

Palavras-chave: Podcast - conhecimento - social - design - comunicação.

(*) Johanna Esperanza Zarate Hernández: Profesional en Diseño Gráfico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Especialista en Edición Digital y Multimedia de la misma institución, Maestra en Estética e Historia del Arte. Desarrollo de proyectos multimedia, videos digitales y Web, en empresas como la Contraloría General de la Nación e Icono Multimedia de LEGIS, entre otros. Conferencista de Cámara y Comercio de Bogotá en vitrinismo y espacios comerciales y diseño de imagen. Dirección de diversos proyectos de diseño que incluyen páginas Web, videos, programas de televisión o aplicacio-

nes digitales para empresas de diversos sectores de la economía. Desarrollo de marca y comunicación visual. También se desempeña como docente de Diseño Gráfico, Comunicación social y diseño industrial, en la actualidad ejerce como Profesor Asociado I del Área Académica de Diseño de Producto, en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. En la actualidad hace parte del grupo de investigación Diseño, pensamiento y creación del Área Académica de Diseño de Producto, en la Facultad de Artes y Diseño, de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y coordina el Observatorio en diseño y creación de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, se encuentra desarrollando dos proyectos de investigación “El Podcast como Herramienta de Apropiación Social del Conocimiento del Diseño en Colombia” y otra titulada “Trayectos Biográficos de las Diseñadoras Fundacionales del Diseño en Colombia” en curso desde el 2020.

Oficinas estudiantis autônomas enquanto pedagogia crítica

Eduardo A. B. M. Souza (*)

Actas de Diseño (2024, abril),
Vol. 45, pp. 160-162. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: febrero 2023
Versión final: abril 2024

Resumen: Buscamos relatar a realização de um ciclo de oficinas autônomas por estudantes como possibilidade de uma prática pedagógica crítica. Por meio dessa proposta, buscamos desenvolver competências específicas e tradicionais do design gráfico para atender às demandas de comunicação do evento, e, além disso, argumentaremos que essa prática promove a reconfiguração estética e política do espaço pedagógico.

Palavras chave: pedagogia crítica – design gráfico – espaço pedagógico – estética e política.

[Resumos em inglês e espanhol na página 162]

Introdução

As práticas por meio das quais design é ensinado têm sido questionadas: em 2012, o periódico *Visible Language* dedicou seu volume 46(1-2) para o futuro da educação em design. A questão permanece em debate tanto internacional (Elzenbaumer, 2013; Snaddon et al, 2019) quanto nacionalmente (Silveira et al, 2016; Goya, 2019). Outras iniciativas têm problematizado a educação em design da perspectiva do seu conteúdo: o coletivo *Decolonising Design* e o documento colaborativo *Decentering whiteness in design history resources* (2020) tentam reposicionar a epistemologia do design. Esses movimentos diversos concordam quanto ao diagnóstico: é preciso que a educação em design acompanhe a aceleração das mudanças. Diante disso, o pensamento crítico é uma competência fundamental para a autonomia do sujeito e a capacidade de posicionar-se no contexto em que se insere (Willingham, 2008; hooks, 2013, 2020). Entretanto, ainda é um desafio articular as práticas pedagógicas de design a conteúdos críticos.

Aqui, buscamos debater um ciclo de oficinas autônomas por estudantes como possibilidade de uma prática pedagógica crítica. Por meio dessa proposta, desenvolvemos competências específicas e tradicionais do design gráfico para atender às demandas de comunicação do evento, e, além disso, argumentaremos que essa prática promove a reconfiguração estética e política do espaço pedagógico.

Dissenso e pedagogia crítica

A relação entre estética e política pode ser delineada por meio dos conceitos de partilha do sensível e dissenso. O primeiro indica a linha que, entre outras coisas, designa “as pré-condições da percepção que tornam nossas subjetividades visíveis, audíveis e disponíveis à nossa atenção” (Panagia, 2010 p.96). Por exemplo, a partilha define os sons categorizados como fala e os categorizados como ruído – considerando, inclusive, os sujeitos que enunciam. Por conseguinte, isso estabelece uma

ordem estética e política que, todavia, pode sofrer uma ruptura por meio do dissenso: “uma disputa sobre o que é um dado e sobre o enquadramento em que vemos algo como dado” (Rancière, 2010 p.69). Ou seja, podemos “reconfigurar a disposição perceptiva de imagens e sons” (Panagia, 2010 p.99). Disso, Lewis (2014) depreende que a educação é uma das instâncias em que a partilha do sensível é feita. Então, enquanto experiência estética, ela pode tanto invisibilizar sujeitos quanto redistribuir a relação entre o que pode e o que não pode ser sensível. Dessa perspectiva, defendemos que a realização das oficinas autogeridas causa dissenso, pois redistribui as sensibilidades partilhadas cotidianamente no espaço pedagógico. Ou seja, ao realizar o ciclo de oficinas, esses sujeitos reconfiguram suas disposições perceptivas: em vez de “alunos”, os sujeitos assumem a posição de organizadores, ministrantes de oficinas, produtores do evento. Essa reconfiguração estética transforma as relações políticas no espaço pedagógico, promovendo autonomia e senso de comunidade que possibilita a emergência de uma pedagogia crítica. Explicitar a dimensão estética com a partilha do sensível, ainda concorda com hooks (2013, 2020) e Lewis (2014) a respeito da sala de aula como um espaço teatral e afetivo.

Contando com os relatos de estudantes da comissão de organização somados à observação que realizamos, apresentaremos essa contribuição para desenvolver essa prática pedagógica crítica. Cinco dos seis estudantes que compuseram a comissão organizadora do evento no IFPE – Campus Recife participaram de uma entrevista coletiva semiestruturada realizada remotamente no dia 1º de julho de 2020, de onde as citações que utilizaremos abaixo foram colhidas. A entrevista coletiva teve como objetivo delinear que competências foram desenvolvidas e registrar suas impressões acerca dessa experiência na sua formação profissional e pessoal.

Análise dos relatos da comissão organizadora

Classificamos as contribuições pedagógicas críticas das oficinas estudantis autônomas em dois grupos: deslocamento de sensibilidades e autonomia e comunidade. O deslocamento da sensibilidade, que caracteriza o dissenso, fica explícito pela motivação declarada na entrevista: “o que me motivou para participar (...) foi porque *eu queria saber como era estar do outro lado da mesa do professor*” (grifo nosso). Isso criou uma nova partilha do sensível não apenas no momento das oficinas, mas na própria subjetivação de quem realizou essa atividade: “da minha parte, eu me senti fazendo mais parte do curso. Mesmo que 0,001%, *entendendo um pouco mais da luta que os professores passam para engajar a galera*” (grifo nosso).

O caráter autônomo do ciclo de oficinas tem como objetivo valorizar a experiência pessoal dos estudantes. Hooks (2013) aponta que “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual” (p.58) e que para possibilitar uma pedagogia engajada e crítica, “temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos

a escutar, a ouvir uns aos outros” (Hooks, 2013, p.200). Esse foi o diagnóstico inicial que estimulou a proposta de realização do ciclo de oficinas. Isso foi corroborado pelos estudantes, uma vez que relataram que antes de realizarem as oficinas, “[a gente] não se via (...) nunca nem parou para conversar”. Entretanto, isso foi a origem de muita satisfação, porque “ver a galera se interessando por aprender, conversando sobre o curso. Melhor coisa!”. O senso de autonomia e comunidade tem bases em um senso de alteridade, pois outra motivação recorrente para a comissão organizadora foi “tentar traçar para os novatos uma experiência mais agradável no começo. Porque quando entrei no curso, eu estava bem assustada”. Essa alteridade parece ter potencial para ser desenvolvida em uma forma de solidariedade mais radical e crítica, pois uma pergunta que eles buscaram responder a partir da realização do evento foi “o que a gente passou para que eles não precisem quebrar a cabeça tanto com isso?”. Nesse sentido, a realização do ciclo de oficinas parece ter um forte caráter de tomada de consciência coletiva por se identificar na condição do outro, seguida de uma tomada de atitude para remediar essa dificuldade.

A construção dessa comunidade fica ainda mais evidente com o senso de pertencimento relacionado ao próprio espaço físico. Isso se desenvolveu a partir da autonomia e da responsabilidade que assumiram com a realização das oficinas, reconfigurando a sensibilidade com relação ao espaço: “eu acho que dá um sentido de que aquilo é nosso e a gente nele, fazendo uso dele, ocupando-o, a gente pode explorar possibilidades...”. O dissenso ocorre também quando os estudantes reconhecem que alteram a relação de hierarquias, pois durante o evento, se consideraram responsáveis: “não apenas estar lá para escutar, mas estar lá para falar”.

Há ainda outro aspecto que explicita o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao longo da entrevista, os estudantes demonstraram ter consciência acerca de fatores sociopolíticos que permeiam o espaço pedagógico, como a desigualdade de oportunidades e condições entre o próprio corpo discente: “é um espaço público, então muitos estudantes que entram no curso não têm condições financeiras de estar comprando material novo para todo período”. Dado que o espaço da sala de aula não é apolítico, “o mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação” (Hooks, 2013 p.186). Portanto, o reconhecimento dessa dimensão pelos estudantes é indissociável da corporeidade que fundamenta uma pedagogia crítica.

Dado esse recorte, cabe ressaltar que esse tipo de construção pedagógica autônoma necessariamente se dá em um contexto em que a educação é pública e gratuita. Compreendemos que as instituições públicas de ensino não são alheias aos mecanismos do neoliberalismo, como a autovigilância, as avaliações de desempenho ou mesmo a mensuração de “formas de trabalho que são por natureza refratárias à quantificação” (Fisher, 2020 p.75). Entretanto, potencialmente, são um local de resistência à noção neoliberal do sujeito empreendedor de si mesmo (Han, 2018), para quem “não surge amizade desinteressada” (p.11). Portanto, é necessário politizar também

essa dimensão para que os conceitos de “autonomia” não sejam confundidos com os de “individualismo” ou “empreendedor de si”.

Considerações finais

Tanto pela observação que realizamos quanto pelos relatos que coletamos, essa iniciativa foi profundamente transformadora para os estudantes organizadores e participantes, demonstrando a relevância do dissenso na pedagogia. De uma perspectiva estritamente operacional do design gráfico, a produção do material de comunicação visual foi realizada, mas também foi imbricada à atuação coletiva e ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. Desse modo, apontamos que essa iniciativa deve ter sua dimensão política aprofundada, uma vez que a autonomia que possibilita o pensamento crítico só pode ser concebida em sua dimensão coletiva. Para estudos futuros, buscamos aproximar esse formato de oficinas estudantis autônomas às ocupações realizadas entre 2015 e 2016 pelos estudantes secundaristas no Brasil – conforme organizados por Medeiros, Januário & Melo (2019). Ou ainda, parece ser produtivo traçar paralelos com iniciativas de outras ordens, como as zapatistas, em que a comunidade constrói e mantém as estruturas políticas, inclusive as escolas (Baronnet, 2008). Por fim, gostaríamos de agradecer imensamente e dedicar este trabalho aos estudantes de design gráfico do IFPE – Campus Recife, sobretudo aos que compuseram a comissão organizadora do préocupe 2020”.

Referências bibliográficas

- Baronnet, B. (2008). Rebel Youth and Zapatista Autonomous Education. *Latin American Perspectives*, v. 35, n. 4, p. 112–124.
- Elzenbaumer, B. (2013). *Designing economic cultures: cultivating socially and politically engaged design practices against procedures of precarisation*. Tese de doutorado, University of London, Londres.
- Goya, J. Y. L. (2019). *A importância dos espaços colaborativos universitários para a formação do designer*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Fisher, M. (2020). *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* São Paulo: Autonomia Literária.
- Han, Byung-Chul. (2018). *Psicopolítica o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. [s.l.: s.n.].
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Hooks, B. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante.
- Lewis, T. E. (2014). *The aesthetics of education: theater, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*. New York, London: Continuum International Publishing Group.
- Medeiros, J.; Januário, A.; Melo, R. [Orgs.]. (2019). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34.
- Panagia, D. (2010). “Partage du sensible”: the distribution of the sensible. In: Deranty, Jean-Philippe (Org.). *Jacques Rancière: key concepts*. Durham: Acumen, (Key concepts).
- Poggenpohl, S. H. (Org.). Visible Language, v. 46, n. 1–2, . Disponível em: <<http://visiblelanguage.herokuapp.com/issue/182>>.
- Rancière, J.; Corcoran, S. (2010). *Dissensus: on politics and aesthetics*. London ; New York: Continuum.
- Silveira, A. L. Marques da; Bertoni, C. F.; Ribeiro, V. G. (2016). Premissas para o ensino superior do design. *Design e Tecnologia*, v. 6, n. 12, p. 21,
- Snaddon, B.; Morrison, A.; Hemmersam, P.; et al. (2019). Investigating design-based learning ecologies. *Artifact*, v. 6, n. 1, p. 2.1-2.30.
- Willingham, D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, v. 109, n. 4, p. 21–32, 2008.
- Decentering whiteness in design resources. (2020). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1KiW2ULDFeIm_OuvwhM2lygxwhoNddrEFk5tYI9zblwdw/edit>.

Abstract: We seek to report on the realization of a cycle of autonomous workshops by students as a possibility of a critical pedagogical practice. Through this proposal, we seek to develop specific and traditional graphic design skills to meet the communication demands of the event, and we will also argue that this practice promotes the aesthetic and political reconfiguration of the pedagogical space.

Keywords: critical pedagogy - graphic design - pedagogical space - aesthetics and politics.

Resumen: Buscamos dar cuenta de la realización de un ciclo de talleres autónomos por parte de estudiantes como posibilidad de una práctica pedagógica crítica. A través de esta propuesta, buscamos desarrollar habilidades específicas y tradicionales del diseño gráfico para responder a las demandas de comunicación del evento, y también argumentamos que esta práctica promueve la reconfiguración estética y política del espacio pedagógico.

Palabras clave: pedagogía crítica - diseño gráfico - espacio pedagógico - estética y política.

(* **Eduardo A. B. M. Souza:** É professor do curso superior de Design Gráfico do IFPE – Campus Recife e doutorando em Design pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado (2013) e mestre (2016) pela mesma instituição. No mestrado em Design – na linha de Design, Tecnologia e Cultura – investigou o estranhamento nos livros ilustrados de Shaun Tan, envolvendo temas como linguagem gráfica, estética, literatura, texto e imagem e comic studies. Tem experiência com ilustração, design gráfico e editorial e interesse por estética, filosofia do design, pedagogia crítica e artes gráficas. No doutorado, explora práticas pedagógicas críticas para o ensino em design gráfico.