ali, evidenciando como seu corpo é tido como um corpo estranho naquele espaço. Ele diz não ter se sentido confortável em levar a questão para a Direção, por entender que seria difícil ter uma ação efetiva sobre a situação. Preferindo ele mesmo chamar o segurança para conversar.

O Estudante A comentou que para ele as situações de racismo são mais sutis por ter a pele mais clara que o estudante B. E apesar da sutileza mencionada, o estudante relacionou autodeclaração étnico-racial com orientação sexual e gênero e declarou que não havia compartilhado isso com ninguém além de sua terapeuta, mas que havia sofrido um assédio na escola (figura 24). Sem elaborar muito sobre a situação, o Estudante A diz: “Raça é mais sutil para mim, a distância é o pior”.

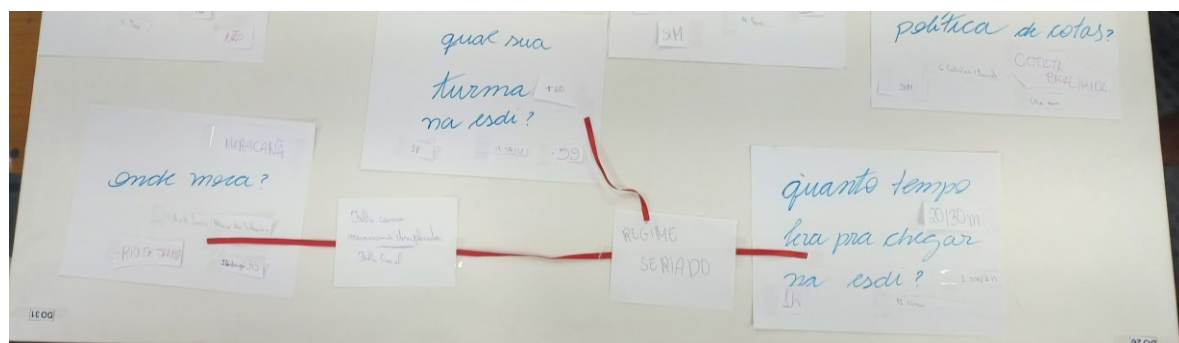
Figura 24: Respostas das relações estabelecidas a partir da pergunta “Autodeclaração étnico-racial?”



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Imaíra Portela.

Ele relacionou a pergunta “Onde você mora?” com “Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?” (figura 25) para mencionar que alguns professores utilizam a falta como um disciplinador, uma forma de controle. Ele menciona que os professores dão 15 minutos de tolerância, demanda atendida após solicitação do CAPO e diz: “15 minutos na Av. Brasil não é nada”. O estudante diz que no começo da faculdade pegava ônibus porque era mais barato que o metrô, mas levava 2h para chegar na faculdade. “Quando pegava a Av. Brasil, tinha que estar 6h no ponto, acordava 5h. Parecia que o ônibus era um buraco negro, o tempo não passava”. Menciona que a disciplina que motivou esse pedido era contraditória, pois nela era possível realizar um trabalho sobre acesso à cidade e o professor reclamava de atraso. Ele também comentou que possui colegas de turma em situações muito piores que a dele em relação ao deslocamento feito para chegar na aula.

Figura 25: Relações estabelecidas entre as perguntas “Onde você mora?” com “Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?”



Fonte: A autora.

O Estudante A menciona que na disciplina de *Estudos da Percepção* fez um trabalho sobre o tempo de deslocamento até a faculdade, “fiz um jornalzinho porque queria abordar a questão do transporte”. Pergunto se ele lembra que havia participado da *Dinâmica de Posicionalidade* feita nessa disciplina e ele menciona que não lembrava, mas que a minha pergunta tinha feito ele recuperar essa memória. Questiono se ele achou importante a dinâmica e como foi participar. Ele responde dizendo que foi importante porque havia conseguido abordar um tema relevante para ele.

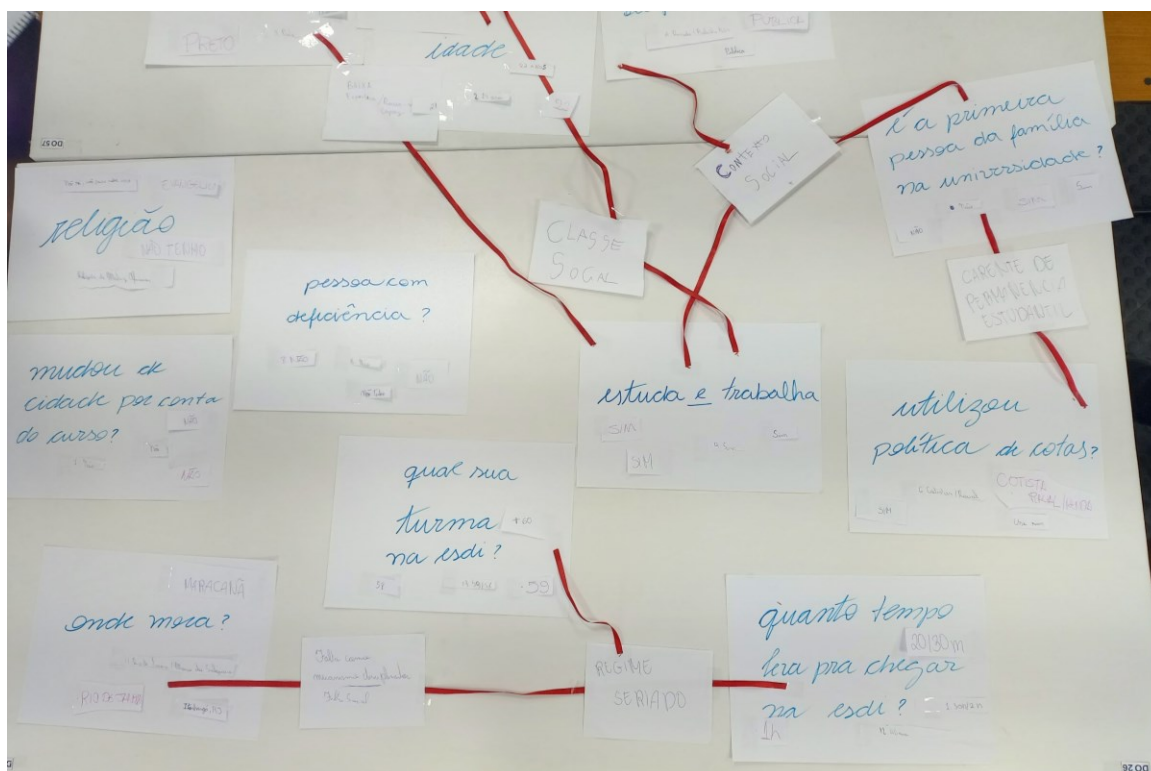
Ainda sobre atraso e a política de falta adotada na escola, o Estudante B comenta de um professor que faltava muito e quando ia dar aula reclamava do atraso dos estudantes. Os estudantes comentaram que esse professor faltava para ir a eventos externos e que ele “tinha mais interesse em outras coisas do que na aula em si”. O Estudante B comentou ser uma contradição esse professor cobrar tanto a presença dos estudantes e reclamar do atraso, “o professor reprovou na própria matéria, ele faltou cinco vezes”. A Estudante C aproveita a ligação e acrescenta a pergunta “qual sua turma na ESDI/UERJ” para abordar a questão do regime seriado. Essa questão na visão dos estudantes presentes é bastante crítica, pois implica na perda de um ano completo.

Os estudantes comentam que mesmo as disciplinas que não são de projeto, acabam tendo algum tipo de trabalho final, “até mesmo as disciplinas teóricas são mais projeto que leitura”. E que a rotina de deslocamento somada à quantidade de trabalhos durante o período faz com que o curso seja desgastante. “Quem trabalha não consegue ter a mesma dedicação de quem não trabalha”. E aponta que a

necessidade de trabalhar com a idade que possuem está relacionada a uma questão de classe. Dos estudantes que participaram da oficina, apenas um não está estagiando ou trabalhando como designer freelancer.

A pergunta “Você estuda e trabalha?” também se conecta às perguntas “Você é a primeira pessoa da família a entrar na universidade?”, “Você fez o ensino médio em escola pública ou privada?” e “Você utilizou política de cotas?” (figura 26). A Estudante C comenta que essa relação está atrelada ao contexto social e reverbera em uma carência de políticas de permanência estudantil. Ela e o Estudante D comentam sobre como a falta de um bandeirão que atenda aos estudantes da ESDI/UERJ afeta o cotidiano. “Já deixei de vir para a aula porque não tinha comida pronta para trazer na marmita”, diz o Estudante D. Já que muitos precisam levar marmitas de lanche e almoço para a universidade ou comprar em algum restaurante, ou lanchonete fora da ESDI/UERJ, comprometendo o orçamento.

Figura 26: Relações estabelecidas entre as perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade*.



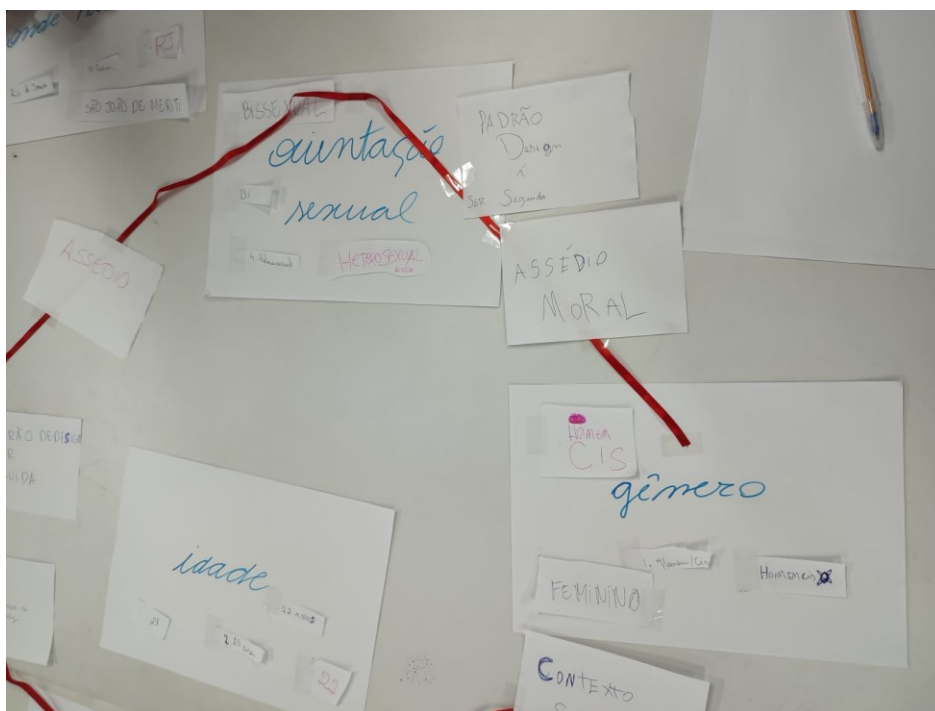
Fonte: A autora.

A Estudante C comenta sobre o atraso da UERJ no pagamento das bolsas de assistência estudantil. Ela relatou que o CAPO encaminhou uma nota para a Direção da Escola junto ao comunicado feito pela Direção da UERJ solicitando o abono de

faltas durante o período de atraso. Visto que, com ausência do recebimento das bolsas, alguns estudantes teriam dificuldades para pagar as passagens dos transportes públicos que utilizam para chegar na escola e se alimentar. A estudante disse que a Direção não fez nenhum repasse aos professores, alegando que “seria apenas uma falta”.

O Estudante D utiliza a ligação entre orientação sexual e gênero para relatar que já sofreu assédio moral por parte dos seguranças que zoam seu jeito de falar (figura 27). Ele comentou que assim como o Estudante B, também sente que existe um padrão de design a ser seguido, sendo esse, um padrão normativo.

Figura 27: Relações entre as perguntas estabelecidas pelo Estudante D.



Fonte: A autora.

Diante do espaço seguro criado durante a oficina, os estudantes comentam sobre questões que consideram pertinentes, mesmo não estabelecendo ligações com a fita vermelha. A Estudante C diz não ser afetada, mas comenta sobre a mentalidade conservadora de alguns professores quanto à identidade de gênero de estudantes trans e não-binaries. Ela relata que alguns professores não respeitam o nome social e utilizam o nome de registro durante a chamada, mesmo já tendo sido avisados e chamados a atenção em sala de aula. O que a Estudante C percebe é que “se tivesse uma posição da Direção seria melhor, mas a Direção é omissa”.

Outro comentário feito foi sobre as referências apresentadas em sala. Eles comentaram que os professores só se autorreferenciam, referenciam colegas da própria ESDI/UERJ ou de outras instituições que já estiveram, como a PUC-Rio, sem que haja uma busca por outros cursos de design — para além de PUC-Rio e ESDI/UERJ — ou campos de atuação para diversificar as referências apresentadas em sala. “Às vezes não tem referência nem no slide” e “A falta de referência [teórica] é uma perda muito grande no curso”. O Estudante B aponta que “a tendência do curso é ser muito tecnicista e pouco crítica”.

Eles também alegaram sentir falta de bolsas de monitoria para as oficinas, pois sabem que isso é comum em outros cursos e seria uma maneira deles aprenderem mais sobre determinada função e poderiam auxiliar outros estudantes.

3.1.3 Reverberações da oficina

Embora o foco da oficina tenha sido a percepção dos estudantes da graduação sobre o ensino ofertado na ESDI/UERJ, participar da atividade sem se deixar afetar pelo que foi discutido nela é uma “tarefa quase impossível” (Paulino, 2013, p.3). Dito isso, considero importante registrar as reverberações que os diálogos traçados naquela sala causaram.

Embora Grassine, Mariana, Imaíra e eu não tenhamos participado da oficina respondendo às perguntas, durante toda a atividade estivemos atentas ao que se apresentava, questionando e adicionando camadas de complexidade às discussões. E até mesmo compartilhando episódios semelhantes aos que os estudantes da ESDI/UERJ relataram. Sendo Grassine, formada em Design de Produto pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ), Mariana formada em Direito pela Universidade de São Paulo (FDUSP), Imaíra em Design de Produto pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e eu em Desenho de Produto pela UFF.

Uma semana depois da oficina, Grassine me procurou para compartilhar o quanto havia ficado pensativa sobre nunca ter pensado em articular ou resolver questões relacionadas aos corpos trans que ocupam o espaço da ESDI/UERJ. E que

a oficina havia despertado o interesse de construir um meio de articulação junto aos estudantes da graduação e da pós-graduação.

Durante essa troca, conversamos sobre a importância de espaços seguros e Grassine manifestou o desejo de criar um ambiente onde a comunidade LGBTQIAPN+, sobretudo trans, pudesse se sentir acolhida e levantar pautas pertinentes ao cotidiano da escola. Visto que, durante o período desta pesquisa, Grassine foi a única pessoa não-binária da pós-graduação, ocupando um espaço de decisão importante como a representação discente.

Nesse mesmo dia, ela preparou uma imagem de convite para o grupo do WhatsApp REDE LGBTQIAPN+ ESDI, cujo objetivo é ser uma rede de apoio entre pós e graduação, uma rede para transformar a ESDI/UERJ num espaço seguro. A imagem (figura 28) com um texto de apresentação da iniciativa foi encaminhada nos grupos do WhatsApp dos estudantes da graduação e pós-graduação e uniu 35¹² participantes.

O grupo criado tem por objetivo ser um espaço onde estudantes possam compartilhar suas vivências, divulgar projetos e eventos ligados à comunidade LGBTQIAPN+ e dialogar sobre como tornar o espaço da ESDI/UERJ mais inclusivo e seguro.

Figura 28: Imagem de divulgação da REDE LGBTQIAPN+ ESDI.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Grassine.

¹²Número coletado no dia 26 de set. de 2023, data da criação do grupo.

Uma vez que percebi o meu grau de afetação e envolvimento com os relatos, assim como quando precisei acessar memórias sensíveis para escrever o artigo *Sou uma outsider within: uma formação em design para além do currículo*. Eu, na qualidade de pesquisadora, compreendi que não necessitava de um número considerável de participantes e relatos, mas de tratar com cuidado o que me haviam exposto. Dessa forma, optei por retomar o contato com os estudantes que participaram da oficina para, com base no que tínhamos conversado e diante do espaço seguro que já tínhamos construído, elaborar novas reflexões sobre o processo formativo. O resultado desse encontro irei compartilhar na sessão seguinte.

3.2 Aprofundamento da oficina

Diante do que havia refletido após a oficina *Tecido Social* optei por convidar os mesmos participantes para uma conversa online onde poderíamos tratar sobre dois assuntos que atravessam os interesses desta pesquisa e não foram abordados durante a oficina, são eles: 1) os interesses dos estudantes no curso; 2) como os estudantes se apropriam do espaço da universidade. Além disso, a conversa também teria como propósito apresentar aos estudantes minhas reflexões sobre a oficina e retomar algumas questões levantadas por eles. Sendo, portanto, um aprofundamento da oficina.

A fim de agendar um melhor dia e horário para a conversa, no dia 29 de novembro de 2023 encaminhei uma mensagem via WhatsApp para cada um dos estudantes que haviam participado da oficina perguntando se teriam interesse e disponibilidade para uma conversa. Na ocasião, também encaminhei a mensagem de convite para um estudante que havia manifestado interesse em participar da pesquisa, e que não pode estar presente no dia da oficina. Ele confirmou o interesse e a partir de todas as respostas, definimos o dia 7 de dezembro de 2023, quinta-feira, às 19h, como o melhor dia e horário para uma conversa online via Google Meet¹³.

Tomei como base para esse encontro a conversa online e listei algumas questões que considerei importantes de serem tratados durante a conversa:

¹³Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

- No que esses estudantes estão engajados?
- O curso tem proporcionado algo positivo para os estudantes?
- O que faz com que esses estudantes continuem no curso?
- O que esses estudantes gostariam de fazer de diferente no curso?
- Como a pandemia do Covid-19 afetou o processo formativo desses estudantes?

Optei por fazer uso de uma conversa online para a produção dos dados desta etapa da pesquisa, devido à possibilidade de tornar a condução do encontro flexível. Uma vez que minha intenção era que, por meio da autorreflexão, os estudantes pudessem colaborar com a construção do roteiro da conversa e que atuassem como os próprios mediadores do encontro.

No dia marcado, com todos os estudantes convidados presentes, alguns com maior grau de participação que outros devido ao acesso à internet e disponibilidade emocional, ficamos por 2h dialogando sobre as percepções dos estudantes sobre o ensino de Design na ESDI/UERJ e percepções outras sobre o campo. A seguir, apresento um copidesque da transcrição das falas.

Ao ler o material gerado durante o encontro online identifiquei a existência de quatro eixos trabalhados durante a conversa, são eles: 1) Falta; 2) Pandemia; 3) Pertencimento; 4) Referências. Dessa forma, visando uma melhor organização e apresentação do conteúdo produzido, irei utilizar esses quatro eixos como marcadores do encontro. Importante pontuar que os cinco estudantes presentes concordaram e autorizaram a gravação da conversa e o uso de suas falas neste documento.

Assim como na oficina, utilizarei letras do alfabeto para identificar a fala dos estudantes. Irei atribuir uma nova letra para cada um dos participantes, dificultando que haja um cruzamento entre os relatos e com isso uma possível identificação dos estudantes. Também irei utilizar letras do alfabeto para a identificação de professores quando esses forem mencionados.

1) Falta

Yasmin: Queria ouvir mais sobre a opinião de vocês sobre o curso, principalmente a questão da presença que foi algo que vocês comentaram durante a oficina.

Estudante A: Em tese, é um curso integral, então eles [os professores] mentalizam que a gente vai estar lá de segunda a sexta de manhã até o finalzinho da tarde. E aí, eu acho que isso vai perpetuando na mente dos professores uma dedicação exclusiva que acaba, que enfim, as pessoas que estão na universidade também tem o corre do dia delas para fazer. Isso acaba entrando em conflito com o que os professores idealizam e acaba gerando essa falta de troca. Contabilizam presença de forma excessiva, contabilizam atraso e falta justamente porque eles acreditam que o aluno tem que ter uma dedicação exclusiva, não somente estar ali, por estar, mas estar se dedicando como se isso atendesse a todos os estudantes do curso.

Yasmin: A conclusão que cheguei depois da oficina é que a falta é o mecanismo de controle da universidade. Em qualquer lugar, em qualquer universidade, a falta é uma regra. É a maneira como os professores também são cobrados, se eles estão trabalhando, por conta da lista de presença das aulas. Só que o que eu acho que vocês apontam é como a falta acentua ainda mais a desigualdade dos alunos dentro da sala de aula. Não é só uma questão de regulação da instituição, a falta acaba virando uma maneira de acentuar uma desigualdade entre os alunos. Tipo o que a gente estava falando no dia da oficina, quem mora longe e quem passa por alguma situação no trânsito vai acabar chegando mais tarde e isso vira uma questão. Ou quem precisa faltar por alguma questão de trabalho, ou qualquer coisa desse tipo. A falta em si não é o problema. O problema é todos esses fatores juntos e como essas coisas são tratadas dentro da universidade. Eu não sei se vocês concordam comigo, queria ouvir vocês.

Estudante A: Eu concordo, não tem como você fugir de uma lista de presença, o professor precisa fazer isso. Mas a forma como é colocada em prática, ela não é colocada a partir de um diálogo. Você pode até tentar conversar com um professor, mas vai ficar a critério dele. Você pode ouvir uma enxurrada de moralismo, tipo “você poderia acordar mais cedo”. Quando você falta, está descumprindo uma responsabilidade sua e você está sendo cobrado por isso através da contabilização da falta, mas a forma como ela é colocada e como é direcionada pelos professores, aí que impacta e a gente consegue ver uma maior diferença [no tratamento dos estudantes].

Estudante B: Eu acho que é pertinente dizer também que a atual gestão da ESDI/UERJ, a diretora, não cobra falta. Nunca cobrou presença em nenhuma das aulas que tive com ela. Isso nunca foi uma questão, ela sempre tratou como prioridade a entrega. Eu só quis dizer que uma figura de poder na ESDI/UERJ não trata isso como se fosse uma questão tão relevante, assim como outros professores estão tratando.

Estudante C: A resistência dos professores com relação à nossa divisão de atenção e estágio não acontece nem de uma forma velada, que eles fingem que entendem que a gente tem que trabalhar, que a gente tem outras responsabilidades. Tem professores que realmente falam, na semana passada mesmo rolou na aula. Enquanto a professora fazia chamada, ela perguntou sobre um aluno que faltou naquele dia e a gente falar “pô, ele tá trabalhando” e ela fala assim de um jeito irreverente, de um jeito polidinho e engraçadinho, “Atrapalha, atrapalha, o trabalho, sempre atrapalha tudo”. É claro, sabe, essa resistência [dos professores], não é que eles cobram a presença, se apoiam na cobrança de presença e outros fatores para demonstrar isso. Muitas vezes está claro na fala mesmo que eles manifestam esse descontentamento com a nossa dupla jornada.

Estudante D: Essa questão das faltas é muito isso, eu entendo que é importante essa cobrança de presença até para você saber quem está fazendo faculdade ou não. Mas eu acho que isso poderia ser levado de uma forma completamente diferente da forma como ela ocorre na ESDI. No sentido de que tá todo mundo ali fazendo faculdade com pessoas adultas, com pessoas que sabem das suas responsabilidades, sabem seus horários. A questão do horário é muito complicada, porque é um horário muito fechado, de oito horas a meio-dia. Um horário que não têm oportunidade que outras pessoas possam fazer faculdade também. É completamente elitista e reclamam quando a gente está fazendo outros trabalhos e estágio. Essa coisa da falta, alguns professores não usam como um controle para ver como o aluno está, se o aluno está cumprindo a carga horária que ele deve cumprir. Eu não sei o que se passa na cabeça dos professores nessa coisa da cobrança, da presença. A gente até zoa falando que é muito uma carência dos professores, porque é isso, eles brigam se você não vai à aula, que vão te reprovar. Alguns professores reprovam por falta, sendo que são às vezes alunos que passaram por um problema de saúde mental ou problemas em casa.

Não conseguiram ir e o professor vai lá e dá falta. Se o aluno vai justificar, não aceita a justificativa. Pode dar a falta, mas se o aluno tem uma justificativa para aquela falta, por que não entender a situação daquele aluno? Mas eu acho que não é muito interessante para eles entenderem o lado do aluno, porque ele faltou, porque ele teve um contratempo para poder chegar na aula no horário, são N questões que poderiam ser resolvidas de uma forma bem mais fácil, mas alguns professores não fazem questão de tentar resolver esse problema, sabem?

Estudante B: Eu queria falar uma coisa com base no que os amigos falaram. Eu acho que foi até a mesma professora, ela quis deixar claro que a gente tinha que estar lá porque a gente tava recebendo da faculdade. E só que recebe da faculdade, são alunos cotistas ou bolsistas, ou alunos com vulnerabilidade financeira. Eu acho essa fala muito problemática. Quanto ao horário de aula, geralmente os cursos superiores têm um tempo de aula que dura 50 minutos, correto? Na ESDI não tem esse regramento, nem com intervalo e nem com o tempo de aula. Eles [os professores] não cumprem isso. Se a gente colocar, por exemplo, 50 minutos, 50 minutos, dois tempo de aula, a gente teria 20 minutos para chegar na ESDI e ele chegaria às 08h20. 20 minutos é muito tempo. O Estudante C pegou um engarrafamento na Brasil de 20 minutos, mas ele tem que chegar às 8h20min, ele consegue chegar. Acho que isso também é um ponto a se levantar, porque ninguém nunca toca no assunto de como é utilizado o tempo. E mais, o professor fica pedindo presença e às vezes não tem mais o que falar no final do semestre. Na aula da professora que foi citada, não tem mais o que ela dar e ela fica pedindo presença, mas ela mesmo não tem mais conteúdo. Parece uma questão de atenção mesmo. Querer atenção de 32 pessoas.

Yasmin: E como funciona o tempo de aula?

Estudante B: Acaba que funciona duas horas. Cada professor tem duas horas de aula geralmente, às vezes quatro, mas geralmente é assim. De 8h às 10h, aí é meio formal um intervalo de 10h até 10:15, 10:20. E aí a gente volta e tem mais duas horas de aula.

2) Pandemia

Yasmin: Queria que vocês comentassem sobre a pandemia. Se vocês entraram durante a pandemia, se não entraram e como foi isso para vocês? Sobre o ensino remoto e o que a pandemia interferiu na relação de vocês com a faculdade.

Estudante B: Eu estou um pouco cansado de falar mal e depois da oficina eu fiquei pensando em algumas coisas. Eu sou muito feliz de estudar na ESDI, porque desde que pisei lá, desde que me matriculei lá, eu não parei de fazer dinheiro, sempre aparece uma oportunidade de fazer dinheiro. Tem sempre alguém me chamando para trabalhar. Toda vez que eu falo que sou estudante de uma universidade pública, estudando design, as portas se abrem para mim também. Então, em termos de produtividade, eu estava em outro curso e se a gente for falar de elitismo, no outro curso a gente pode falar bem mais disso, porque você vai ter um salário muito menor. Se você for acadêmico, vai ganhar uma grana que você não consegue se sustentar, a não ser que você more com seus pais. E aqui [no design] não, aqui você pode ir para o mestrado e aí você assina um MEI, faz uma grana. Você é estudante, mas você pegou um freela.

Yasmin: Todos vocês entraram na pandemia?

Estudante D: Eu e o Estudante E a gente pegou mais pandemia, a gente pegou um período inteiro online que foi complicadíssimo. Na minha opinião, eu acho que a pandemia deu uma ferrada na gente. Estava conversando com os calouros essa semana, falando que eu vejo que eles têm mais experiências dentro da faculdade e muito melhores do que a gente. De experimentação mesmo, em várias áreas. Por exemplo, na área de produto, as nossas aulas de produto foram completamente defasadas, porque é uma aula completamente prática, em que a gente teve que aprender a se virar dentro da faculdade para poder fazer acontecer no online. Foi bem complexo para a gente. Eu acho que deu uma dificultada bem grande essa questão da pandemia, até porque a gente já estava com a cabeça ferrada da pandemia e, além disso, entrar numa faculdade, ter feito vestibular também ali nesse período pandêmico, foi completamente diferente. A entrada na universidade nesse período deu uma balançada. Acho que foi ruim. Os dois primeiros períodos que a gente teve

completamente online foram bem difíceis, e é meio que unânime [essa opinião] na turma 58. A turma 59, já teve mais presencial do que a gente teve. E a nossa experiência foi menos pior do que quem entrou na turma 57, por exemplo, e fez a universidade inteira durante a pandemia. Se para a gente foi ruim, imagina para eles que tiveram a maior parte do curso durante a pandemia e só voltaram no sexto período para ter aula presencial. É complicado.

Yasmin: Retomando o que a gente tava falando sobre a expectativa dos professores e a interferência da pandemia.

Estudante D: A pandemia influenciou muito no perfil dos alunos, porque muitos alunos quando estavam ali na pandemia precisaram se virar para arrumar um emprego, para arrumar um freela. Arrumar um emprego real, tipo, eu trabalhei em mercado durante a pandemia para poder ficar vivo, sabe? Para poder ter dinheiro para comer. A pandemia pegou saindo do ensino médio e entrando no mundo da vida real, na vida de adulto. Eu tive que me virar de N formas, trabalhar em mercado, trabalhar em escritório para poder sobreviver mesmo. E acabou que muitos alunos já entraram cansados demais na faculdade, porque tiveram essa experiência ruim durante a pandemia.

Estudante C: Queria falar que é perceptível essa evolução no aprendizado, porque a turma 59 foi a primeira turma presencial. Se eu não me engano, a gente não teve aula remota, a não ser em casos que o professor estava com Covid-19. Mas a gente já estava totalmente presencial e é notável como matérias que a turma 58 teve a uma certa altura do curso a gente teve bem antes. A gente teve um pouco antes deles comparando as duas turmas. E também com a turma 60, eles tiveram coisas no primeiro período que a gente [turma 59] só foi ter no segundo, terceiro período.

Yasmin: As coisas foram sendo postergadas de certa maneira? O que é mais prático fica para depois, e o que é teórico a gente dá de uma vez para eu poder usar esse tempo, foi isso?

Estudante C: Para as turmas que sofreram mais com a pandemia, acredito que sim. A turma 60 tem bem mais coisas práticas. Eles já botaram a mão na massa em vários

aspectos. Dá para ver que o trabalho de produto deles é mais elaborado que o que a gente teve a chance de fazer, então é perceptível [essa diferença no aprendizado].

Estudante A: A primeira turma que teve aula presencial depois da pandemia foi a minha, a 59, muita coisa era passada e o ensino ficou sobrecarregado demais. Para mim foi sobrecarregado porque eu estava acostumada com um primeiro período Ok, mais aparentemente o primeiro ano na ESDI tem uma carga bem pesada. No primeiro período, você acaba pegando todas as disciplinas, e são mais do que cinco por semestre. Então você fica meio doido. E eu acho que o pós-pandemia na ESDI eles não souberam adaptar, porque se antes os estudantes estavam conseguindo fazer um ano de graduação de forma Ok, depois da pandemia meio que isso ficou mais cansativo. Eu acho que eles nem fizeram um estudo com os estudantes sobre isso e só colocaram da forma que era antes. Algumas turmas sentem que aprenderam mais do que as outras.

Yasmin: Acho que infelizmente, de uma maneira ou de outra, essa percepção [de divergências no aprendizado] acaba ficando. Eu acho que dentro da situação que a gente tava ninguém ia conseguir dar conta. Eu terminei a minha faculdade durante a pandemia. Fiz meu TCC inteiro na pandemia e é desesperador você estar acabando a faculdade, sabe exatamente o que você vai fazer de projeto e simplesmente ter que mudar tudo, porque você não pode mais estar interagindo com as pessoas, não pode produzir da maneira que iria fazer.

3) Pertencimento

Yasmin: Uma coisa que eu queria saber de vocês hoje, é a questão do pertencimento. Por conta da pandemia, eu simplesmente me desvinculei, eu não terminei a minha faculdade, eu só saí. Eu não tive um fechamento de curso, como a gente espera que seja um final de faculdade. Muito por essa sensação de estar desterritorializada, de não estar no lugar da faculdade. Eu passei quatro anos indo todo dia para o mesmo lugar e de repente eu vou acabar numa sala do Meet. E aí eu queria saber como é a relação de vocês com o espaço da ESDI. Saber sobre essa influência que a pandemia teve. Quando vocês foram para o presencial e a sensação de pertencer àquele espaço. E principalmente o que vocês fazem para se apropriar dele. Eu sei que vocês

estão fazendo várias coisas, participaram de laboratórios, projetos de extensão, CAPO e eu queria entender o que fez vocês irem atrás dessas coisas.

Estudante B: Sobre como a gente se apropria do espaço da ESDI, esse semestre eu quis ficar sem trabalhar formalmente e eu usei muito o espaço da oficina gráfica para fazer meus trabalhos, para fazer mais obras. Estou vendendo, tirando renda com isso. Então acho que tem muito de se apropriar do lugar, aproveitar do "*pedigree*" de estudar na ESDI e aproveitar o espaço físico de lá também. Você perguntou do Centro Acadêmico, eu acho que foi para me envolver um pouco mais no espaço, justamente para entender melhor o que estava acontecendo. Eu me sentia muito alheio às vezes. E até que funcionou, agora passa mais tempo lá e me sinto mais envolvido com a faculdade.

Yasmin: O que na faculdade hoje te atrai e motiva? Você tem interesse em criar algum projeto ou participar de algum projeto?

Estudante B: Eu me inscrevi para participar da monitoria de História do Design, isso me interessa bastante, porque eu sinto que tem um problema sério de historiografia lá na ESDI. Eu acho que a Professora K que melhor compreende historiografia até agora, bem melhor do que o Professor L e o Professor M. Eu também me envolvi com a pós-graduação, eu vou começar uma iniciação científica com o Professor L no ano que vem já assinei e tudo. Justamente porque eu quero ir para a pós, para o mestrado na ESDI. Então eu já quero começar a me envolver e me aproximar. E sinceramente, o que me motiva ali na ESDI é que eu sinto que sou um cara intelectualmente apreciado. Os professores gostam do meu trabalho, alguns me chamam para trabalhar com eles. Os colegas também me dão muita moral. Então, o que me motiva é realmente ser designer, exercer o design. Eu gosto realmente de estar lá, de trocar uma ideia sobre o que eu estou fazendo. De me verem lavando uma tela, de trocar uma ideia, da Professora K elogiar o meu texto. Tudo isso me faz querer estar no ambiente e estudar. E isso é algo que eu não sentia no meu curso antigo.

Yasmin: Eu acho curioso você comentar todas essas coisas, sobre o seu interesse em ir para a pós. Não que não pudesse, mas porque você apontou várias questões na oficina de que você não gosta. Você foi muito crítico e, ao mesmo tempo, você é

uma pessoa que tá super interessada em estar ali e fazer coisas. Isso me chamou muito a atenção agora. E eu me reconheci um pouco, porque acho que eu estou fazendo essa pesquisa, não é à toa, mas porque eu me incomodo muito com várias coisas. Eu me incomodava no meu curso também e eu acabei usando isso como meu meio de incomodar outras pessoas, os professores, e quem precisa. E tentar mudar um pouco o cenário. Você vai falando e eu fui me identificando um pouco.

Estudante D: Para mim, o que me deu mais ânimo para continuar a faculdade, foi a volta para presencial. Quando voltou, eu voltei cheio de vontade, porque é isso, minha primeira graduação eu estava animado e design. Eu queria fazer design de moda, na real. No começo foi meio conturbado, pensei em desistir por causa do online, mas eu falei “não, vou continuar porque acho que vai dar bom”.

A ESDI abriu vários caminhos e olhares que eu não tinha antes, por ser um curso bem amplo, de ter várias áreas de design e alguns professores que incentivam bastante para você poder fazer as paradas. O contato que você tem com as pessoas, com outros alunos, isso vai te motivar a querer fazer coisas cada vez mais legais e mais interessantes dentro do curso e para além do curso também. Porque eu acho que a gente pensa muito para além do curso.

E eu acho que, de fato, o que me motivou a continuar e a gostar mais da ESDI e do design como um todo, foi o contato e a troca com a galera que pude ter. Acho que isso mudou completamente para mim. Tem suas críticas, como todo e qualquer lugar, tem muitas coisas a melhorar. Outro dia fiz um tweet que a minha melhor escolha como artista foi ser designer. O design te abre várias possibilidades, várias portas, vários caminhos, vários olhares que você, enquanto artista, não necessariamente tem, mas o design ele te abre isso.

E fazer design é muito incrível, ainda mais com as pessoas certas. Com pessoas que te instigam a pesquisar, problematizar, procurar saber mais. Eu posso listar alguns professores que são um dos grandes motivos para eu ter me apaixonado cada vez mais pelo curso.

O Professor L, até pela pesquisa dele, por ele ser o que ele é, o que ele traz, o que ele carrega. Um homem branco sulista, mas gay. Querendo ou não, ele traz muita coisa ali, uma bagagem muito grande, de muita vivência e de muita experiência enquanto uma pessoa LGBT.

A Professora N, antes eu queria fazer história, sempre fui apaixonado por educação e ter esse contato com a educação dentro da faculdade e ver que isso era uma possibilidade de unir uma parada mais criativa com a educação. Acho que isso dá um gás.

A professora K também, uma querida. Acho que é uma professora que é bem acadêmica. No começo eu tive um pouco de resistência com ela, porque achei que ela estava sendo dura demais nas avaliações, mas eu acho que ela ainda estava entendendo ali o espaço em que ela estava, o que ela precisava fazer, como que ela ia lidar com a turma. Mas eu acho que ela foi uma pessoa que soube se adaptar à realidade das pessoas que ela estava lidando. Então, acho que é uma pessoa que tá ali se você precisar de ajuda. Ela vai estar do seu lado para te auxiliar em certas coisas. Quando ela não puder, ela vai falar “Olha, eu não posso”, mas arruma formas de te ajudar, e dizer o que você precisa.

Eu acho que o que me motiva é essa troca que você tem não só com os professores, mas também com os colegas, com outros alunos. Minha turma pegou a volta do presencial, então a gente tava com vontade de fazer as coisas acontecerem. Eu fui presidente do Centro Acadêmico e a gente fez várias coisas que antes não tinham rolado e não estavam rolando mais por causa da pandemia. Movimentamos umas paradas e tá continuando essas movimentações que são muito importantes.

A gente ouvia muitas histórias de que a ESDI era tal coisa. E aí a gente chegou lá e se deparou com uma coisa completamente diferente. Acho que a gente chegou nesse gás de querer fazer as coisas voltarem a ser melhores do que eram antes. Então acho que isso me deu um gás muito grande.

Eu entrei com essa ideia da moda e não que eu tenha desistido disso, porque eu acho que não tem como me desvencilhar de uma parada que eu sempre admirei muito, sempre gostei muito de pesquisar. Mas a faculdade me deu outras perspectivas, outras coisas que eu posso fazer, além disso. Também olhei com um olhar de onde eu vou ganhar mais dinheiro? Onde eu posso me colocar melhor? Será que eu estou disposto a enfrentar esse mundo da moda agora? Eu acho que a faculdade me abriu essas perspectivas para outros lugares. Eu comecei a enxergar outros lugares. Então para mim foi essencial sair dessa caixinha da moda, mas não abandonar ela e olhar para outros lugares também.

Yasmin: Vocês têm muito mais ligação com gráfico do que produto, pela maneira como a parte de produto é dada. Eu fico revoltada pensando que dá para fazer tanta coisa legal.

Estudante D: Total. Produto para a gente foi um martírio, foi muito difícil o eixo de produto e ainda é. Eu tenho essa consciência de que produto é legal e que dá para se fazer milhões de coisas, mas a gente não é incentivado a pensar. Pelo menos a nossa turma não foi incentivada a pensar criativamente o produto. É muito industrial, não é nada criativo.

Estudante C: Então, a pergunta era o que motiva a gente a estar na ESDI e como a gente se apropria do espaço, né? É minha segunda graduação, segunda graduação que entrei, porque eu não terminei a primeira. Eu vim de tecnologia e desde o ensino médio, aquela coisa quadradona, até o meu entender daquela época, porque hoje já vejo diferente. Mas eu estava lá e eu sempre busquei uma certa liberdade das coisas que eu fazia e eu entrei na ESDI já sabendo onde eu estava pisando.

Eu pesquisei bastante sobre ela antes, isso no meio da pandemia, sentei para estudar, eu também estava trabalhando. Então eu entrei na ESDI já sabendo e tendo uma ideia básica do que seria. E depois que entrei eu fiquei muito satisfeito com o que rolou no curso comigo. Eu sinto que eu estou no caminho certo agora, não duvido tanto do que eu estou fazendo agora na ESDI. E a maior questão no início é querer fazer estágio. É sempre essa pressão em cima do estágio. E o que me fez também aproveitar os espaços ESDI é que eu estava disposto a explorar. Eu sabia que queria fazer estágio, mas calma aí, deixa eu ver isso aqui também. Deixa eu ver essa parada de projeto de extensão, também dá para ser bolsista. Deixa eu ver onde eu posso me encaixar. Se eu posso gostar disso, ou se eu posso gostar daquilo.

Porque eu entrei na faculdade querendo viver, eu entrei na ESDI querendo aproveitar o máximo. Eu fiz entrevista para entrar em um projeto de extensão de antropologia com o Professor M, só querendo ver se eu gostava. Provavelmente eu não ia gostar, mas estava tentando. E aí consegui entrar no WikiDesign. E foi mais nessa tentativa de estou aqui, eu vou ver o que eu posso fazer, descobrir o que eu gosto e quero fazer. Gosto muito de história do design e gostei muito da maneira que o Professor L dava, mas também puxo muito para moda.

Então a gente tem que achar esses mecanismos de fazer o que a gente quer dentro da faculdade. Mas também tenho aquele medo de eu querer muito a moda, mas também tenho um background de tecnologia. Como eu posso aproveitar isso? Eu vou para onde dá mais dinheiro, que é UX? Gosto muito de gráfico também. Eu comecei pelo gráfico, baixei o Photoshop em casa e comecei pelo gráfico. Então eu fico nessa linha tênue do tem isso aqui que é o mais certo, e tem esse aqui que eu quero fazer de fato, sei lá, uma parada mais para a moda, gráfico e tal, mas eu vou levando aqui e eu vou tentando equilibrar esses pratos, sabe?

Mas eu acho que a questão é muito essa de achar esses mecanismos de puxar para o que a gente quer fazer. Eu entendo que talvez eu tenha que puxar para esse lado mais certo, só que eu não me senti engessado em ter que fazer um TCC na área que eu quero seguir formalmente. Posso fazer o TCC criativo mesmo, essa semana chegou minha máquina de costura. Quero começar a fazer coisas. E a ESDI me ensina muito a como fazer as coisas. Me dá os meios de alcançar essa liberdade que eu sempre quis. De fazer minhas paradas, de criar, seja um pôster, ou uma camiseta, seja o que for.

Estudante B: Baseado no que vocês estão falando, só para adicionar à questão anterior de como a gente se apropria dos espaços da ESDI. Eu acho que uma coisa muito válida também que ali é um espaço que a gente consegue desenvolver nosso portfólio, que não necessariamente a gente conseguiria em outro lugar, sozinho em casa. Então acho que é outra parada muito importante dali. E vocês estão falando aí do eixo que cada um gosta mais e eu acho que não tem nenhum eixo necessariamente que eu goste mais assim.

Eu gosto realmente de tudo. A única coisa que eu não gosto é da maneira como é ensinado [Design de] Serviço, porque o Estado nunca é um componente de relevância. Eles nunca estão contando com o Estado e o Estado oferece serviços. Então fica muito uma parada de startup e eu não curto. Eu vou fazer um TCC em produto, já até iniciei e eu gosto bastante principalmente porque eu tive uma experiência diferente do Estudante D e do Estudante E. Eles tiveram aula com o Professor O e eu tive aula com a Professora P, e foi bem melhor. Ela me deu muita liberdade para fazer o projeto como eu gostaria. E foi ali que desenvolvi o método que eu uso para fazer qualquer outra coisa, para gráfico, para serviço.

Com a Professora P eu desenvolvi meu método e eu acho que é a melhor coisa que a gente pode fazer na faculdade, mais do que aprender sobre Photoshop. E eu também acho que a gente tem essa visão de produto e a ESDI fica muito nessa de não olhar para fora, não olhar para o contexto. Mas o produto está abandonado assim, muito porque a gente tá no Brasil. Produto no geral, a gente tá falando de indústria pesada. E aí se você não tem uma indústria pesada desenvolvida, não tem como a gente começar a pensar em produto, emprego de produto, etc.

Se fosse para escolher um eixo, eu acho que eu escolheria esse, mas para ser bem sincero, eu quero ir para pós, porque eu não quero deixar de lidar com a multidisciplinaridade do design. Dentro do mercado é só isso, você vai fazer só gráficos, uma peça gráfica, ou você vai fazer só vídeo, ou você vai fazer só produto, ou você vai fazer só UX.

É isso aí que me dá uma certa claustrofobia só de pensar. Até porque todas as minhas experiências de trabalho foram só isso, pouca diversidade. E assim, até tem lugares maneiros, mas acaba sendo uma exceção ou outra. Ou então não é uma bolsa tão alta, o lugar que vai pagar a bolsa mais alta é o lugar que vai te pedir uma especialização maior para fazer só uma coisa, então acaba sendo uma sinuca de bico. Mas eu gosto muito da interdisciplinaridade do curso e é o que eu quero manter na minha vida profissional. Por isso eu quero ir para a pós, voltar e ser professor.

Estudante D: Eu tenho uma coisa para pontuar sobre a interdisciplinaridade, o mercado e tal. Eu acho que isso vem muito de um perfil, eu tenho visto e tenho acompanhado uma galera que está fazendo e movimentando a arte recentemente e eu vejo que geral é interdisciplinar. E eu acho que isso é muito uma parada da gente mesmo, da gente que é preto, da gente que é pobre, da gente que tem que se virar. Acho que a gente sabe aproveitar de tudo um pouco que a gente aprende e está transformando isso em arte, em coisas. Então, a gente bebe de muitas referências, então não tem como se uma coisa só. E acho que a gente sabe se mesclar e sabe passear por todas as áreas, já está na gente isso. A gente aprende tanto e tem tanta informação, que a gente está tentando passar isso para nossa arte, para as nossas coisas. Eu não sei se isso é recente, posso estar falando besteira, acho que não, porque já tem uma galera que mistura, sei lá, performance com tecnologia há bastante tempo, enfim, misturar várias coisas que ninguém nunca pensou que seria possível de juntar. Mas acho que isso vai muito também da gente ali na ESDI, essa

interdisciplinaridade do curso, entre os eixos. Acho que a gente tem que fazer muito e aí acaba juntando e saindo coisas boas.

Estudante B: Então queria só adicionar uma coisa, antes eu tinha levantado que o perfil idealizado pelo professor ali da ESDI é o perfil igual ao da PUC, mas a rapaziada que tem exatamente esse perfil é a rapaziada mais desinteressada possível no curso. Eu acho que isso é uma parada a se levantar também, porque isso não vira tanto uma questão. Os caras não tão lá nunca, toda brecha que eles tem estão saindo, mas o problema é sempre o cotista que você está sendo pago para estar aqui. Mas o cara que tem grana, o cara que mora na Gávea, zero interessado, qualquer coisa, qualquer oportunidade de sair numa aula de campo, ele vai meter pé. Qualquer vacilo do professor, ele vai sair. Vai entregar qualquer trabalho de qualquer jeito. E a rapaziada, que é cotista, que é pobre, que é racializada, tá sempre pensando, eu estou sempre pensando, eu tô tendo uma oportunidade de fazer uma carreira, numa área maneira, de estar ganhando bem daqui a uns cinco, seis anos, mas para essa rapaziada aí não é relevante dessa maneira. Não é tão importante assim para eles quanto para a gente.

Estudante D: Total!

4) Referências

Yasmin: É o que vocês fariam se vocês não ficassem receosos? Porque vocês comentaram isso na oficina “eu tenho um receio de trazer minhas referências e a nota ser mais baixa”. Se vocês não tivessem esses receios, nenhum receio, o que vocês estariam fazendo de projetos na faculdade? Como vocês acham que vocês estariam se comportando?

Estudante C: Eu acho que por eu entrar na ESDI já um pouco mais maduro. Eu entrei na primeira faculdade com 18 anos, 17 anos, eu entrei na ESDI um pouco mais confortável comigo mesmo, com meus gostos e referências. E eu particularmente não tive essa dificuldade de apresentar minhas referências, tanto que até hoje na sala todo mundo acha que eu sou o maior fã de Kanye West do mundo, porque eu sempre trouxe isso nos primeiros trabalhos, no primeiro período. Eu sempre trouxe essas questões, os meus álbuns, minhas coisas. Por mais que eu sinta essa resistência, tá

ali, não tem jeito, eu tento sempre passar por cima disso e colocar as coisas que eu quero colocar. Falar, das coisas que eu quero falar. Já fiz trabalho sobre um monte de coisa, sobre Kanye West, sobre Homem Aranha. Tive uma chance muito maneira de fazer um trabalho esse semestre sobre o Homem Aranha, sobre questões de raça, a criação do Miles Morales para disciplina de história de design da Professora K. Tinha que abordar um longa, um curta e destrinchar de acordo com o tema da sala de aula. Então, por mais que eu sinta essa resistência, eu tô sempre dando meu máximo para passar por cima disso e colocar o que eu quero colocar.

Estudante B: É um pouco complicado, porque eu sinto que esteticamente eu sou muito aceito ali. E eu não tô falando do meu perfil não, tô falando da minha produção. Esse semestre eu estou fazendo um trabalho sobre uma tabacaria, tem um logo de maconha e nenhum professor falou um “a” sobre isso. Todos eles trataram o trabalho como qualquer outro. Estou fazendo o Exu também que é uma parada da minha religiosidade e que também está sendo apreciado. Não é um trabalho da faculdade, mas eu pedi ajuda da Professora Q para algumas coisas. Eu falei que eu sinto que sou apreciado intelectualmente, mas eu acho que eu me sinto mais embaraçado no texto. Por exemplo, se eu vou escrever um texto para a Professora K, eu vou escrever realmente o que eu sinto, o que eu acredito, mas se eu for fazer um texto para o Professor M, e até mesmo para o Professor L e para a Professora N, eu tenho que dar uma segurada de onda. Porque é muito isso, eu tenho uma posição política muito forte e eu expesso isso em todos os meus trabalhos, principalmente em texto. E eu sinto que quando essa posição ela vai de encontro com a posição do professor, isso sempre é um problema. Então eu acho que intelectualmente, posicionamento político acaba incomodando um pouco mais do que esteticamente hoje em dia. Apesar de também achar esse espaço para me expressar. Se fosse para fazer algo da maneira que eu quero, sem barreiras, eu acho que faria um trabalho sobre UX e estado. Isso é algo que sinto falta de diálogo ali na ESDI. E toda vez que eu trago uma parada é ignorada, como se não fosse relevante. Tem sempre esse viés mais comercial, capitalista.

Estudante D: Minha relação com essa coisa das referências. Eu não participei da primeira parte da oficina, mas em relação às minhas referências, sempre fui muito bem recebido com as minhas referências. Uma parada que me marcou muito foi que eu sou de Caxias e eu acho que isso para mim é muito impactante, porque

culturalmente falando, a Baixada como um todo, mas falando da minha perspectiva, da minha bolha, que é Duque de Caxias, tem uma força cultural e uma pluralidade cultural de manifestações tão grande, tão múltiplas e tão diversas, que não tem como a gente não estar falando disso em outros espaços. Então, sempre nos meus trabalhos, a parte mais da metade da faculdade para cá, para o fim. Eu trago bastante das referências culturais que eu tenho vivido aqui em Caxias e enquanto uma pessoa moradora da Baixada, enfim, todo esse discurso.

Trazendo isso e sempre foi muito bem aceito [por alguns professores], principalmente na matéria da eletiva com a Professora R que é assim, minha mãe, uma querida. Acho que ela é uma pessoa que sabe te escutar muito bem e sabe abraçar a sua proposta, por mais doida que ela seja, ou por mais fora da curva que ela seja, por mais fora do centro que ela seja. E saber trabalhar nisso é poder estar te auxiliando com mais referências que vão aprimorar o teu trabalho. Acho que foi muito incrível.

Só tive um descontentamento no comecinho do curso em relação à referência, porque quando eu comecei a faculdade, eu estava me envolvendo muito com questões de movimentos sociais, movimento negro, então sempre nos meus trabalhos eu estava trazendo muito disso e tive uma questão, um desentendimento ali com a Professora S e com o Professor T.

Eu apresentei um trabalho que era sobre novembro amarelo, só que na imagem que a gente usou, eu tinha uma mulher com black e aí eles falaram “ai, tá lembrando muito consciência negra”, só que não tinha nada a ver, porque era uma ilustração que claramente estava falando sobre saúde mental e eles falaram sobre consciência negra só porque era uma mulher de black.

E numa outra situação, um amigo branco que é candomblecista fez um trabalho sobre o Mercado de Madureira e um orientando da Professora K falou “ah, porque você não faz disso um trabalho de consciência negra”, sendo que ele é um homem branco falando sobre a fé dele. Às vezes eles se perdem um pouco nessa questão, mas são pessoas brancas, né? Então não tem como, enfim. Mas só nesses momentos que bateu de frente com as minhas referências e com as minhas vivências, que me incomodou um pouco. Mas eu consigo muito bem trabalhar as minhas referências e sou muito abraçado por alguns professores com essas referências que eu trago e com as vivências.

Yasmin: A sensação que eu tenho é que quando a gente está fazendo algum trabalho e a gente se coloca nele, a gente está pautando a racialidade. O trabalho é esse, e não só mais um trabalho que tem a nossa cara. Acho que é o mesmo na minha pesquisa. Eu não estou falando sobre racismo, eu estou falando sobre a experiência de vocês como um todo. Se racismo é uma das coisas que aparece, então eu vou falar de racismo, mas a pesquisa não é só sobre racialidade, eu não estou interessado em só saber sobre racismo. Eu sei que isso é uma questão, porque isso atravessa vocês, me atravessa, mas é muito doido como a gente acaba sendo lido dessa maneira, sendo colocados nesse lugar. E as pessoas brancas, não tem essa leitura tipo, “ah, mas um trabalho sobre branquitude”.

Estudante B: Eu acho que nessas horas faz muita falta um professor preto na ESDI, porque essa compreensão de que “só porque eu coloquei uma pessoa racializada, então meu trabalho agora é sobre raça”, o exemplo que o Estudante D deu é perfeito. Porque assim, eu não sei que grupo é mais afetado por questões de saúde mental do que mulheres negras no Brasil. E aí você coloca exatamente isso lá, ele colocou exatamente isso e quiseram trazer para outra parada. Quiseram trazer para uma parada só racial, enquanto ele estava tratando de outra coisa. Eu acho que com um professor preto isso seria dialogado de outra maneira. É um igual, é um par deles falando também. Eu acho que isso que o Estudante D falou assim foi muito sintético, de quando a gente coloca um pouquinho da gente, como você também falou, Yasmin, vira uma parada só sobre raça. É uma parada bem complicada lá na ESDI, real.

Yasmin: Tem uma coisa que lembrei agora, que é uma frase que ficou escrita do jeito que foi falada na oficina. Que é “esse lugar não deixa eu esquecer que sou preto”. Que ela acaba tendo um duplo sentido de interpretação, a ideia do “esse lugar não me deixa quieto”, como também a ideia de “eu queria esquecer isso”. E refletindo sobre eu fiquei pensando numa questão de pacto da branquitude. De como as pessoas brancas não são lembradas [sobre sua racialidade] e o quanto você acaba sendo constantemente lembrado. Que é o mesmo que a gente estava falando sobre os projetos que trazem as nossas experiências serem colocados na caixinha da racialidade. Queria saber se você concorda com essa leitura.

Estudante B: Eu concordo. Eu acho que dá para ver tanto por essa questão das pessoas não trazerem [a racialidade], a Professora S certamente não acho que a produção dela é afetada por ela ser branca. Ela pensa que a produção dela é afetada por ser mulher, porque aí ela já está em uma alteridade que não é o padrão. O Professor T não pensa nem na questão de gênero e nem na questão de raça, nem nada. Não é uma questão para ele. Mas sim, eu concordo.

Assim como na oficina *Tecido Social*, o diálogo construído durante as duas horas de conversa, foi conduzido na maior parte do tempo pelos estudantes, a partir da exposição de suas reflexões e da escuta ativa do que estava sendo dito uns pelos outros. O que coube a mim apenas intervir no diálogo em situações onde também estava expondo minhas opiniões ou quando se fez necessário retomar algum ponto e frisar alguma das questões levantadas.

Ainda que tenha sido um encontro agendado, visando atender à etapa de investigação desta pesquisa, o formato de conversa e a proximidade construída com os participantes ao longo da pesquisa possibilitou que pudéssemos dispor de uma partilha sensível de nossas experiências.

A partir das trocas estabelecidas na oficina e na conversa online, na próxima seção pretendo apresentar uma análise sobre o processo formativo em Design na ESDI/UERJ. Na qual assumo o caráter interpretativo desta pesquisa, marcado por minhas posições e atravessamentos enquanto designer-mestranda-pesquisadora.

3.3 Atravessamentos

A partir das narrativas descritas nas seções anteriores, buscarei refletir sobre o processo formativo em Design na ESDI/UERJ tendo em vista que:

Assim como nas aulas de desenho somos ensinadas a construir planos a partir de determinada perspectiva geométrica, precisamos compreender que para todo o ensino de design, e não somente no desenho, é necessário apresentarmos sob quais perspectivas estamos ensinando e aprendendo (Portela et. al, 2022, p. 12).

Nesse sentido, a análise a seguir será conduzida a partir da perspectiva dos estudantes-participantes desta pesquisa. Ainda que em uma perspectiva posicionada

na experiência deles, buscarei demonstrar como violências simbólicas, políticas, estéticas, ideológicas, entre outras, se interseccionam e formam sistemas específicos de poder articulado diante do processo formativo dos estudantes. E com isso, cooperar com um reconhecimento crítico sobre o ensino do Design na ESDI/UERJ e traçar contribuições para o campo.

No que diz respeito à **grade curricular** e ao formato de **regime seriado** adotado no curso, os estudantes comentaram:

Estudante A: Um curso integral, então eles [os professores] mentalizam que a gente vai estar lá de segunda a sexta de manhã até o finalzinho da tarde. E aí, eu acho que isso vai perpetuando na mente dos professores uma dedicação exclusiva.

Estudante A: Aparentemente o primeiro ano na ESDI tem uma carga bem pesada. No primeiro período, você acaba pegando todas as disciplinas, e são mais do que cinco por semestre. Então você fica meio doido.

Estudante D: A questão do horário é muito complicada, porque é um horário muito fechado, de oito horas a meio-dia. Um horário que não têm oportunidade que outras pessoas possam fazer faculdade também. É completamente elitista e reclamam quando a gente está fazendo outros trabalhos e estágio.

Essas três falas nos revelam a percepção dos estudantes quanto à sobrecarga de disciplinas e entraves relacionados ao horário estabelecido pela grade curricular, que regula o tempo a ser dedicado pelos estudantes. Os participantes apontam que a sobrecarga está relacionada à necessidade de estabelecer um tempo exclusivo para atender as demandas das disciplinas ofertadas, ou seja, um tempo fora da sala de aula para dar conta das entregas necessárias.

Ainda que o curso seja em tempo integral, apenas o primeiro período tem atividades no horário da tarde. Isso viabiliza que os estudantes possam ter tempo para se dedicarem a outras atividades, como as demandas das disciplinas, estágio e trabalhos diversos. Ainda assim, o curso possui uma **perspectiva elitista**, ao dispor de uma grade com muitas disciplinas por período e pouca disponibilidade de flexibilização dos horários, devido ao modelo seriado.

A perspectiva elitista de um curso de Design também pode estar relacionada aos custos elevados de materiais a serem utilizados ao longo do curso e dos gastos na execução de projetos. Sobre esse ponto, falarei mais a seguir. Porém, fazendo uma conexão com a menção de elitismo e a percepção comentada durante a oficina que, “até mesmo as disciplinas teóricas são mais projeto que leitura”, podemos atribuir a essa questão o modelo de ensino adotado no Brasil que tem o projeto como a

espinha dorsal do curso (Couto, 2008).

Na ESDI/UERJ, essa constatação pode ser verificada no Projeto Político Pedagógico da instituição (UERJ, s/d [2016]), que estabelece que, das 53 disciplinas obrigatórias, seis são voltadas para projetos, enquanto oito possuem em seus títulos as palavras "meios", "métodos" e "metodologia". Além disso, todas as 10 disciplinas eletivas são direcionadas para projetos.

Disciplinas com demandas de projeto como trabalho final acabam por sobrecarregar os estudantes, na medida em que precisam para cada um dos trabalhos dedicar tempo e orçamento para a execução. Além de ter que estabelecer como prioridade quais disciplinas irão se dedicar mais e cumprir com todos os requisitos solicitados. Ao desconsiderar esses fatores como relevantes para o processo de aprendizagem, podemos afirmar que o modelo de ensino adotado opera sob moldes elitistas, como nos apontam os participantes.

Durante a oficina *Tecido Social*, questionei os estudantes presentes sobre o que eles achavam ser o motivo do baixo engajamento de seus colegas na atividade e tive a resposta de que “Do meio para o final do período vai rolando um desinteresse”. E durante o dia da oficina, um grupo de estudantes respondeu não poder participar, pois precisavam terminar o trabalho de uma disciplina.

Estaria esse desinteresse em atividades extracurriculares relacionado à sobrecarga de trabalho e necessidade de estabelecer prioridades para conseguir atender a todas as demandas do curso, ainda que isso envolva escolher em qual disciplina poderá ter uma baixa avaliação? O quanto a alta demanda de trabalhos finais pode comprometer o coeficiente de rendimento dos estudantes? Quais alternativas para avaliação do desempenho dos estudantes poderiam ser adotadas? Estas são algumas perguntas que esta pesquisa não dará conta de responder, mas buscarei atender em trabalhos futuros.

Ainda sobre a distribuição dos horários de aula, os estudantes comentam:

Estudante B: Na ESDI não tem esse regramento, nem com intervalo e nem com o tempo de aula. Eles [os professores] não cumprem isso. Se a gente colocar, por exemplo, 50 minutos, 50 minutos, dois tempo de aula, a gente teria 20 minutos para chegar na ESDI e ele chegaria às 08h20. 20 minutos é muito tempo. O Estudante C pegou um engarrafamento na Brasil de 20 minutos, mas ele tem que chegar 8h20min, ele consegue chegar.

Estudante B: Acaba que funciona duas horas. Cada professor tem duas horas de aula geralmente, às vezes quatro, mas geralmente é assim. De 8h às 10h, aí é meio formal um intervalo de 10h até 10:15, 10:20. E aí a gente volta e tem mais duas horas de aula.

O primeiro comentário, proferido durante a conversa online, se relaciona com as perguntas “Onde você mora?” e “Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?”, respondidas durante a oficina *Tecido Social*. Nessa ocasião, os estudantes utilizaram as perguntas como gancho para comentar sobre a percepção que têm da aplicação de faltas ser utilizada por alguns professores como um disciplinador, uma forma de controle. E comentam que existe um limite de 15 minutos de tolerância para atraso. Um dos estudantes, na ocasião, disse: “15 minutos na Av. Brasil não é nada”, comparando o tempo de tolerância com o tempo de deslocamento na principal via de ligação dos bairros da Zona Norte do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense — onde os estudantes-participantes moram — com o centro da cidade do Rio, local onde a ESDI/UERJ está localizada.

Durante a conversa online retomei o assunto da política de falta buscando compreender o que exatamente incomoda os estudantes, visto que essa é uma prática adotada por diferentes instituições para **controle de frequência**. Os participantes então respondem dizendo:

Estudante A: Contabilizam presença de forma excessiva, contabilizam atraso e falta justamente porque eles acreditam que o aluno tem que ter uma dedicação exclusiva, não somente estar ali, por estar, mas estar se dedicando, como se isso atendesse a todos os estudantes do curso.

Estudante A: Você pode ouvir uma enxurrada de moralismo, tipo “você poderia acordar mais cedo”. Quando você falta, está descumprindo uma responsabilidade sua e você está sendo cobrado por isso através da contabilização da falta, mas a forma como ela é colocada e como é direcionada pelos professores, aí que impacta e a gente consegue ver uma maior diferença [no tratamento dos alunos].

Os estudantes na ocasião indicaram uma diferenciação no tratamento que recebem dos professores. Sinalizando que aqueles que necessitam de mais horas de deslocamento e por consequência, contam com a imprevisibilidade do trânsito para chegar até a universidade acabam por sofrer mais com a possibilidade de uma reprovação por falta e com a cobrança dos professores por rendimento. Desconsiderando o esforço daqueles que moram longe e empenham-se para chegar no horário da aula e com isso se manterem ativos nas atividades acadêmicas.

A questão do deslocamento dos estudantes e o tratamento diferenciado dos professores não é uma questão do tempo presente. Imaíra Portela (2023) registrou em sua tese o depoimento do estudante Gabriel Diogo que ingressou no curso de Design da ESDI/UERJ em 2014. Esse depoimento reforça a percepção dos participantes desta pesquisa sobre a diferenciação no tratamento e reforço de

desigualdades perpetuadas por alguns professores:

Uma coisa que eu penso assim de imediato que seria bom os professores ouvirem, ter essa ampliação de consciência, é que numa faculdade estadual, pública, é muito comum que você trabalhe com um aluno que mora em Copacabana e um aluno que more muito distante, tipo Sepetiba. E essas pessoas vão demorar horários diferentes para chegar. E cobrança de presença, descontar ponto por atraso. Assim, a pessoa que chega atrasada ela já perde a aula. Então ela vai perder a aula, vai perder conteúdo e ainda vai perder ponto? E nem é culpa dela às vezes.” (Gabriel Diogo) (Portela, 2023).

Desse modo, para os estudantes que moram longe e necessitam de um maior **deslocamento**, a política de faltas adotada na ESDI/UERJ acaba por acentuar a desigualdade relacionada à mobilidade urbana que já sofrem no cotidiano.

No que diz respeito ao exercício de poder e privilégio que professores exercem em detrimento dos estudantes, um participante, ao mencionar a cobrança por frequência de um professor que faltava muito na própria matéria, ironizou dizendo que “o professor reprovou na própria matéria, ele faltou cinco vezes”. Esse comentário aponta para a compreensão do próprio estudante sobre a contradição desse professor em cobrar presença em sala.

Enquanto conversávamos sobre a divisão dos tempos de aula, um dos estudantes comentou sobre o tempo de intervalo entre uma aula e outra, o que me fez recordar de um dos motivos alegados por estudantes que não compareceram na oficina ser a necessidade de sair da ESDI/UERJ para lanchar.

Até o ano de 2023 o local onde a instituição está instalada não contava com nenhuma lanchonete onde os estudantes pudessem comprar alimentos ou uma cantina onde pudessem receber as refeições ofertadas pelo bandejão da UERJ. Muitas vezes, trazer de casa as refeições, é a única opção para os que não querem ou não podem comprar fora da escola. Visto que, por se encontrar numa região central e comercial da cidade, a maioria dos estabelecimentos possui uma oferta de consumo com custo elevado, o que pode comprometer o orçamento dos estudantes. Esta questão se complementa com a diferença em relação ao perfil socioeconômico dos professores, para quem a questão da alimentação não é um problema.

A **necessidade do bandejão** foi uma pauta importante durante o ano de 2022, quando a disciplina de Design de Serviços teve como proposta condutora das atividades a elaboração de um projeto para viabilizar a entrega de marmitas do bandejão da UERJ na unidade da ESDI/UERJ. Esse projeto foi encaminhado à Direção da escola e posteriormente entregue à Pró-Reitoria de Políticas e Assistências

Estudantis (PR4). Não temos informações sobre o andamento da proposta.

A ausência do bandejão, somada à necessidade de gastar dinheiro com alimentação, acentuam outra desigualdade social, a de renda. Essa desigualdade demanda que a universidade estabeleça políticas de assistência estudantil, como a Bolsa Permanência, para viabilizar a frequência dos estudantes, impactando no número de faltas.

Na semana de divulgação da oficina, a ausência do pagamento das bolsas de assistência estudantil mobilizou a atenção dos estudantes. Na ocasião, o CAPO emitiu uma nota e solicitou uma posição da Direção da escola, dispensando a cobrança de faltas até que as bolsas estivessem sendo pagas. Durante a oficina, ao conversarmos sobre o tema das faltas, uma estudante comenta sobre a situação e diz que a Direção não fez nenhum repasse aos professores, alegando que “seria apenas uma falta” insinuando que caberia na margem de tolerância. Revelando mais uma vez o tratamento desigual dado pelos professores, e nesse caso, pela Direção, aos estudantes. Já que os que são mais favorecidos economicamente e não dependem das **políticas de assistência estudantil** não seriam atingidos.

Outra possível fonte de renda que auxilia os estudantes são as bolsas de monitoria e de projeto de extensão. Essas, por sua vez, são poucas e bastante concorridas em virtude do número de candidatos por vaga. Quanto a elas, os estudantes manifestaram sentir falta de bolsas de monitoria para as oficinas, pois poderiam estar aprendendo mais sobre determinada área e função e auxiliando os outros estudantes nas atividades. E com isso, tendo uma renda que poderia estar contribuindo com a permanência na instituição. Nessa situação, a construção da grade curricular do curso a partir do regime seriado dificulta que os estudantes tenham tempo vago para atuarem enquanto monitores de disciplinas.

Kaleena Sales, ao abordar sobre desigualdade econômica e acesso a equipamentos necessários em um curso de Design Gráfico, nos indica que “os sistemas foram desenvolvidos para dificultar o avanço das pessoas que não são ricas, premiando ao mesmo tempo, aqueles que já estão por cima” (SALES in Lupton et al., 2023, p.21).

Sobre desigualdade econômica, os estudantes apontaram a percepção de que alguns trabalhos que tiveram maior gasto financeiro foram melhor avaliados e acabaram por servir de parâmetro para a nota dos demais estudantes. Ou seja, para os participantes da oficina, o prêmio da nota mais alta é dedicado aos estudantes que

gastam mais dinheiro na execução de projetos. Retornando assim, ao ponto mencionado anteriormente de que o curso de Design está estabelecido a partir de valores elitistas.

O interesse por **experiências de trabalho** na área e a **necessidade de se sustentar** também foi tema da oficina e da conversa online. Os estudantes relataram que sentem a partir da cobrança de alguns professores um descontentamento com a dupla jornada dos que trabalham e estudam.

Estudante C: A resistência dos professores com relação à nossa divisão de atenção e estágio, não acontece nem de uma forma velada, que eles fingem que entendem que a gente tem que trabalhar, que a gente tem outras responsabilidades. [...] “Atrapalha, atrapalha, o trabalho, sempre atrapalha tudo”. É claro, sabe, essa resistência [dos professores], não é que eles cobram a presença, se apoiam na cobrança de presença e outros fatores para demonstrar isso. Muitas vezes está claro na fala mesmo que eles manifestam esse descontentamento com a nossa dupla jornada.

Estudante B: Eu acho que foi até a mesma professora, ela quis deixar claro que a gente tinha que estar lá porque a gente tava recebendo da faculdade. E só que recebe da faculdade, são alunos cotistas ou bolsistas, ou alunos com vulnerabilidade financeira. Eu acho essa fala muito problemática.

A resistência, nesse caso, está diretamente relacionada à cobrança de faltas e na necessidade de corresponder às expectativas dos professores, pois “Quem trabalha não consegue ter a mesma dedicação de quem não trabalha”. A demonstração de insatisfação apontada pelos estudantes nos revela um assédio moral. Na medida que alguns professores utilizam esse descontentamento para constranger os estudantes, demandando que trabalhem para atender aos requisitos da disciplina e também às expectativas do perfil de estudantes de Design projetadas por eles. Essa demanda por corresponder às expectativas recai sobretudo nos estudantes que são cotistas e bolsistas. O que expõe de maneira negativa os estudantes e cria uma sobrecarga diferenciada entre eles e os que ingressaram por ampla concorrência. O que confirma as **dinâmicas desiguais e discriminatórias** sentidas pelos participantes.

Importante destacar que, se em certas situações os estudantes diagnosticam um descontentamento por parte de alguns professores com relação ao que chamam de dupla jornada, a demanda por exclusividade de tempo nos primeiros anos enquadram o curso em uma perspectiva elitista, também é necessário destacar o esforço de professores e coordenação para realizar uma distribuição das disciplinas onde a cada semestre acontece uma redução da carga horária. Isso faz com que a demanda por presença dos estudantes na instituição caia. E com isso, possam se

dedicar a outros tipos de atividade como estágios e outros modelos de trabalho.

Ainda sobre a demonstração de descontentamento, os participantes apontam para uma falta de compreensão da **mudança do perfil socioeconômico** dos estudantes. E relacionam essa transformação à política de cotas utilizada por estudantes de escola pública — levando em conta os recortes de renda e raça— para acessar o Ensino Superior. Medida essa que tem diversificado o perfil socioeconômico e racial dos estudantes universitários. Outro fator que afetou negativamente o processo de mudança do perfil socioeconômico, como apontado pelos estudantes, foi a pandemia do Covid-19, pois acentuou as dificuldades enfrentadas para se manter em uma universidade.

Os estudantes que tiveram **aulas online** mencionam que o período da pandemia foi muito complicado. De ordem psicológica apontaram que se sentiram sobrecarregados devido ao número de matérias, o formato das aulas e o próprio contexto pandêmico. E de ordem pedagógica, comentaram ter percebido um **déficit no desenvolvimento dos conteúdos**, que acabou por interferir na aprendizagem.

Estudante D: Estava conversando com os calouros essa semana, falando que eu vejo que eles têm mais experiências dentro da faculdade e muito melhores do que a gente. De experimentação mesmo, em várias áreas. [...] Os dois primeiros períodos que a gente teve completamente online foram bem difíceis, e é meio que unânime [essa opinião] na turma 58. A turma 59, já teve mais presencial do que a gente teve. E a nossa experiência foi menos pior do que quem entrou na turma 57, por exemplo, e fez a universidade inteira durante a pandemia. Se para a gente foi ruim, imagina para eles que tiveram a maior parte do curso durante a pandemia e só voltaram no sexto período para ter aula presencial.

Estudante D: E acabou que muitos alunos já entraram cansados demais na faculdade, porque tiveram essa experiência ruim durante a pandemia.

Estudante C: É notável como matérias que a turma 58 teve a uma certa altura do curso a gente teve bem antes.

Estudante D: A pandemia influenciou muito no perfil dos alunos, porque muitos alunos quando estavam ali na pandemia precisaram se virar para arrumar um emprego, para arrumar um freela.

Estudante C: A turma 60 tem bem mais coisas práticas. Eles já botaram a mão na massa em vários aspectos. Dá para ver que o trabalho de produto deles é mais elaborado que o que a gente teve a chance de fazer, então é perceptível [essa desigualdade no aprendizado].

Estudante A: E eu acho que o pós-pandemia na ESDI eles não souberam adaptar, porque se antes os estudantes estavam conseguindo fazer um ano de graduação de forma Ok, depois da pandemia meio que isso ficou mais cansativo. Eu acho que eles nem fizeram um estudo com os estudantes sobre isso e só colocaram da forma que era antes. Algumas turmas sentem que aprenderam mais do que as outras.

Estudante D: No começo foi meio conturbado, pensei em desistir por causa do online, mas eu falei “não, vou continuar porque acho que vai dar bom”.

Os depoimentos apontam primeiro para uma exaustão mental dos estudantes, mas também nos indicam uma preocupação quanto ao baixo rendimento da aprendizagem durante o período online. O que pode afetar o desempenho e segurança dos estudantes em determinados conteúdos do curso e no mercado de trabalho.

No que diz respeito aos eixos ofertados (Produto, Comunicação, Interação e Serviços) no curso de Design da ESDI/UERJ, os participantes expressaram seus incômodos e frustrações relacionados ao eixo de Produto, sobretudo durante o contexto pandêmico:

Estudante D: Produto para a gente foi um martírio, foi muito difícil o eixo de produto e ainda é. Eu tenho essa consciência de que produto é legal e que dá para se fazer milhões de coisas, mas a gente não é incentivado a pensar. Pelo menos a nossa turma não foi incentivada a pensar criativamente o produto. É muito industrial, não é nada criativo.

Estudante B: E eu também acho que a gente tem essa visão de produto e a ESDI fica muito nessa de não olhar para fora, não olhar para o contexto. Mas o produto está abandonado assim, muito porque a gente tá no Brasil. Produto no geral, a gente tá falando de indústria pesada. E aí se você não tem uma indústria pesada desenvolvida, não tem como a gente começar a pensar em produto, emprego de produto.

Os dois comentários anteriores estão relacionados ao contexto da ESDI/UERJ, mas refletem, acima de tudo, o eixo de Design de Produto a partir de sua implementação no Brasil atrelada a uma tentativa de desenvolvimento industrial (Souza, 1996).

Complexificando a questão do rendimento do aprendizado, os estudantes ora mencionam se sentirem sobrecarregados pelo volume de conteúdos, ora declaram insatisfação com a ausência de referenciais teóricos e demandam por leituras. Seria possível encontrar um equilíbrio entre volume e formato de conteúdos? Como construir dinâmicas em sala de aula que não corroborem com a sensação de sobrecarga mental nos estudantes e professores? Nessa dissertação não faz parte do escopo responder estas questões, pretendo apenas enfatizar a complexidade envolvidas.

Ainda sobre o rendimento do aprendizado, também é possível destacar a possível contradição entre demandar conteúdos teóricos a partir de uma avaliação do curso como “tecnicista e pouco crítica” e a demanda por experiências que possibilitem

o domínio técnico de aspectos do design — como na área de Produto — quando apontam os prejuízos causados pela pandemia. Isto indica a multiplicidade de interesses dos estudantes, além de evidenciar que eles reconhecem, ainda que implicitamente, uma vocação teórico-prática do campo do Design. Portanto, não se trata de uma contradição efetiva, mas da própria complexidade do campo e das dificuldades relacionadas ao ensino.

Embora os participantes manifestem frustrações relacionados ao eixo de produto e incômodos relacionados às dinâmicas do curso, também **expressam entusiasmo** com a ESDI/UERJ. Isso porque, para eles, a Escola expande os processos criativos de cada estudante ao tratar de modo interdisciplinar os eixos do curso, ampliando as possibilidades de atuação profissional.

Estudante D: A ESDI abriu vários caminhos e olhares que eu não tinha antes, por ser um curso bem amplo, de ter várias áreas de design.

Estudante C: Depois que entrei eu fiquei muito satisfeito com o que rolou no curso comigo. Eu sinto que eu estou no caminho certo agora, não duvido tanto do que eu estou fazendo agora na ESDI. [...] Porque eu entrei na faculdade querendo viver, eu entrei na ESDI querendo aproveitar o máximo. [...] E a ESDI me ensina muito a como fazer as coisas. Me dá os meios de alcançar essa liberdade que eu sempre quis. De fazer minhas paradas, de criar, seja um pôster, ou uma camiseta, seja o que for.

Estudante B: É um espaço que a gente consegue desenvolver nosso portfólio, que não necessariamente a gente conseguiria em outro lugar, sozinho em casa. Então acho que é outra parada muito importante dali. [...] Eu gosto muito da interdisciplinaridade do curso e é o que eu quero manter na minha vida profissional. Por isso eu quero ir para a pós, voltar e ser professor.

Os comentários anteriores expressam a satisfação dos estudantes com relação à liberdade de escolha que sentem possuir na ESDI/UERJ no que diz respeito ao amadurecimento de suas vivências profissionais.

Como mencionado anteriormente, existe uma compreensão por parte dos participantes de que existe uma expectativa dos professores sobre quem são e o que estão produzindo os estudantes de Design da ESDI/UERJ. Quanto a isso eles comentam:

Estudante B: Aqui tem muito perfil marcado, você tem que se provar o tempo todo.

Estudante B: Aqui tem professores que consideram como critério a comparação, pegam um trabalho como padrão. E geralmente o critério é o que sempre se fez aqui.

Estudante D: Acho que a gente tem que fazer muito e aí acaba juntando e saindo coisas boas.

O perfil mencionado por um dos estudantes está relacionado aos **padrões hegemônicos** da nossa sociedade e também ao padrão de estudante que frequentou a ESDI/UERJ em seus primeiros anos. Mônica Sacramento (2005) aponta que os estudantes que frequentaram a instituição nos primeiros 10 anos eram provenientes de famílias bem sucedidas, com tradição nos campos da Arquitetura, Publicidade e do Design.

Esse perfil, somado à área de conhecimento fundamentada em padrões hegemônicos e excludentes, faz com que estudantes que não atendam a esses parâmetros se sintam desconsiderados, diante da baixa expectativa dos professores. Nesse sentido, os estudantes têm suas subjetividades colocadas à prova, pois se veem na obrigação — ainda que nas entrelinhas — de corresponderem às expectativas de rendimento dos professores. Não só por meio da entrega dos trabalhos, mas também pela necessidade de provarem por meio de suas produções que são bons e assim, conseguem ser notados e validados no espaço da academia.

Para além da percepção da existência de um **perfil desejado** para os estudantes de Design, os participantes também mencionam serem enquadrados em caixinhas por alguns professores e constantemente lembrados disso. Sobre o perfil idealizado pelos professores, um dos estudantes menciona:

Estudante B: Antes eu tinha levantado que o perfil idealizado pelo professor ali da ESDI é o perfil igual ao da PUC, mas a rapaziada que tem exatamente esse perfil é a rapaziada mais desinteressada possível no curso. [...] Os caras não tão lá nunca, toda brecha que eles tem estão saindo, mas o problema é sempre o cotista que você está sendo pago para estar aqui. Mas o cara que tem grana, o cara que mora na Gávea, zero interessado, qualquer coisa, qualquer oportunidade de sair numa aula de campo, ele vai meter pé. Qualquer vacilo do professor, ele vai sair. Vai entregar qualquer trabalho de qualquer jeito. E a rapaziada, que é cotista, que é pobre, que é racializada, tá sempre pensando, eu estou sempre pensando, eu to tendo uma oportunidade de fazer uma carreira, numa área maneira, de estar ganhando bem daqui a uns cinco, seis anos, mas para essa rapaziada aí não é relevante dessa maneira. Não é tão importante assim para eles quanto para a gente.

Para além da **diferenciação de tratamento**, o comentário anterior expõe uma questão relacionada ao privilégio. Pois, a partir do exercício dos privilégios sociais e

de serem o padrão que se espera, que os estudantes identificados como o perfil idealizado pelos professores podem desfrutar do direito de não precisarem validar suas presenças e produções diante do espaço da academia. O que confirma o apontamento de Lucas Dantas (2022) de que um corpo que possui passabilidade, ou seja, privilégios sociais também possui privilégios epistêmicos.

Questões como insegurança, autossabotagem e timidez não aparecem nas falas dos estudantes, mas são aspectos pertinentes quando levamos em consideração a expectativa dos professores somada a necessidade de validação da própria subjetividade por parte dos estudantes. Principalmente porque essas questões esbarram no sentimento de pertencimento e autorização/validação para ocupar o espaço da academia.

Acredito que um possível motivo para essas questões não terem aparecido nas falas dos estudantes é que todos eles estiveram e continuam, de alguma maneira, ligados a espaços de decisão na universidade, como a representação discente da graduação. Ou seja, acabam por ocupar espaços onde suas presenças são reconhecidas e validadas, além de possuírem uma personalidade mais comunicativa condizente com esses cargos. Além disso, quando conversamos sobre referências e pertencimento durante a conversa online, os participantes manifestaram que **se sentem estimulados** por alguns professores. E que ao utilizar de suas experiências e referências em alguns trabalhos se sentem apreciados.

Estudante C: Eu particularmente não tive essa dificuldade de apresentar minhas referências. [...] Por mais que eu sinta essa resistência, tá ali, não tem jeito, eu tento sempre passar por cima disso e colocar as coisas que eu quero colocar. Falar, das coisas que eu quero falar. [...] Então, por mais que eu sinta essa resistência, eu tô sempre dando meu máximo para passar por cima disso e colocar o que eu quero colocar.

Estudante D: Eu trago bastante das referências culturais que eu tenho vivido aqui em Caxias e enquanto uma pessoa moradora da Baixada, enfim, todo esse discurso. Trazendo isso e sempre foi muito bem aceito [por alguns professores], principalmente na matéria da eletiva com a Professora R que é assim, minha mãe, uma querida. Acho que ela é uma pessoa que sabe te escutar muito bem e sabe abraçar a sua proposta, por mais doida que ela seja, ou por mais fora da curva que ela seja, por mais fora do centro que ela seja. E saber trabalhar nisso é poder estar te auxiliando com mais referências que vão aprimorar o teu trabalho [...] Mas eu consigo muito bem trabalhar as minhas referências e sou muito abraçado por alguns professores com essas referências que eu trago e com as vivências.

Estudante B: Eu gosto realmente de estar lá, de trocar uma ideia sobre o que eu estou fazendo. De me verem lavando uma tela, de trocar uma ideia, da Professora K elogiar o meu texto. Tudo isso me faz querer estar no ambiente e estudar.

Os participantes também indicaram que as trocas que ocorrem com colegas de curso e alguns professores colaboram para seguirem no curso, demonstrando que **se sentem incentivados** a permanecer na instituição. E ainda que existam limitações relacionadas às dinâmicas do curso, reconhecem que os espaços de troca estabelecidos na ESDI/UERJ — por estudantes e professores — ampliam as possibilidades de atuação e criam espaços de acolhimento.

Estudante D: O que me deu mais ânimo para continuar a faculdade, foi a volta para presencial. Quando voltou eu voltei cheio de vontade. [...] O contato que você tem com as pessoas, com outros alunos, isso vai te motivar a querer fazer coisas cada vez mais legais e mais interessantes dentro do curso e para além do curso também. [...] Fazer design é muito incrível, ainda mais com as pessoas certas. Com pessoas que te instigam a pesquisar, problematizar, procurar saber mais. Eu posso listar alguns professores que são um dos grandes motivos para eu ter me apaixonado cada vez mais pelo curso. O Professor L, até pela pesquisa dele, por ele ser o que ele é, o que ele traz, o que ele carrega. Um homem branco sulista, mas gay. Querendo ou não, ele traz muita coisa ali, uma bagagem muito grande, de muita vivência e de muita experiência enquanto uma pessoa LGBT. A Professora N, antes eu queria fazer história, sempre fui apaixonado por educação e ter esse contato com a educação dentro da faculdade e ver que isso era uma possibilidade de unir uma parada mais criativa com a educação. Acho que isso dá um gás. A professora K também, uma querida. Acho que é uma professora que é bem acadêmica. No começo eu tive um pouco de resistência com ela, porque achei que ela estava sendo dura demais nas avaliações, mas eu acho que ela ainda estava entendendo ali o espaço em que ela estava, o que ela precisava fazer, como que ela ia lidar com a turma. Mas eu acho que ela foi uma pessoa que soube se adaptar à realidade das pessoas que ela estava lidando. Então, acho que é uma pessoa que tá ali se você precisar de ajuda.

Estudante B: Eu vou fazer uma TCC em produto, já até iniciei e eu gosto bastante principalmente porque eu tive uma experiência diferente do Estudante D e do Estudante E. Eles tiveram aula com o Professor O e eu tive aula com a Professora P, e foi bem melhor. Ela me deu muita liberdade para fazer o projeto como eu gostaria. E foi ali que desenvolvi o método que eu uso para fazer qualquer outra coisa, para gráfico, para serviço. Com a Professora P eu desenvolvi meu método e eu acho que é a melhor coisa que a gente pode fazer na faculdade, mais do que aprender sobre Photoshop.

Estudante B: Estou fazendo o Exu também que é uma parada da minha religiosidade e que também está sendo apreciado. Não é um trabalho da faculdade, mas eu pedi ajuda da Professora Q para algumas coisas.

Esses apontamentos nos sinalizam que embora haja a articulação dos estudantes para subverter as experiências negativas do processo formativo — servindo como uma autossutura — também é possível observar a **participação de alguns professores** — como os mencionados pelos estudantes — que por meio de suas identidades e abertura para a construção de espaços de trocas e parcerias, acabam por possibilitar e potencializar experiências positivas diante do processo formativo em Design na ESDI/UERJ.

O choque que ocorre em uma sala de aula diversa, causando violências simbólicas, políticas, estéticas, ideológicas, entre outras, ocorre a partir da divergência das posicionalidades. E essas, quando não usadas em benefício do aprendizado — como quando o Estudante D menciona o Professor L — acabam por ser uma barreira na relação entre os próprios estudantes, mas sobretudo nas relações entre professores e estudantes. Visto que, a posicionalidade dos professores interfere no modo como organizam seus conteúdos e disciplinas e por consequência, a maneira como esses apresentam aos estudantes o repertório de design a ser aprendido. Podendo, portanto, contribuir com o reforço de uma norma, um padrão de design a ser seguido.

Quanto a essa questão, os participantes expuseram que percebem que os professores só se autorreferenciam, referenciam colegas da própria instituição ou de instituições que já estiveram como a PUC-Rio, sem haver uma diversificação das referências e de seus interlocutores. A apresentação de referências pertencentes a um universo familiar é algo comum, porém é preciso assumir que, nesse caso, pode ter um potencial limitador. Já que os professores podem estabelecer o conjunto de referências apresentadas em sala, ao exercício de reafirmar suas posicionalidades.

Como apresentado anteriormente, Daniela França e Ricardo Artur (2022) nos indicam a partir de uma pesquisa quantitativa sobre referências negras no Design que 41,7% dos professores que responderam ao levantamento conhecem referências pretas no Design. Desse percentual de respostas, 80% dos professores são brancos. Porém, o que cabe destacar deste levantamento é que dos estudantes que responderam ao formulário, 73,3% afirmaram desconhecer referências pretas no Design, enquanto apenas 26,7% disseram conhecer.

Nesse sentido, ainda que quase metade dos professores conheçam referências pretas, isso não garante que elas sejam apresentadas aos estudantes. Ou seja, mesmo que professores de Design tenham o conhecimento de referências que se

diferenciam de suas realidades e posicionalidades, acabam por limitar seus repertórios em sala às suas próprias perspectivas. O que contribui com uma hegemonia no pensamento — nesse caso branca — no Design, já que, como apontam os autores, não se trata de uma ausência, mas sim uma exclusão.

Outro apontamento feito pelos estudantes está relacionado à ausência do referencial teórico nos conteúdos apresentados em sala. Para além da perda de uma informação relevante, não esclarecer de onde são as referências utilizadas ou sobre quais perspectivas se está falando faz com que tenhamos uma universalização da experiência e por consequência do conteúdo. Isso aponta para uma pretensa neutralidade do discurso, corroborando com os mitos da universalidade e neutralidade na produção e reprodução de conhecimentos (Kilomba, 2019).

Para além das experiências positivas, mencionadas anteriormente, no que diz respeito às produções dos estudantes pautadas em características de suas posicionalidade e à recepção de alguns professores, os participantes comentam:

Estudante D: Só tive um descontentamento no começo do curso em relação à referência, porque quando eu comecei a faculdade, eu estava me envolvendo muito com questões de movimentos sociais, movimento negro, então sempre nos meus trabalhos eu estava trazendo muito disso e tive uma questão, um desentendimento ali com a Professora S e com o Professor T. Eu apresentei um trabalho que era sobre novembro amarelo, só que na imagem que a gente usou, eu tinha uma mulher com black e aí eles falaram “ai, tá lembrando muito consciência negra”, só que não tinha nada a ver, porque era uma ilustração que claramente estava falando sobre saúde mental e eles falaram sobre consciência negra só porque era uma mulher de black.

Estudante B: Eu acho que nessas horas faz muita falta um professor preto na ESDI, porque essa compreensão de que “só porque eu coloquei uma pessoa racializada, então meu trabalho agora é sobre raça”, o exemplo que o Estudante D deu é perfeito. [...] Quiseram trazer para uma parada só racial, enquanto ele estava tratando de outra coisa. Eu acho que com um professor preto isso seria dialogado de outra maneira. [...] quando a gente coloca um pouquinho da gente, como você também falou, Yasmin, vira uma parada só sobre raça.

Estudante B: essa questão das pessoas não trazerem [a racialidade], a Professora S certamente não acho que a produção dela é afetada por ela ser branca. Ela pensa que a produção dela é afetada por ser mulher, porque aí ela já está em uma alteridade que não é o padrão. O Professor T não pensa nem na questão de gênero e nem na questão de raça, nem nada. Não é uma questão para ele.

Observa-se que a percepção de que são colocados em caixinhas, descrita anteriormente, reaparece nos comentários onde os estudantes indicam que quando fazem uso de uma característica da sua posicionalidade, nesse caso, a racial, seus trabalhos são limitados por ela.

Com base no levantamento sobre referências pretas no design, mencionado acima, observa-se que os professores possuem conhecimento dessas referências. Os estudantes formam um corpo discente diverso e trazem consigo experiências e perspectivas intrinsecamente ligadas às suas identidades raciais. Entretanto, no corpo docente da ESDI/UERJ, conforme indicado no Capítulo 2 e através da fala do Estudante B, observa-se a ausência de diversidade racial. Essa lacuna compromete a habilidade dos professores em lidar com a multiplicidade de perspectivas, impactando diretamente nas abordagens pedagógicas e interpessoais.

É preciso que perguntemos sob quais perspectivas todos os projetos — e não somente aqueles que desviam do considerado padrão — estão sendo construídos. Assim, estaríamos utilizando a posicionalidade, de estudantes e professores, a favor de uma sala de aula múltipla, onde diferentes saberes confluem, formando uma comunidade de aprendizado, ou seja, um espaço onde haja solidariedade profissional e política e também acolhimento de nossas subjetividades (Hooks, 2017). Além de colaborar com o diagnóstico da diversidade e das exclusões promovidas em sala de aula.

CONCLUSÃO

A partir deste trabalho, foi possível compreender as percepções dos estudantes-participantes sobre como as opressões simbólicas, políticas, estéticas, ideológicas, entre outras, permeiam o processo formativo em Design na ESDI/UERJ. As percepções dos estudantes-participantes serviram de suporte para a fundamentação conceitual, descritiva e analítica da pesquisa. A partir das dinâmicas realizadas nesta pesquisa-ação, foi possível estabelecer uma aproximação com os estudantes, ocasionando numa identificação entre pares e uma escuta sensível. As dinâmicas também proporcionaram que fossem elaboradas reflexões individuais e coletivas, possibilitando o reconhecimento das contradições e complexidades do espaço universitário.

No capítulo 1, destaquei a academia como espaço de violência, onde a produção e reprodução de conhecimentos baseiam-se em mitos como universalidade e neutralidade. E demonstrei como o campo do Design também adere a esses mitos, estabelecendo normas pautadas em perspectivas dominantes. Essas normas são contestadas por estudantes e pesquisadores que confrontam as narrativas hegemônicas do campo por meio de suas experiências e perspectivas de mundo. Os apontamentos apresentados nesse capítulo foram endossados nas atividades realizadas junto aos estudantes.

Já no capítulo 2, manifestei como a posicionalidade dos estudantes impacta o processo formativo, utilizando a *Dinâmica de Posicionalidade* como uma ferramenta analítica e de conscientização a favor do reconhecimento crítico de nossas identidades. Com base nas duas experiências com a dinâmica, manifesto que abordar a posicionalidade de estudantes e professores em sala de aula contribui para a diversificação de saberes e pontos de vista. E que a integração das experiências individuais dos participantes na configuração das dinâmicas das disciplinas permite a criação de um repertório comum em sala, que acaba por transbordar em outros espaços de interação da universidade.

Outros pontos favoráveis para o uso da *Dinâmica* em sala de aula estão relacionados ao grau de adaptação e possibilidade de construção coletiva que propiciam o engajamento dos estudantes na reflexão de assuntos ligados aos seus interesses e vivências. Ademais, há um potencial também para a identificação da

posicionalidade dos professores em relação aos estudantes de modo a contribuir para o reconhecimento de diferenças que muitas vezes são desconsideradas.

O capítulo 3 introduziu a oficina *Tecido Social* como uma ferramenta para a conscientização das opressões no processo formativo. O uso da linha vermelha durante uma das etapas da oficina fez com que as dinâmicas de força, antes invisíveis, fossem desveladas, nos apresentando um cotidiano de opressões. Nesse sentido, as linhas vermelhas podem ser compreendidas como um indicativo de que naquele cruzamento de características se encontra uma ferida gerada durante o processo formativo em Design.

Também no capítulo 3, apresentei, por meio de uma conversa online, um aprofundamento de aspectos das vivências dos estudantes que demonstram como eles precisam negociar suas existências e permanências no espaço da ESDI/UERJ. Demonstrei com fatores sociais e aspectos do cotidiano como as disparidades sociais entre estudantes e a pandemia do Covid-19 interferem no processo formativo dos estudantes.

As narrativas apresentadas nesse capítulo reforçam o que já havia sido exposto no capítulo 1, no que diz respeito a academia ser identificada como um espaço de violência. E também sobre como o ensino do Design, por meio de seus conteúdos e práticas, corrobora com diferentes manifestações de opressão. Parte do problema talvez esteja ligada ao perfil de professores do curso diferir do perfil dos estudantes. Considerando em especial o exercício de privilégio, onde os professores podem ocultar ou mascarar seus corpos — adaptados ao poder vigente — enquanto parte dos alunos é constantemente lembrada de suas características identitárias. Sendo uma contribuição do estudo a ênfase na questão da posicionalidade e como seu endereçamento junto aos docentes e discentes pode contribuir para esta tomada de consciência e em especial, como afeta as relações no ambiente universitário.

No que diz respeito a academia ser um espaço de violência, a ESDI/UERJ não é uma exceção e apresenta diferentes cenários onde opressões estruturais são reforçadas. Porém, é preciso destacar que existem espaços de resistência, onde a pluralidade de experiências é valorizada e potencializada. Sejam eles espaços formados unicamente pelos estudantes, como o CAPO, ou em espaços onde estudantes e professores contribuem para a formação de salas de aula multiculturais e de comunidades de aprendizado, demonstrando que “a academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.” (Hooks, 2013, p.273).

A partir do que foi apresentado e analisado, foi possível identificar diferentes formas de experienciar o processo formativo em Design na ESDI/UERJ, ora apresentando aspectos positivos das relações estabelecidas entre os próprios estudantes e entre professores e estudantes, ora demonstrando percepções negativas emergindo dessas mesmas relações. Assim, enfatizo que para cada estudante de design há um ESDI/UERJ sendo experienciada. E confirmo o que já havia indicado junto a outras designers-outsiders sobre a aprendizagem também se dar através das relações estabelecidas a partir do/no espaço universitário (Portela et. al, 2022).

Compreendo que os próprios estudantes reconhecem as feridas abertas durante o processo de se formarem designers. E que, por vezes, agem — ora com incentivo dos professores, ora sem incentivo — na tentativa de confluir suas visões de mundo e posicionalidades com os saberes estabelecidos. O que contribui com o desenvolvimento de outros modos de produção de conhecimento e materialidades no campo do Design. E faz com que essas feridas abertas funcionem — sem nenhum tipo de romantização — como um espaço de possibilidades outras, de transgressão de saberes. Marcando a impossibilidade de permanência de um ensino do Design baseado em perspectivas hegemônicas e a produção e reprodução de violências no/pelo/a partir do design.

Quanto às minhas intervenções nesta pesquisa, destaco a sensibilidade de perceber que convidar os estudantes para uma nova conversa, ampliando as questões levantadas em um primeiro momento, geraria um resultado qualitativo mais proveitoso para o trabalho. No lugar de realizar diferentes edições da oficina *Tecido Social* e com isso, obter uma amostra de participantes maior na investigação.

Além disso, expor minhas trajetórias e percepções sobre o ensino do Design nos encontros que realizei junto aos estudantes possibilitou que eu fosse reconhecida como um par e não só como uma pesquisadora interessada em obter resultados. O que considero valioso diante das inseguranças sobre como conduzir uma pesquisa que trata de temas sensíveis e que se vale de narrativas para a produção de dados, como havia mencionado ser uma preocupação na introdução deste trabalho.

Quanto ao objetivo d) planejar coletivamente ações para o enfrentamento destas opressões, sinalizo que este requisito foi alcançado de modo distinto do esperado. Reconheço que as ações coletivas de enfrentamento das opressões antecedem a própria pesquisa e continuam após, por iniciativa dos estudantes e em

suas formas de organização política. Contudo, cabe reconhecer também que a oficina proposta não operou apenas como diagnóstico, mas mobilizou estudantes-participantes a pensar e agir coletivamente sobre as questões levantadas. Um dos exemplos é o desdobramento na formação da rede LGBTQIAPN+. Além disso, parte importante do tempo da pesquisa foi destinado a estabelecer relações de confiança junto aos estudantes-participantes, o que também pode ser compreendido como ação coletiva para o enfrentamento das opressões e que viabilizou o aprofundamento das questões e a abordagem cuidadosa do tema.

Reafirmar que a aprendizagem também ocorre nas relações, em meio às parcerias, nos espaços de questionamento, nas disciplinas e projetos onde diferentes perspectivas podem coexistir e não somente no currículo. Quanto a isso, uma importante contribuição deste trabalho está em revelar que parte significativa do descontentamento dos estudantes diante do processo formativo em Design não é apenas da ordem do currículo, mas da forma como os conteúdos são trabalhados e reverberam. O estudo também apresenta como as experiências de vida dos estudantes repercutem na formação, gerando aproximações e atravessamentos que os leva a refletir sobre o que aprendem e como aprendem. Demonstrando que a dimensão socioafetiva é mais uma complexidade a ser considerada nos estudos sobre Design e Educação.

Anseio que, a partir do tema proposto por esta pesquisa, as narrativas descritas e as análises apresentadas neste trabalho possam haver outras reflexões e uma conscientização crítica sobre o processo formativo em Design por parte da comunidade acadêmica da ESDI/UERJ. E assim, contribuir para que ocorram transformações não só no quadro do curso, mas também no campo do Design.

REFERÊNCIA

Alcoff, Linda Martín. **Visible Identities: Race, Gender, And The Self**. Oxford University Press, 2005.

Almeida, Ana Julia Melo. Histórias Fora De Quadro: Trajetórias De Mulheres No Campo Do Design. **Arcos Design**, Rio De Janeiro, V. 16,N. 2, Pp. 135-154, Jul./2023. Disponível Em: <https://Www.E-Publicacoes.Uerj.Br/Index.Php/Arcosdesign>. Acesso Em 11 De Jan. 2024.

Anzaldúa, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. 2ºed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

Borges, Laila. **As Formas Que Moldam Gêneros: O Design Como Tecnologia De Gênero No Projeto De Brinquedos Infantis**. Dissertação (Mestrado Em Gênero) - Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas, Ufba. Salvador, 2017.

Carvalho, A. P. C. (Org.); Braga, Marcos Da Costa (Org.) ;Farias, P. L. (Org.); Zibel, Carlos (Org.). **O Ensino Paulistano De Design: Formação Das Escolas Pioneiras** (Coleção Pensando O Design). 1. Ed. São Paulo: Blucher, 2015. V. 1. 360p.

Couto, Rita. **Escritos Sobre Ensino De Design No Brasil**. Rio De Janeiro: Riobook's, 2008.

Collins, Patricia Hill. Aprendendo Com A Outsider Within. **Sociedade E Estado**, V. 31, P. 99-127, 2016.

Collins, Patrícia Hill In: Lorde, Audre Et Al. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Bazar Do Tempo Produções E Empreendimentos Culturais Ltda, 2019.

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

Crenshaw, Kimberlé. Documento Para O Encontro De Especialistas Em Aspectos Da Discriminação Racial Relativos Ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, V. 10, N. 1, P. 171-188, 2002. Disponível Em: <https://Www.Scielo.Br/J/Ref/A/Mbtp4sfxpnjz397j8fsbqq/?Format=Pdf&Lang=Pt> Acesso Em 22 De Nov. De 2023.

Dalaqua, Gustavo Hessmann. O Que É Opressão? In: Abreu, Janaina; Padilha, Paulo Roberto (Org.). **Aprenda A Dizer A Sua Palavra**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

Dantas, Lucas Silva. A Insurgência De Epistemologias Dissidentes No Contexto Acadêmico. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, Pe. 2022. Disponível Em: <https://Periodicos.Ufpe.Br/Revistas/Debatesinsubmissos/Article/Viewfile/253867/41954> Acesso Em 13 De Maio 2023.

De Jesus, Jaqueline Gomes. Orientações Sobre Identidade De Gênero: Conceitos E Termos. **Guia Técnico Sobre Pessoas Transexuais, Travestis E Demais Transgêneros, Para Formadores De Opinião**, V. 2, P. 42, 2012.

Fanon, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo. Ubu, 2020

Forty, Adrian. **Objetos De Desejo – Design E Sociedade Desde 1750**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Franco, Maria Amélia Santoro. Pedagogia Da Pesquisa-Ação. **Educação E Pesquisa**, V. 31, P. 483-502, 2005.

França, D.; Carvalho, R. A. P. A Hegemonia Branca E O Conhecimento Excludente No Design: Uma Análise Sobre Referências Profissionais E Bibliográficas. **Arcos Design**, Rio De Janeiro: Ppesdi/Uerj. V. 15, N. 1, P. 147-170, Fev. 2022.

Frascara, Jorge. **Diseño Grafico Para La Gente**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000.

Freire, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio De Janeiro/São Paulo: Paz E Terra, 2020.

Gomes, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. **currículo Sem Fronteiras**. Minas Gerais, V. 12, P. 98-109, 2012. Disponível Em: [Http://Www.Apeoesp.Org.Br/Sistema/Ck/Files/5_gomes_n%20l_rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.Pdf](http://www.apoesp.org.br/Sistema/Ck/Files/5_gomes_n%20l_rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.Pdf) Acesso Em 13 Jul. 2021.

Gonçalves, Eduardo Barros. Design, Heteronormatividade E Condições De Trabalho: Reflexões Sobre Corpo, Gênero E Precarização Do Designer. 2020. **Dissertação (Mestrado Em Design)** – Escola Superior De Desenho Industrial, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2020.

Guedes, Cintia. Memória Sobrevivente. **Revista Lugar Comum** - Resistência Feminista. Rio De Janeiro, Vol. 01, P. 08-19, 2015. Disponível Em: [Https://Www.Slideshare.Net/Xandrac/Revista-Lugar-Comum-Resistncia-Feminista](https://www.slideshare.net/Xandrac/Revista-Lugar-Comum-Resistncia-Feminista). Acesso Em 15 De Mar. 2024.

Hall, Stuart. Quem Precisa De Identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu Da (Org.). **Identidade E Diferença: A Perspectiva Dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Hooks, Bell. **Ensinando A Transgredir: A Educação Como Prática Da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Teoria Feminista: Da Margem Ao Centro**. Editora Perspectiva Sa, 2019a.

_____. **Olhares Negros: Raça E Representação**. Editora Elefante, 2019.B.

_____. **Erguer A Voz: Pensar Como Feminista, Pensar Como Negra.** Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019c.

Ibarra, Maria Cristina; "Design Como Correspondência: Uma Proposta Para O Design A Partir De Conceitos Do Antropólogo Tim Ingold", P. 641-655 . In: **Anais Do 14º Congresso Brasileiro De Pesquisa E Desenvolvimento Em Design.** São Paulo: Blucher, 2022. Disponível Em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/design-como-correspondencia-uma-proposta-para-o-design-a-partir-de-conceitos-do-antropologo-tim-ingold-37924> Acesso Em 11 De Jan. 2024.

Kilomba, Grada. **Memórias Da Plantação** – Episódios De Racismo Cotidiano. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

Lopes, Fabiana. Rosana Paulino: O Tempo Do Fazer E A Prática Do Compartilhar. In: Pinacoteca De São Paulo (Org.). **Rosana Paulino: A Costura Da Memória.** São Paulo: Pinacoteca De São Paulo, 2018. P. 163-181.

Lorde, Audre. **Irmã Outsider: Ensaio E Conferências.** Autêntica Editora, 2019.

Menezes, Yasmin; Grassine; Altmayer, Guilherme. Design E Gênero: Marcação Binárias Na Ergonomia. **Arcos Design** , Rio De Janeiro, V. 16, N. 2, Pp. 258-275, Jul./2023. Disponível Em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>. Acesso Em: 30 Dez. 2023.

Souza, Jonathan Nunes. Entre Design E Arte: Experiência Periférica Em Meio A Um Campo Minado. 2023. 121f. Dissertação. **Mestrado Em Design** – Escola Superior De Desenho Industrial, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2023.

Lupton, Ellen. Xia, Leslie. In: Lupton, Ellen; Tobias, Jennifer. **Extra Bold: Um Guia Feminista, Inclusivo, Antirracista, Não Binário Para Designers.** Olhares, 2023.

Niemeyer, Lucy. **Design No Brasil: Origens E Instalação.** 4 Ed. Rio De Janeiro: 2ab, 2007.

Noel, Lesley-Ann M. "Here's What We Really Want Your Class To Be About!". **Design And Technology Education: An International Journal**, V. 26, N. 4, P. 50-70, 2021. Disponível Em: <<https://ojs.lboro.ac.uk/date/article/view/2991>>. Acessado Em 07 Fev. 2023.

Noel, Lesley-Ann; Paiva, Marcelo. Learning To Recognize Exclusion. **Journal Of Usability Studies**, V. 16, N. 2, P. 63-72, 2021. <Disponível Em: https://www.researchgate.net/publication/349642679_learning_to_recognize_exclusion> Acessado Em 07 Fev. 2023.

Oliveira, Mariana Nobre De; Medeiros, Wellington Gomes De; "Design E Dissidência Queer: Considerações Sobre Questões De Gênero No Design", P. 528-539 . In: **Anais Do Colóquio Internacional De Design 2020.** São Paulo: Blucher, 2020.

Pater, Ruben. **Políticas Do Design: Um Guia (Não Tão) Global De Comunicação Visual.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Paulino, Rosana. **Educativo Assentamento**. 2013. Disponível Em: <https://Pdfslide.Tips/Documents/Assentamento-Rosana-Paulino-Pdf-Educativo.Html?Page=7>. Acesso Em: 24 Abr. 2023.

_____. **Imagens De Sombras**. 2011. Tese De Doutorado. Universidade De São Paulo.

Portela, I.; Menezes, Y.; França, D.; Carvalho, R. A. P. Sou Uma Outsider Within:: Uma Formação Em Design Para Além Do Currículo. **Projetica** V. 13, N. 3, P. 153–165, 2022.. Disponível Em: <https://Ojs.Uel.Br/Revistas/Uel/Index.Php/Projetica/Article/View/46936>. Acesso Em: 9 Jan. 2023.

Portela, Imaíra. Esdi De Cota: Experiências De Alunos Cotistas Em Uma Escola De Design. 2021. **Tese (Doutorado Em Design)** – Escola Superior De Desenho Industrial, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2023.

Porfírio, Horrana. **A História Do “Cadê Os Pretos No Design?”**. 2019. Parte 1 E 2. Disponível Em: <https://Medium.Com/@Honporfírio/A-Hist%C3%B3ria-Do-Cad%C3%Aa-Os-Pretos-No-Design-4213c484ba1f>. Acesso Em: 6 Jan. 2024.

Porfírio, Horrana; Fico, Ciro. Ensino No Design: Por Quem, Para Quem?. In: **Finalistas Nascente 2018 Design**. [S. L.], 2018. Disponível Em: <https://Prceu.Usp.Br/Nascente/Wp-Content/Uploads/2018/09/Dsg-016.Pdf> Acesso Em: 6 Jan. 2024.

Rio De Janeiro. Governo Do Estado Do Rio De Janeiro. Alerj. **Lei N° 4.151, De Setembro De 2003**. Institui Nova Disciplina Sobre O Sistema De Cotas Para Ingresso Nas Universidades Públicas Estaduais E Dá Outras Providências. Disponível Em: <http://Alerjln1.Alerj.Rj.Gov.Br/Contlei.Nsf/E9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/E50b5bf653e6040983256d9c00606969?Opendocument> Acesso Em: 08 De Maio De 2023.

Rufino, Luiz. Pedagogia Das Encruzilhadas. **Periferia**, [S. L.], V. 10, N. 1, P. 71–88, 2018. Disponível Em: <https://Www.E-Publicacoes.Uerj.Br/Periferia/Article/View/31504>. Acesso Em: 9 Jan. 2023.

Sacramento, Mônica. **Ação Afirmativa: O Impacto Da Política De Cotas Na Esdi** (Escola Superior De Desenho Industrial – Uerj), 2005.

Santos, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos E Significações**. Brasília: Incti/Unb, 2019.

Serpa, Bibiana De Oliveira; Meliande, Clara De Souza Rocha; Silva, Sâmia Batista E. Design E Decolonialidade: Aproximações Possíveis Em Busca De Outras Práticas E Teorias. In: **Anais Do Spgd**. Anais.Rio De Janeiro(Rj) Rio De Janeiro, 2020. Disponível Em: https://Www.Even3.Com.Br/Anais/Spgd_2020/327431-Design-E-Decolonialidade--Aproximacoes-Possiveis-Em-Busca-De-Outras-Praticas-E-Teorias. Acesso Em: 14 Maio 2023.

Serpa, Bibiana O.; Batista, Sâmia. Empatia X Solidariedade: Proposta Para A Construção De Práticas Anticoloniais Em Design. **Anais Do Ii Colóquio De Pesquisa E Design: De (S) Colonizando O Design, Fortaleza**, P. 199-206, 2021.

Serpa, B.O., Van Amstel, F.M., Mazzarotto, M., Carvalho, R.A., Gonzatto, R.F., Batista E Silva, S., And Da Silva Menezes, Y. (2022) Weaving Design As A Practice Of Freedom: Critical Pedagogy In An Insurgent Network, In Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (Eds.), **Drs2022: Bilbao**, 25 June - 3 July, Bilbao, Spain. Disponível Em: <https://di.designresearchsociety.org/drs-conference-papers/drs2022/researchpapers/265/> Acesso Em 14 De Maio De 2023.

Serpa, Bibiana Oliveira. Por Uma Politização Do Design: Caminhos Entre O Feminismo E A Educação Popular. 2022. 223 F. **Tese (Doutorado Em Design)** – Escola Superior De Desenho Industrial, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2022.

Silva, Sâmia Batista E. Design Nas Bordas: Juventude Periférica, Re-Existências E Decolonialidade Em Belém Do Pará. 2022. 198 F. **Tese (Doutorado Em Design)** – Escola Superior De Desenho Industrial, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro, 2022.

Souza, Pedro Luiz Pereira De. **Esdi**: Biografia De Uma Ideia. Rio De Janeiro: Eduerj, 1996.

Tilley, Alvin R.; Henry Dreyfuss Associates. **As Medidas Do Homem E Da Mulher: Fatores Humanos Em Design**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Tripp, David. Pesquisa-Ação: Uma Introdução Metodológica. **Educação E Pesquisa**, V. 31, N. 03, P. 443-466, 2005.

Uerj (Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro). Projeto Político Pedagógico Do Curso De Desenho Industrial. S/D (2016). Disponível Em: <https://www.esdi.uerj.br/assets/ef59b1fd81ea2c02a77bfb08158273d/13fc8e830d2b39b2cddb93495e11a68.pdf> Acesso Em: 15 De Março De 2024.

Uerj (Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro). **Datauerj 2023: Anuário Estatístico De Base De Dados 2022** / Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Núcleo De Informação E Estudos De Conjuntura. - Rio De Janeiro: Uerj, 2023.

Van Amstel, Frederick Mc; Noel, Lesley-Ann; Gonzatto, Rodrigo Freese. Design, Oppression, And Liberation. **Diseña**, N. 21, P. Intro-Intro, 2022.

Van Amstel, Frederick Mc; Gonzatto, Rodrigo Freese; Noel, Lesley-Ann. Introduction To Diseña 22: Design, Oppression, And Liberation (2nd Issue). **Diseña**, N. 22, P. Intro-Intro, 2023.

Xakriabá, Célia Nunes Correa. O Barro, O Genipapo E O Giz No Fazer Epistemológico De Autoria Xakriabá: Reativação Da Memória Por Uma Educação Territorializada. 2018. 218 F., II. **Dissertação (Mestrado Em Desenvolvimento Sustentável)** — Universidade De Brasília, 2018.