



Universidade de Brasília

A busca pela educação libertadora:

reflexões sobre a fronteira
entre design e educação



UnB

Programa de
Pós-Graduação em Design

A busca pela educação libertadora: reflexões sobre a fronteira entre design e educação

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Design.

Área de Concentração: Design, Tecnologia e Sociedade

Linha de Pesquisa: Design, Espaço e Mediações

Orientadora: Prof^a. Dr^a Marisa Cobbe Maass

Brasília, Maio de 2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS237b Sabino Santos, Ester
A busca pela educação libertadora: reflexões sobre a
fronteira entre design e educação / Ester Sabino Santos;
orientador Marisa Cobbe Maass. -- Brasília, 2023.
124 p.

Dissertação(Mestrado em Design) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Design Educação. 2. Pedagogia Engajada. 3.
Criatividade. 4. Pensamento crítico. 5. Emancipação. I.
Maass, Marisa Cobbe, orient. II. Título.

ESTER SABINO SANTOS

A busca pela educação libertadora: **reflexões sobre a
fronteira entre design e educação**

Dissertação apresentada à Universidade
de Brasília, como parte das exigências
para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, 22 de Maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marisa Cobbe Maass

Faculdade de Design, Universidade de Brasília – IDA/UnB
Orientadora - Presidente da Banca

Prof. Dra. Fátima Aparecida dos Santos

Faculdade de Design, Universidade de Brasília – IDA/UnB
Avaliador Interno

Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho

Escola Superior de Desenho Industrial,
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – ESDI/UERJ
Avaliador Externo

Prof. Dr. Tiago Barros Pontes e Silva

Faculdade de Design, Universidade de Brasília – IDA/UnB
Avaliador Suplente

agradeço,

A oportunidade de fazer esta pesquisa, pois foi um acontecimento avassalador. Todo o processo exigiu que eu me desfizesse de vergonhas, crenças impostas e incertezas, para abraçar o meu inacabamento.

À minha família, em especial a minha mãe Aparecida e meu pai Guilherme, que nunca colocaram limites nos meus sonhos. Uno aos agradecimentos minha tia Inês, que sempre foi tão positiva sobre as minhas conquistas.

Aos meus amigos, que acompanharam toda essa saga e me presentearam com seu tempo, afago, conversas, preces e escuta.

Aos professores, funcionários e colegas do departamento de design da UnB, local que há quase 12 anos tem sido mantenedor dos meus sonhos a partir do fazer criativo.

Por fim, agradeço e destaco o acolhimento de minha orientadora Marisa, que neste caminho inconstante e de muitas descobertas, foi a personificação de toda a teorização e prática do que interpretei neste trabalho como a educação como prática da liberdade, em que a mente e o coração andam juntos para encarar a realidade. Foi essencial para mim ser guiada por uma pessoa afetuosa, inteligente e otimista pela vida.

*“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de **possibilidades**.”*
Bell hooks

resumo

Nesta pesquisa busca-se estudar as correlações entre design e educação, e como abordagens presentes nestas disciplinas podem atuar na construção de uma pedagogia engajada e crítica. Entende-se que a sala de aula, como espaço que fomenta e ensaia futuros possíveis, deve projetar um processo de ensino que busque a vivência da cidadania plena, para promover e gerar mais igualdade de oportunidades. A partir dos conceitos de educação emancipadora de bell hooks, pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, e a complexidade de Edgar Morin, investiga-se os entrelaçamentos entre as disciplinas, a partir da assimilação sobre a forma como o design pode e deve se inserir no processo pedagógico, para ser vetor de uma teoria que visa à busca por uma compreensão crítica da realidade, e como contribui para que a escola seja um local de efetivação da ação pública. Os instrumentos metodológicos utilizados foram procedimentos reflexivos e críticos a partir da análise bibliográfica, e, posteriormente, foi feito um estudo de caso de sala de aula em escola pública no DF, que realiza atividades criativas e empiricamente possui metodologias libertadoras. Os temas discutidos abarcam as comunidades de aprendizagem e comunidades criativas, suas convergências, e como podem inspirar a construção e/ou consolidação de um processo educativo libertador, na busca da superação de processos de opressão, especialmente, de raça, gênero e classe, e o reconhecimento do sujeito como ser social, para formular comunidades de mudança a partir da pedagogia engajada e de abordagens criativas.

Palavras-chave: Design Educação, Pedagogia engajada; Criatividade; Emancipação; Complexidade; Pensamento Crítico; contra opressão.

abstract

This research aims to reflect on how design and education can work together in the construction of an engaged, critical, and creative pedagogy, promoting the experience of full citizenship and generating more equal opportunities in schools. The research draws on the concepts of bell hooks' emancipatory education, Paulo Freire's critical and liberating pedagogy, and Edgar Morin's complexity, seeking to understand how these theories relate to each other and how design can be a vector for the strengthening of a "type of teaching" that seeks a critical understanding of reality. Through bibliographic analysis and the testimony of two public school teachers from the Federal District who have creative activities and principles of liberating pedagogy, themes such as the formation of learning communities and creative communities will be discussed, their convergences and how they can inspire the construction of a liberating educational process that seeks to overcome processes of oppression, especially of race, gender, and class, recognizing the subject as a social being and inspiring the creation of communities of change.

resumen

Esta investigación busca reflexionar sobre cómo el diseño y la educación pueden trabajar juntos en la construcción de una pedagogía comprometida, crítica y creativa, promoviendo la experiencia de la ciudadanía plena y generando mayor igualdad de oportunidades en la escuela. La investigación parte de los conceptos de educación emancipadora de bell hooks, de la pedagogía crítica y liberadora de Paulo Freire, y de la complejidad de Edgar Morin, buscando entender cómo estas teorías se relacionan y cómo el diseño puede ser un vector para el fortalecimiento de un "tipo de enseñanza" que busca una comprensión crítica de la realidad. A través del análisis bibliográfico y del testimonio de dos profesoras de la red pública de enseñanza del Distrito Federal que tienen actividades creativas y principios de la pedagogía liberadora, se discutirán temas como la formación de comunidades de aprendizaje y comunidades creativas, sus convergencias y cómo pueden inspirar la construcción de un proceso educativo liberador que busca superar procesos de opresión, especialmente de raza, género y clase, reconociendo al sujeto como un ser social, inspirando así la creación de comunidades de cambio.

Sumário

1.	Introdução	8
2.	Educação para a complexidade	14
3.	Tomada de consciência	21
4.	Educação como meio	24
5.	Diretrizes da educação	30
6.	Design & criatividade	38
7.	A escola e o espaço educativo	50
8.	Design e comunidades criativas	56
9.	Decolonial	60
9.1.	Anúncio do lócus de enunciação desta autoria	63
9.2.	Flexibilidade metodológica	64
9.3.	Referências	64
9.4.	Histórias subalternas	65
10.	Metodologia	66
	Pesquisa/revisão Bibliográfica:	69
	Metadesign & Metaeducação	69
	Estudo de caso	71
11.	casos	74
	Escola Parque da Natureza	74
	CED 06	79
	Entrevistas	82
12.	perspectivas em diálogo	89
13.	bibliografia	97
14.	Anexos	96
	Anexo 1	96
	Anexo II	98

1. introdução

Assim como bell hooks¹, acredito que o aprendizado, em sua forma mais potente, tem, de fato, um potencial libertador. Essa liberdade seria a possibilidade de a pessoa escolher viver sua vida e contribuir para a sociedade, sem desencadear ou passar por processos de opressão. Liberdade, nesse caso, significa o direito de escolha. A autora narra, logo na primeira página do livro “Ensinando a transgredir”, que no Sul dos Estados Unidos, na época do apartheid, as meninas negras tinham três opções de carreiras: casar-se, trabalhar como empregadas ou tornar-se professoras de escola (HOOKS, 2017, p.9). Esse trecho se apresentou a mim como um inscrito identitário por questões de raça, gênero e, principalmente, pela história das mulheres de minha família, que, em sua maioria, ainda hoje, são ou foram empregadas domésticas. Eu, mulher negra, assim como a autora, ao olhar para a minha história familiar, entendi que, diferente de toda a geração anterior à minha em minha família, ainda que estejamos em uma realidade brasileira, na qual os processos de colonização e civilizatórios não foram os mesmos do contexto da autora, há em comum as mesmas limitações de possibilidades de futuro. Porém, as possibilidades de estudo a que tive acesso permitiram que micro revoluções, nas destinações históricas dadas a pessoas iguais a mim – e que eu conheço como história familiar – ampliassem minhas possibilidades e oportunidades, bem como minhas referências, bagagem e cultura, possibilitando a mim ter poder de escolha, sempre instigada a ser transformada por novas ideias, por puro prazer, e não fadada, simplesmente, a uma conformação social. Sendo assim, escolhi ser designer por ter a criatividade como valor, e posteriormente, ampliei minha dedicação de estudo e trabalho para a educação, área que julgo ser o ponto de

¹ A autora, Gloria Jean Watkins, adotou o nome bell hooks em homenagem a sua avó. Ela faz uma opção política para que a grafia do seu nome seja em letra minúscula, para romper com as convenções linguísticas e acadêmicas. Ela justifica que “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Para ela, nomes e/ou títulos acadêmicos ou profissionais, não possuem tanto valor quanto as ideias. *Esta postura de hooks inspira uma decisão estética deste trabalho, de apresentar os títulos em letras minúsculas.*

partida para as mudanças socioculturais que levem a mais igualdade de oportunidades.

Ao anunciar esse fato, reafirmo que esta pesquisa não surge, apenas, de uma escolha baseada no discurso da relevância e atualidade acadêmica, mas também de interesses pessoais desta pesquisadora que relata, nestes primeiros parágrafos, seus lócus de enunciação², considerando processos epistemológicos e ontológicos contracoloniais como marcadores e princípio teórico, e a fronteira entre design e educação, como um campo fértil para definir caminhos na busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Bell hooks, Paulo Freire, e Edgar Morin instigam que o processo de aprendizagem tem a ver com o modo de viver e de se comportar, reafirmando a certeza de que a educação aumenta nossa capacidade de sermos livres, e que, a educação, sendo um direito, não deve ser marcada por constantes “correntes ocultas de tensão”, que, conseqüentemente, afetam a experiência de aprendizado. Estas correntes ocultas são os inúmeros processos “civilizatórios”, opressores e da modernidade, que favorecem determinadas inscrições identitárias como privilegiadas, e marcam discriminações, opressões, e o que se constitui como episteme e ontologia em nossas existências.

Desta forma, este estudo não busca a construção de uma resposta a nenhuma crítica específica de como deve, ou não, ser o processo pedagógico brasileiro, pois, ao apresentar o lócus de enunciação desta pesquisa, reafirma-se uma perspectiva contracolonial que, dentre seus princípios tem o de não necessariamente, invalidar qualquer prática frente a outra, mas afirmar a busca pela superação de práticas que visam oprimir grupos sociais, de modo especial neste trabalho, por questões de raça, classe e gênero. Esta pesquisa busca, além da reafirmação da possibilidade de existência e consolidação de práticas da educação libertadora, especialmente as que estimulam a superação de processos de opressão e o reconhecimento do sujeito como ser social a partir

² Afirmer o locus de enunciação significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos de produção acadêmica. Grosfoguel define o conceito como a definição de um lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Para o autor, na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre escondido, oculto, apagado da análise. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados. A desconexão entre o sujeito da enunciação e seu contexto étnico-racial/sexual/de gênero permite que a filosofia e as ciências ocidentais criem um mito de um conhecimento "verdadeiro" e universal, que encobre não apenas o sujeito que fala, mas também o contexto geopolítico e político das estruturas coloniais de poder/conhecimento que moldam a perspectiva do falante (GROSFOGUEL apud SANTOS, et al., 2009, p. 397).

da pedagogia engajada e abordagens criativas, visa, também, contribuir para o entendimento, consolidação e exortação de práticas que se orientam para “ensinar a viver”, termo utilizado por Edgard Morin para se referir ao que se entende como desenvolvimento integral do sujeito, que também é referido por bell hooks como uma prática que alia corpo, mente e espírito (HOOKS, 2017, p. 31) que o torne um sujeito com consciência crítica, capaz de perceber a sua situação histórica e, conseqüentemente, da sua comunidade, cultura e relações.

Vivemos em um contexto de constantes transformações, no qual se tornam necessários processos educacionais que formem pessoas capazes de lidar com problemas complexos advindos dessas mudanças, aliados aos anseios sociais localizados. Sendo assim, o cenário desta pesquisa exploratória se deu a partir do estudo e entendimento das práticas da pedagogia engajada e criativa, práticas essas interpretadas a partir de levantamento e análise bibliográfica de bell hooks, Edgar Morin e Paulo Freire, aliados a uma etapa de entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas de escolas públicas do Distrito Federal, que possuem abordagens e contextos pedagógicos reconhecidos, formal e informalmente, como criativos, propensos a construir comunidades de mudança.

Uma das respostas explícitas buscadas nesta pesquisa é descobrir quais processos e eventos são necessárias para que o docente assuma o compromisso de formular estratégias coletivas que despertem o desejo pelo conhecimento, para que os indivíduos presentes no contexto educacional se municiem de disposição e habilidades pertinentes para lidar com as rápidas transformações e complexidades de seu contexto social, contribuindo para evitar processos que reproduzem opressão e que, muitas vezes, anulam o potencial de desenvolvimento para lidar com a complexidade.

Por conseguinte, entende-se, também, como princípio norteador deste trabalho, a investigação sobre a fronteira entre design e educação, pois acredita-se que este é um campo fértil para definir caminhos na busca do desenvolvimento integral da pessoa. A consolidação do potencial presente nas correlações entre estratégias do pensamento abduutivo, criativo e das complexidades do design, e os processos e teorias da pedagogia engajada e libertadora em sala de aula, apresentam-se como esta fronteira. O tensionamento entre as duas disciplinas relembra que é fundamental considerar e buscar um entendimento crítico sobre a realidade material do ambiente educacional e das pessoas. O design pode auxiliar na construção de artefatos,

métodos e processos que convergem com as novas formas de ensino e na flexibilização de processos de aprendizagem. Porém, primeiramente, acredita-se no design como aliado para o entendimento das ações com características abduativas e multirreferenciais de pensamento, para que se estimule o debate, a indagação, a empatia, e a busca por transformações que aliam teoria e prática.

As compreensões, a partir das reflexões bibliográficas e do estudo de caso, possivelmente, levarão à sugestão de uma prática educativa para se fazer transformações sociais em sala de aula. Visa-se elucidar uma prática aos educadores que desejam dialogar com os alunos na busca de competências que devemos acessar para sermos capazes de agir criativamente e criticamente na sociedade, nutrindo a tomada de decisão a partir de uma realidade complexa. Sugere-se, portanto, que esta prática possa ganhar contornos meritórios a partir das interações entre as inter-relações teóricas e práticas sobre design e educação, observações e reafirmação de práticas que são empiricamente libertadoras e criativas. Deseja-se que este processo educativo ideado instigue e reafirme o quanto os indivíduos são potentes, e como podem e devem ser participantes legítimos dos seus processos de aprendizagem, como sugere a pedagogia engajada.

Os diversos acontecimentos na sociedade estimulam que os educadores reexaminem suas práticas, para serem capazes de corresponder às demandas em cenários de incertezas. As reflexões sobre os entrelaces da teoria da pedagogia engajada de bell hooks, as teorias da educação libertadora de Paulo Freire, e teoria da complexidade e saberes para uma educação do futuro, de Edgard Morin, constituem-se como princípio teóricos desta pesquisa, que também reverberam em outros autores e teorias da educação, decolonialidade, design e criatividade.

A educação libertadora é uma concepção pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, que acreditava que a educação não deveria ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, mas sim como um processo de conscientização e transformação social. Educar para a liberdade significa buscar a libertação dos indivíduos das estruturas opressivas da sociedade a partir do encorajamento a refletir criticamente sobre o mundo em que se vive, e de uma prática dialógica, na qual professores e alunos se engajam em uma relação horizontal de troca de conhecimento e experiências. Sobre isso, Freire diz:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1974, p.141)

A pedagogia engajada é uma abordagem educacional que visa incentivar o engajamento social e político dos alunos. Esta abordagem valoriza a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento, privilegiando a interação entre teoria e prática. Na pedagogia engajada, o professor entende e promove a sala de aula como um lugar de entusiasmo pelo aprendizado, reconhecendo que casa sala de aula é diferente e que as estratégias devem ser constantemente reconceituadas (HOOKS, 2017). Hooks completa a defesa por esta abordagem, em uma clara inspiração aos ensinamentos de Paulo Freire, fazendo um pedido:

Abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e - repensar, para criar visões, celebrou um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. (HOOKS, 2007; p. 24)

A teoria de Edgar Morin é baseada no princípio da complexidade, sendo o mundo composto por sistemas complexos e interconectados. Para ele, a fragmentação do conhecimento é um problema e, portanto, os sujeitos devem buscar ensinar e aprender de forma complexa, integrando diferentes disciplinas e perspectivas para formar uma visão mais completa, reflexiva e integrada do mundo para serem capazes de enfrentar os desafios da vida contemporânea e desenvolvendo uma ética do gênero humano, para que possamos superar o estado de caos e, possivelmente, civilizar a terra. No livro *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, Morin direciona a reflexão para conhecimentos fragmentados, ignorados ou subestimados nos processos educativos, repensando como se concebe o conhecimento. O autor pontua a intenção de se pensar uma educação para o futuro como:

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos

indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra. (MORIN, 2004, p. 61)

Portanto, inspirados nestes autores e no potencial de pesquisa presente no que se entende como fronteira entre design e educação, as questões principais que queremos responder com a pesquisa são:

- De que forma o design pode e deve se inserir no processo pedagógico de ensino e aprendizado emancipatório e antirracista, para refletir sobre a sociedade, a cidade e as pessoas?
- Como o design pode ser vetor de uma teoria integradora para a compreensão da realidade local (contexto urbano, rural, comunidades)?
- Como o design pode contribuir para que a escola seja um local de efetivação da ação pública, de modo que as ações façam sentido para os envolvidos?

O objetivo é observar como se dá o compromisso com a formação e conscientização crítica do sujeito e da coletividade em prol da busca pela emancipação social e outros agenciamentos que contribuem para a formação crítica e criativa dos sujeitos, como princípio para viver em um mundo complexo e fomentar transformações sociais. A partir desta observação, poderemos examinar a fronteira entre design e educação, e se princípios do design estão presentes em práticas educativas a partir da pesquisa exploratória

As informações coletadas a partir das observações, entrevistas, assim como as conexões formuladas a partir do levantamento bibliográfico, levarão a compreensão de conceitos e características da teoria e prática de uma pedagogia engajada, ancorada conscientemente, ou não, em conceitos cunhados pela criatividade.

2. educação para a complexidade

A Constituição reconhece que a educação tem como objetivo formar o ser humano em sua complexidade, incluindo aspectos psicológicos, técnicos, cívicos, filosóficos e sociais. Além disso, a educação é vista como única e variada, já que a concepção de ser humano muda ao longo da história e varia de acordo com cada sociedade. Nesse sentido, a educação se confunde com o processo histórico de desenvolvimento da sociedade, se constitui como uma realidade histórica, suscetível à transformação das ações humanas.

Dado que a sociedade é plural, não é possível que a educação seja neutra diante da diversidade social e da intencionalidade humana. Louis Althusser denomina a escola como uma das instituições que compõem o aparelho ideológico do estado, ou seja, instituições “invisíveis”³ que servem ao Estado (ALTHUSSER, 1999). Esses aparelhos atuam como instituições reprodutoras e controladoras das ideologias e crenças de uma sociedade. O autor acredita que a burguesia controla os aparelhos ideológicos para manter o poder do Estado e se perpetuar como classe dominante (LINHARES, *et al.*2007).

Sobre esta ideia de aparelhamento do estado, Edgar Morin, em seu livro “O Método”, publicado pela primeira vez em 1977, também discorre sobre os aparelhos do estado. O autor denomina o Estado como o “aparelho dos aparelhos”, concentrando em si o aparelho administrativo, militar, religioso e policial. Ele defende:

³ Althusser escreveu sobre o conceito de "instituições invisíveis" em sua obra "Por uma Teoria da Prática", "Sobre a reprodução" e em outros textos. No ensaio intitulado "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado" e no "Sobre a Reprodução", o conceito é frequentemente associado ao estudo da ideologia e do papel das instituições, como a escola, na reprodução e no controle das ideologias e crenças de uma sociedade. Ele descreve as instituições como "invisíveis" porque operam de maneira discreta e oculta, sem a consciência dos indivíduos submetidos a elas. Althusser argumenta que essas instituições são uma forma importante de controle ideológico e mantêm o poder da classe dominante ao moldar a consciência dos indivíduos e reproduzir as relações sociais existentes.

O aparelho administrativo impõe a toda a sociedade a organização «maquinal», no sentido em que este termo significa regra uniformizada, inflexível «mecânica»; a religião e o exército impõem, cada um, a sua maquinalidade própria, feita em ambos os casos de ritual (preponderante na religião) e de disciplina (preponderante no exército).

(...)

O aparelho de Estado emancipa e subjuga ao mesmo tempo. Não é unicamente a emancipação do homem, mas também a subjugação do homem, que se efetua no e pelo «domínio da natureza». É a subjugação duma sociedade que permite a subjugação do meio" (as sociedades vizinhas e o meio natural), mas que desenvolve, na e por esta barbaria predadora, os fulcros de civilização na elite dos dominadores. (MORIN, 1977, p. 230).

Morin (1977) avalia que, nesta relação do cidadão com o estado (aparelho-cidade), a liberdade é garantida em uma alienação recíproca: a cidade depende do cidadão eleitor/ator, que depende da sua cidade. Para ele, o trabalho servil fundou a primeira emancipação dos “homens livres”, e esse modelo de liberdade que influencia os subjugados em busca de sua emancipação (MORIN, 1977, p. 230).

Observando hoje os diversos temas que rondam a educação brasileira, devemos refletir sobre a intencionalidade da classe dominante frente aos desafios da educação brasileira, citando como alguns desses desafios os modelos educacionais como escolas militarizadas, ensino integral e novo ensino médio. As escolas militarizadas são escolas públicas cívico-militares que adotam algumas práticas e valores inspirados nas forças armadas, como a disciplina rígida, a hierarquia, apego ao uniforme, a marcha, entre outros. Diferente das escolas militares, esta disciplina exigida nem sempre vem de militares preparados para lidar com contextos educacionais, o que pode levar a assumirem práticas para a manutenção da ordem que ignoram a real função social da escola.

Já o ensino integral tem como proposta aumentar a carga horária de permanência do aluno no contexto educacional, permitindo uma formação mais ampla. Há várias iniciativas de ensino integral, e dentro deste modelo, especialmente no Distrito Federal, estão as escolas parque. Por fim, o novo ensino médio busca a flexibilização curricular, com o objetivo de tornar o ensino

médio mais atrativo e atualizado, ao possibilitar que os alunos escolham áreas de interesse e tenham autonomia em sua formação. Todos estes modelos buscam, de alguma forma, uma maior eficiência no exercício educacional, mas nem sempre são instituídos considerando os contextos sociais localizados. A não-reflexão sobre a estrutura dos aparelhos sociais dominantes, que se julgam sempre os fiéis portadores da informação/verdade, leva a uma não-compreensão do sujeito como parte integrante deste sistema-mundo, fazendo com que sua emancipação sirva aquilo que subjuga, assim como não compreende quanto é preciso que o aparelho realmente se faça presente (MORIN, 1977).

Sobre a influência dos aparelhos e quem os domina, Althusser (1985) discute que a classe dominante influencia a educação por meio de orientações que ensinam "saberes práticos" que garantem a sujeição à ideologia dominante e desvalorizam o conhecimento e cultura de quem não faz parte dessa classe (LINHARES, et al.). O autor define ideologia como uma "representação" da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (ALTHUSSER, 1999, p.203). Ele sugere que a ideologia é uma percepção não-histórica da realidade, ou seja, não tem compromisso para além daquele grupo que se beneficia com tal ideal, representando uma estrutura inalterável de valores e verdades que devem ser aceitos.

Se a classe dominante busca concentrar o poder de decisão da sociedade, podemos entender que esta classe emprega a ideologia como um elemento de persuasão que leva a um "ideal", que mantém os privilégios desse grupo em detrimento da subalternidade do outro. A teoria de Althusser sobre ideologia pode ser considerada um ponto de virada em relação às teorias anteriores sobre o assunto, pois ele refuta a ideia de ideologia ser apenas uma mera ilusão ou distorção da realidade. Ele acredita que a ideologia é uma dimensão constitutiva da vida social e política, e que tem uma função de integração e submissão do indivíduo nas relações de poder existentes na sociedade pela existência dos "aparelhos ideológicos" que reproduzem a ideologia dominante.

Em "Pedagogia do Oprimido", publicada pela primeira vez em 1968, Paulo Freire teoriza ideologia a partir de uma abordagem crítica da educação. Freire faz referência direta a Althusser quando discorre sobre "invasão cultural", que significa o desrespeito às potencialidades de um grupo, impondo ao outro

sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade ao inibir seu desenvolvimento (FREIRE, 1974; p,178). Para Freire, essa imposição da visão de mundo é uma ação antidialógica, o que leva à ideologia ser apresentada como uma verdade universal, construída para perpetuar a desigualdade social e a opressão dos grupos sociais menos privilegiados.

Freire aprofunda a discussão sobre combater a imposição ideológica ao defender uma “revolução cultural”, que consiste em uma transformação profunda da sociedade, que vai além de mudanças políticas e econômicas superficiais. Ele argumenta que deve existir uma mudança de mentalidade, valores e atitudes das pessoas, para que elas possam questionar as desigualdades sociais e buscar soluções mais justas e igualitárias. Para ele, a educação é o principal instrumento para essa “tomada de consciência”, pois ela pode ajudar a pessoa a desenvolver uma consciência crítica e compreender as raízes das desigualdades presentes em seu contexto (FREIRE, 1974).

Edgar Morin também fala de ideologia e “aparelhos de controle”. Morin⁴, entende que compreender a noção da existência de aparelho ideológico, que ele concebe como aparelhos de comando e controle, como a administração de Estado, religião, exércitos (MORIN, 1977), é importante para interpretar melhor a dialética subjugação/emancipação. Ele destaca a importância da compreensão da realidade social e política, que vai na contramão à capacidade de compreensão limitante que podem advir das ideologias. Para Morin, a ideologia sempre depende de um paradigma implícito, ao mesmo tempo que não é palpável, mas que se faz incessantemente presente e dominante. Para ele, a informação é um conceito físico relacional, pois toda comunicação humana traz consigo uma multiplicidade complexa de mensagens potenciais (MORIN, 1977).

Em “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2004), Morin apresenta conceitos paralelos para defender a importância de ter uma educação em que a pessoa seja capaz de pensar a complexidade. Um desses termos é o paradigma que, segundo ele, instaura relações primordiais que constituem pressupostos, determina conceitos e comanda discursos e teorias. Esses paradigmas, que advém de ideias, tomam forma, consistência e tornam-se reais a partir de símbolos (objetos, imagens, cores, gestos), que nos levam a

⁴ Morin não fala diretamente sobre escola quando discute sobre os aparelhos do Estado. Porém, o autor tem como conclusão a necessidade de uma “educação cibernética”, que consiste na compreensão da complexidade da comunicação, das pessoas, da natureza, trazendo novas complexidades a todas as coisas (MORIN, 1977, p. 233)

experimentar emoções como amor, raiva, êxtase, fúria, esperança e, conseqüentemente, submergem nossa consciência pela dificuldade de distinguir o que é a ideia para traduzir o real, e o que é idealismo, possessão do real pela ideia, tornando-nos inconscientes, ao mesmo tempo que temos a ilusão de sermos hiperconscientes, como o autor relata no trecho a seguir:

É muito difícil, para nós, distinguir o momento de separação e de oposição entre o que é oriundo da mesma fonte: a Idealidade, modo de existência necessário à Ideia para traduzir o real, e o Idealismo, possessão do real pela ideia; a racionalidade, dispositivo de diálogo entre a ideia com o real, e a racionalização que impede este mesmo diálogo. Da mesma forma, existe grande dificuldade em reconhecer o mito oculto sob a etiqueta da ciência ou da razão. (MORIN, 2004; p.30)

Assim, de acordo com Morin, compreender que vivemos em um mundo complexo, composto por erros, acertos, questionamentos, conexões, e ambigüidades, é o que permite o crescimento pessoal, pois desenvolve a habilidade de contextualizar e globalizar, uma vez que essa é uma exigência da era planetária, que se caracteriza por ser sem fronteiras, nas relações e comunicações, abrangendo e incentivando a multidimensionalidade.

Outra reflexão sobre processos de opressão vem de bell hooks, que argumenta que a educação é uma forma de praticar a liberdade e de lutar contra a opressão. No entanto, nas instituições educacionais, as ideologias dominantes também podem ser perpetuadas. Portanto, é importante desafiá-las e questioná-las para ajudar a libertar as pessoas da opressão (HOOKS, 2017).

A autora é reconhecidamente influenciada por Paulo Freire. O diferencial da sua teoria está no fato que ela teoriza a partir de sua própria experiência de vida, especialmente como mulher negra. Ela traz uma perspectiva crítica sobre questões socioeconômicas, políticas, gênero e raça, argumentando que é importante considerar esses aspectos para compreender a realidade social, as tomadas de decisão e lutar contra a desigualdade.

Apesar de não utilizar o termo ideologia, no livro *Ensinando a transgredir* (2017), bell hooks faz uma reflexão sobre a necessidade de uma revolução de valores para combater os sistemas de dominação: o racismo, o sexismo, a exploração de classe e o imperialismo. Segundo a autora, estes sistemas promovem uma visão perversa de liberdade, que a equipara ao

materialismo (HOOKS, 2017). Hooks encontra inspiração em Martin Luther King como uma das saídas para esta “naturalização” da opressão, ao dizer que:

King nos ensinou a compreender que, para “termos paz na Terra, nossa fidelidade tem de transcender nossa raça, nossa tribo, nossa classe, nosso país”. Muito antes de a palavra "multiculturalismo" entrar na moda, ele nos encorajava a "desenvolver uma perspectiva mundial". (HOOKS, 2017; p.43)

Hooks chega a conclusões que convergem aos dois autores anteriormente citados. Ao pontuar o encorajamento de King para desenvolver “uma perspectiva mundial”, aproxima-se de Morin, que defende o multiculturalismo e a diversidade cultural como elementos importantes para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. De certa forma, a “perspectiva mundial” é uma forma de lidar com a complexidade do mundo e permite uma compreensão mais aprofundada, equilibrada e inclusiva das diferenças.

A partir dessa conclusão, bell hooks começa a delinear a ação prática para desconstruir as antigas epistemologias, afastando os vícios, mitos e negação que promovem a manutenção da dominação patriarcal, mantendo a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo. Hooks sugere que parte do que mantém esta “crise contemporânea” é a falta de acesso significativo à verdade, afirmando ainda:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminuiu severamente, assim como novas vontades de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça. (HOOKS, 2017; p.45)

A discussão sobre as perspectivas de ação, frente ao que delimita e dificulta o desenvolvimento de consciência crítica, para hooks, passa por uma renovação de como se ensina e o que ensina, e, assim como Morin, reconhecendo e lidando com o erro como uma fonte de criação de experiência em sala de aula que estimula o reconhecimento das diferenças e da não-neutralidade do ambiente de ensino. É importante reafirmar que a não-neutralidade é uma máxima, independentemente de a sala de aula ser, ou não,

dominada por uma ideologia opressora. Lidar com a diversidade é diretamente proporcional a confrontar suas limitações de conhecimento, abrindo possibilidade para o “caos e confusão” (HOOKS, 2017; p.46).

Por tanto, uma educação para a complexidade é primordial para o embate às ideologias que visam a dominação de um grupo sobre outro, além de propiciar uma maior abertura e possibilidades de lidar com os antagonismos, medo e coexistência das diferenças. Devemos investir na construção de ferramentas, processos e espaços propícios para o debate construtivo e para o questionamento crítico.

3. tomada de consciência

O termo “tomada de consciência” nesta pesquisa é entendido como a ação progressiva em direção à inteligência reflexiva e crítica, capaz de levar à compreensão. Essa conclusão surge pela investigação e entendimento do conceito de “tomada de consciência” a partir dos princípios dos estudos pedagógicos de Paulo Freire, Edgar Morin e bell hooks que teorizam sobre a formação, empoderamento e estímulo da criticidade.

“Tomada de consciência” é um conceito amplo e tem sido explorado por muitos teóricos e filósofos. O estudo da “tomada de consciência” na pedagogia comumente está relacionado aos estudos de filosofia da educação e psicologia da educação, sendo que essa última colabora com uma concepção biológica dos estudos e teorias para compreensão do tema.

Na educação as epistemologias sobre desenvolvimento cognitivo têm como um dos autores mais estudados o suíço Jean Piaget. De acordo com esse autor, a consciência não é apenas iluminar algo que já é conhecido, mas não é evidente; não se trata de um processo de revelação de algo que, por alguma razão, estava escondido em nossa mente. Trata-se de “trazer para o plano do pensamento as ações executadas pelo sujeito” (PIAGET, 1978a apud SALADINI, 2008).

Em seus estudos sobre a gênese e processo de tomada de consciência a partir de Piaget, Ana Claudia Saladini (2008) destaca ser fundamental retornar ao que se sabe sobre o desenvolvimento do ser humano no período sensório-motor, o processo de construção de hábitos, reflexos e reações, dentre outras etapas, para que, finalmente, chegue ao domínio do pensamento conceitual ou da compreensão (SALADINI, 2008). Dito isso, é importante salientar que neste trabalho o entendimento de “tomada de consciência” não explora com profundidade as epistemologias genéticas de Jean Piaget acerca do processo de tomada de consciência. Estes conceitos são um ponto de apoio para justificar a possibilidade de progressão da capacidade da

pessoa de partir de uma inteligência prática para uma inteligência refletida. Nessa perspectiva, é interessante recuperar o argumento de Piaget, trazido por SALADINI, que expõe a tomada de consciência como uma “reconstituição conceitual do que tem feito a ação” (PIAGET 1978^a, p.126 apud SALADINI, 2008), justificando da seguinte forma:

[...] a ação, ela só tende para um alvo e ela está satisfeita quando o alvo é atingido. Ela é dominada por aquilo que eu chamaria de êxito. Enquanto a tomada de consciência comporta mais a compreensão: trata-se de saber como se tem êxito [...] é a interpretação e a explicação da ação. Na própria ação, a compreensão está centralizada sobre o objeto e não sobre os mecanismos que permitiram atingi-lo. (PIAGET, 1978 apud SALADINI, 2008).

Em uma espécie de paráfrase do que Piaget e Saladini apresentam como processo de desenvolvimento, que é descrito considerando o desenvolvimento infantil, faço correlações desse processo de tomada de consciência entre o sujeito e seu meio, sendo o meio constituído de teorias, ideologias, informações, e não do desenvolvimento cognitivo-motor, necessariamente.

Saladini, a partir da teoria de Piaget, apresenta fases de assimilação do sujeito para alcançar a consciência. A autora defende que é o saber fazer, ou seja, a inteligência prática, que permite ao sujeito interagir com o meio em que se encontra, pois, a assimilação está relacionada à incorporação de um objeto num esquema anteriormente já constituído ou ainda em construção, e é esta incorporação nas ações do sujeito que garantirá a significação do objeto pelo sujeito. Por exemplo, é como se uma criança tivesse em suas mãos brinquedos de montar. Ela interage com o brinquedo e na tentativa e erro, reflexos, reações, ela chega a um nível de interação tal com os objetos, que consegue montá-los. A partir disso, ela compreende a possibilidade de encaixe entre aqueles dois objetos que podem, de alguma forma, tornarem-se um.

O processo de tomada de consciência também se faz presente, na situação hipotética de, ao invés da criança ser exposta ao brinquedo e interagir sozinha com ele até descobrir sua finalidade, estar diante de alguém que já possua tal consciência da capacidade de encaixe dos objetos e realize tal ação. A criança, de certa forma, toma consciência do potencial do objeto e das ações que ela pode ser capaz de realizar mecanicamente, a partir do reflexo do que o

outro realizou. A partir daí, há a incorporação nas ações do sujeito (criança), que o leva à potencialidade de ser capaz de criar significados a partir do objeto. Obviamente, essa capacidade de significação acontece por ações de repetição, ou como Piaget denomina, exercitação de reflexos, não se tratando, ainda, de um comportamento construído ou de intenção de realizar tal ação (PIAGET, 1887 apud SALADINI, 2008). Segundo Saladini (2008), à medida que a coordenação destas ações torna-se mais complexa, o sujeito pode direcioná-la para a resolução de problemas, tornando suas ações dirigidas, pois as características são consideradas pelo meio. Segundo a autora, a partir disso, passa a existir a intencionalidade, como descrito no trecho a seguir:

Há, então, uma intencionalidade, ou seja, uma consciência do desejo que é herdada da fase anterior. A novidade dessa fase é a possibilidade de experimentar e tentar solucionar os desafios, encontrando novos meios (construção de novos esquemas-meios para atingir os fins). Há um aprimoramento da coordenação dos esquemas, o que garante um sujeito mais poderoso, se comparado aos momentos anteriores.

(SALADINI, 2008, p. 44)

Entende-se, então, que a tomada de consciência está muito próxima do processo de construção do conhecimento.

Fazendo o exercício de combinar a teoria de Piaget com o processo de tomada de consciência no contexto de sala de aula, defendo que a ação pedagógica na escola deve ser capaz de fazer com que os alunos sejam dotados de intenção de experimentar e solucionar desafios, construindo novas possibilidades para atingir seus objetivos e/ou transformar seus contextos.

4. educação como meio

O artigo 205 da Constituição Brasileira afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, afirmando que a finalidade da educação é “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, art 205 e LDB art2). Logo, entende-se que a escola, como uma realidade histórica e posta como a instituição de acesso a processos educativos, se institui como lugar de efetivação da ação pública e de acesso a um direito. A escola, e conseqüentemente, a sala de aula, se coloca a serviço para efetivação da ação pública, como uma “ponte”, uma instituição de transição entre a família e o mundo, estando, também, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação da pessoa, para promover coesão e integração entre os indivíduos.

A cidadania pode ser definida como o ato de exercer o pleno gozo de direitos civis e políticos do Estado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016). O comprometimento da escola, como instituição estabelecida para efetivar a ação pública do acesso à educação, tem o “preparo para exercício da cidadania” como orientação que estimula o desenvolvimento da autonomia do indivíduo para fazer uso dos seus direitos. Nesse aspecto, vale explicitar a importância de, na sala de aula, lugar onde efetivamente acontecem os processos educativos, existirem ações consistentes, onde o pleno desenvolvimento da pessoa é pautado, bem como ações de educação para a autonomia, liberdade e criticidade individual. Essa educação deve fomentar a consciência, no estudante, de que há intersecção da sua história individual com a história da sociedade, sendo a experiência coletiva transcendente à individual, ao mesmo tempo em que o estudante deve se compreender como produtor de história.

Para Morin, a educação é o meio capaz de preparar as pessoas para lidar com a complexidade do mundo moderno e desenvolver uma mente capaz de pensar de forma integrada e abrangente, como ele cita no trecho a seguir:

A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena.
(MORIN, 2004; p.18)

Morin afirma a necessidade de a pessoa entender sua condição humana no mundo e a condição do mundo humano, desenvolvendo a aptidão de contextualizar e globalizar, considerando a multidimensionalidade e complexidade do mundo. O autor chama de “ética do gênero humano”, ou melhor, "antropoética", o caráter ternário da condição humana, que é ser, ao mesmo tempo, indivíduo/sociedade e espécie (MORIN, 2004; p.17). Para ele, a educação é, ao mesmo tempo, transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo. O autor afirma, também, que o homem só é capaz de se realizar plenamente como ser humano pela cultura e na cultura (MORIN, 2004, pg.52), declara ainda que:

“O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição.” (MORIN, 2004, pg. 52)

Por conseguinte, o desenvolvimento integral da pessoa humana, ou a “condição humana”, como orienta Morin, não pode ser conhecida a partir de um olhar individualizado, categorizado em disciplinas e saberes estritamente localizados. A observação do outro leva a uma observação de si – autoanálise e autocrítica.

Silvia Lane, em seus estudos sobre psicologia social, assim como Morin, também explicita como o processo grupal, ou seja, a intersecção da história individual e do grupo (sociedade, constituindo portanto a cultura) é verdadeira e importante ao afirmar que é condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua ação como sujeito histórico, ao partirmos do pressuposto que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando este indivíduo se agrupar (LANE, 1989; MORIN, 2015)

O ser humano pensa a partir da própria vida, desde a própria experiência. É fundamental assumir isso. A experiência é fator importante para

o pensamento, pois ela abre uma série de elementos para a ação - pensamos agindo, agimos pensando - indicando que qualquer transformação acontece a partir do que se vive e como se interpreta o que se vive. Logo, a indicação de se reexaminar as práticas pedagógicas, em situações limites, é uma oportunidade, também, de avaliar o que agencia a existência das pessoas, e superar processos que invalidam ou dificultam essa existência.

Esses pressupostos conduzem para reflexões sobre os processos estabelecidos socialmente para esta ação de “se reconhecer humano”, pois, como já ponderado acima, sendo um dever e direito o “pleno desenvolvimento da pessoa”, é imprescindível garantir que os processos estabelecidos de conhecimento, busquem levá-lo a uma “tomada de consciência”, ou seja, refletir sobre si, seu cotidiano e seu contexto social (MORIN, 2004; MORIN, 2015; LANE, 1989). Apenas um processo educativo coletivo que oportunize este tipo de consciência é capaz de possibilitar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, e seu reconhecimento como humano na estrutura da qual faz parte.

Paulo Freire afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974; p.78). Em outras palavras, ao compartilhar conhecimentos, é possível construir juntos um novo conhecimento, pois o processo de troca promove a autonomia do indivíduo no processo de aprendizagem. É nesta relação do homem-outro, homem-mundo que ocorre a tomada de consciência, em um posicionamento dialógico entre sua subjetividade e a objetividade do mundo, sua necessidade e a necessidade do outro, suas habilidades contra a inabilidade, e assim sucessivamente. É estar ciente desse potencial transformador do conhecimento e da ação. Essa reflexão leva ao conceito de práxis, que Freire (1974) determina como a capacidade do sujeito de atuar e refletir, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano.

A escola é metamórfica, isso significa que ela reflete as necessidades do seu tempo. Além disso, está vinculada e integrada a outras instituições de aparelhagem do setor público e estrutura social que orienta, de certa forma, para uma unidade de trabalho e objetivos. O plano educacional comumente é uma expressão dos interesses da classe dominante, o que torna fundamental que os processos educativos não se alinhem na busca de um ideal que nega a pluralidade da nossa sociedade, em vista da manutenção de privilégios e visões

de mundo desses que dominam. A potencialidade transformadora da educação é vislumbrada na vocação ontológica da pessoa – vocação de ser sujeito- (FREIRE, 1979; FREIRE, 1974), ajudando a pessoa a entender esta sua condição de sujeito, de um ser que reflete sobre a realidade, faz juízo crítico das alternativas propostas, sua situação concreta sendo capaz de intervir na realidade para mudá-la; escolhendo o próprio caminho.

Freire resume parte da sua teoria, ou melhor, o que seria esta práxis pedagógica humanista e libertadora, chamando-a de pedagogia do oprimido, defendendo que ela possui duas etapas, como ele descreve neste trecho:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; -no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 1974; p.44)

De certa forma o que garante que aconteça verdadeiramente esse enfrentamento e que a libertação não se transforme apenas em uma “troca de dominação” está na ação, no diálogo crítico e libertador.

Bell hooks, como já comentado, é uma estudiosa de Paulo Freire. Ela também acredita na educação como prática da liberdade. Suas conceituações sobre conscientização são bastante semelhantes às dele, porém ela é mais direta em relação à práxis do professor em sala de aula. Freire defende a importância da pessoa se entender como sujeito para ser capaz de refletir sobre a sua realidade. Hooks acrescenta uma provocação sobre a importância da reflexão do professor e do aluno, concomitantemente, sobre a ligação entre as práticas da vida, os hábitos de ser e os “papéis professorais” (HOOKS, 2017; p.29).

Hooks (2017) nomeia as questões de gênero, raça e classe como princípios reflexivos para a “tomada de consciência”, afirmando e dando exemplos de como o enfrentamento a essas opressões exige uma consciência e atitude que, na maioria das vezes, é desconfortável e exige esforço da pessoa para persistir na atitude libertadora, como ela cita no seguinte trecho:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. (HOOKS, 2017; p.55)

Logo, os desafios para esta educação libertadora se apresentam a partir da perspectiva do professor e do aluno. Porém, entende-se que é fundamental a plena consciência do professor sobre o seu potencial de fomentar a consciência crítica dos alunos, refutando o modelo de “educação bancária”, que enxerga o aluno como consumidor passivo do que é abordado em sala de aula, enfrentando o desafio de promover seu engajamento crítico.

Este “engajamento crítico” inclui defender de forma irredutível a importância e necessidade de alunos, e professor, como participantes ativos do processo de aprendizagem. Hooks defende que é fundamental transformar o ambiente escolar em um espaço democrático, pois “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2017; p.56).

Hooks sugere alguns caminhos para a construção do engajamento crítico em sala de aula. A construção e entendimento do potencial de comunidades de aprendizagem, para a autora, são a chave para a criação de um compromisso partilhado e de um bem comum, considerando que todos compartilham, de alguma forma, o desejo de aprender, traduzido em um conhecimento que intensifique e estimule o desenvolvimento intelectual e a capacidade de viver mais plenamente. No entanto, no contexto desta pesquisa, saliento e desenvolvo 3 questões:

1. Contextualização das formalidades da educação brasileira e brasiliense;
2. Princípios práticos e inovadores capazes de fomentar a consciência crítica em sala de aula;

3. Reflexões sobre práxis usadas em duas escolas públicas do Distrito Federal a partir dos relatos de duas professoras que exercem atividade de coordenação pedagógica, e são comprometidas com uma prática libertadora.

Por mais que os autores citados sejam reconhecidamente teóricos que influenciam e inspiram a educação, compreende-se, inclusive a partir do que foi refletido de suas teorias, e considerando que este trabalho está no campo do design, o entendimento e contextualização do “estado da arte” da educação, ou seja, seu contexto atual, localizado, é essencial para que seja possível apresentar entendimentos convenientes e possíveis para os processos educativos presentes no contexto sociocultural desta pesquisadora e, conseqüentemente, desta pesquisa.

Sobre o segundo tópico, é importante considerar que a sistematização e entrelaçamento entre design e educação deste trabalho possivelmente apresentam fatos inéditos que não foram sistematizados academicamente, considerando o *lócus* de enunciação desta pesquisa. Após a ponderação e reflexão sobre as possibilidades de se formatar uma práxis que promova engajamento crítico, considerando as atuais diretrizes da educação brasileira e brasiliense, considerar os princípios do design é o próximo passo de reflexão. Considerando o design como uma disciplina que possui no seu campo a presença da imaginação e habilidade criativa, acredita-se que explorar o potencial do pensamento criativo apresenta-se como uma chance de inspirar a construção de novas epistemologias e metodologias de como estimular a construção de consciência crítica como meio e fim no processo escolar.

Por último, reafirma o *lócus* de enunciação e compromisso prático por uma educação emancipadora que se apresenta nos tópicos seguintes a partir da entrevista e relato de visita em duas escolas públicas do Distrito Federal. Na figura de duas coordenadoras pedagógicas, que têm como princípio de trabalho coordenar as ações pedagógicas e zelar pelo projeto político pedagógico da escola, encontramos exemplos práticos e reais de engajamento crítico para a construção de comunidades de aprendizagem que tem o engajamento crítico para a construção de consciência crítica como princípio.

5. diretrizes da Educação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, de acordo com a lei nº 13415/2017, para uma formação humana integral, visando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Dentre as suas últimas atualizações, determina-se o “Novo Ensino Médio”⁵, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional desta fase curricular, tendo como um dos seus elementos o “Projeto de Vida”, no artigo 3º, parágrafo 7º consta:

“Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Apesar de o “Projeto de Vida” ser oficialmente descrito como elemento de aprendizado no Ensino Médio, ele está contemplado entre as dez competências gerais que ditam as funções da educação, como elemento que valoriza e estimula a diversidade de saberes e vivências culturais, devendo estar

5 Segundo o Ministério da Educação, objetivo da reforma do Ensino Médio é modernizar o ensino, tornando-o mais adaptável aos interesses individuais do aluno e conectado às necessidades do mundo atual. A reforma possui mudanças significativas, e tem gerado diversas polêmicas desde a sua criação, em 2017. Dentre as principais controvérsias estão a possibilidade de aprofundar a desigualdade educacional entre escolas, especialmente as públicas e privadas. A implementação da mudança exige uma adaptação das escolas em termos de infraestrutura, que não acompanham a realidade de grande parte das escolas públicas do país. Além disso, a flexibilização do currículo é vista como uma forma de precarização do ensino e da formação geral dos estudantes. Por fim, a formação dos professores para a nova proposta curricular é considerada insuficiente e inadequada por exigir disponibilidade em ministrar disciplinas eletivas que nem sempre são da sua área de domínio. Mais informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> e <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/16/novo-ensino-medio-e-alvo-de-criticas-de-alunos-e-especialistas-em-educacao.ghtml>

presente em todas as etapas da educação e áreas de conhecimento, considerando o tema como princípio formador para o desenvolvimento integral do aluno, como descrito a seguir:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”.

Pode-se considerar o projeto de vida como uma das competências formalmente estabelecidas para o desenvolvimento de consciência crítica, por estabelecer o compromisso pedagógico de construir autoconhecimento, explorar a capacidade de definir metas e a habilidade de fazer escolhas críticas e conscientes, para que a pessoa seja capaz de planejar e alcançar objetivos pessoais, profissionais e sociais, considerando as mais diversas possibilidades e recursos existentes.

Ao contrário do artigo 205 da constituição, a BNCC deixa indícios claros de que a pessoa é considerada agente ativa neste processo de construção de conhecimento e busca de uma vida plena. O aluno deve estar ciente e engajado para preparar-se para enfrentar os desafios complexos da sociedade, desenvolvendo condições para decidir seu futuro a partir do contato com os mais diversos saberes, sendo condicionado, também, a contribuir socialmente a partir dos anseios sociais localizados.

Este princípio da atitude ativa que o estudante deve ter em seu processo de conhecimento tornou-se mais divulgado a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei °13.415/2017, que estipulou mudanças na estrutura do ensino médio, como já comentado, as novas diretrizes estabeleceram os itinerários formativos, formato curricular que propicia diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes na construção de suas competências. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estes itinerários trazem a possibilidade de o aluno arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir e o que deseja para seu futuro, pois as escolhas dos estudantes decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas, sendo a escola um ente capaz de dar suporte a este processo, apoiando e incentivando o aluno a partir da ética, ciência e o bem comum (BNCC, 2017).

Como já dito, a disciplina Projeto de Vida é descrita como uma oportunidade que permite aos alunos refletirem sobre suas escolhas e decidirem o que desejam para o futuro. A lógica aporética por trás da disciplina coloca em questão a responsabilidade dos indivíduos em relação ao que pode ou não acontecer em suas vidas, empoderando na busca pela autonomia. Embora o objetivo da educação seja claro, não é possível afirmar que o Projeto de Vida dos alunos esteja diretamente ligado à boa cidadania e preparação para o trabalho, uma vez que essa interpretação pode variar de acordo com a visão de cada pessoa sobre a lei, sobre seu contexto, as ideologias que o cercam. Além disso, embora o projeto de vida seja amplamente reconhecido como uma habilidade importante para o desenvolvimento pessoal, é necessário dar atenção a alguns aspectos que podem ser excludentes, como a desigualdade social, já que o projeto de vida é diretamente influenciado pelos fatores sociais, econômicos e culturais dos alunos, o que pode deixar a experiência coletiva desconfortável por potencializar possíveis desigualdades entre os alunos.

A depender de como o projeto de vida é abordado, ele pode apresentar um caráter individualista, que não considera questões sociais e ambientais mais amplas, tornando-se limitante e excludente. Isso sugere que o professor e o ambiente escolar passem a ter como dimensão e princípio do seu processo educativo o olhar para o estudante como um ser integral, interdimensional, dotado de aspectos cognitivos, intelectuais, políticos, afetivos, singulares e coletivos que devem ser explorados intencionalmente.

Quando falamos de processos educativos, comumente há um foco no conteúdo do conhecimento, que seria o “currículo explícito” oferecido aos alunos. De fato, tão importante quanto ter a intencionalidade de promover uma educação que oportunize o “pleno desenvolvimento da pessoa”, é importante declarar esta intencionalidade. A importância de seguir um plano de estudo e ensino objetivo, com metas e determinações explícitas não é um ponto de crítica nesta pesquisa. O currículo, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), é importante por ser o objeto que precede a teoria para descobri-la, descrevê-la e/ou explicá-la, sendo a teoria uma representação, um signo, um reflexo que precede uma realidade (ou objetivo) (SILVA, 1999, p.11). Neste caso, o currículo é fundamental para orientar o processo educativo para se alcançar o objetivo de “pleno desenvolvimento da pessoa”, pois, segundo o autor, por mais que o currículo esteja posto como um precedente de uma teoria, a teoria não se limita a descobrir, descrever ou

explicar a realidade, mas também está diretamente envolvida na sua produção, pois “o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 1999, p.11).

Nesta perspectiva, é importante considerar que há um processo racional implicado na construção de currículos, pois este descreve objetivos e modos que se terá acesso a teorias (ou discursos), sugerindo como deve ser a busca por respostas.

Mas há uma oportunidade de reexaminar como se estruturam esses processos educativos ao considerarmos que existe um “currículo oculto”, que se constitui como um conjunto de ações empíricas, de valores não necessariamente declarados, atitudes e normas que derivam tacitamente da relação social do ambiente educacional, do conteúdo, do contexto local, econômico, e das estratégias pedagógicas.

O termo “currículo oculto”, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999), foi utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, ao dizer que “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente forma um currículo oculto...”. Segundo o autor, Robert Dreeben amplia e desenvolve esta definição ao afirmar que “eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que ‘ensinavam’ certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo” (SILVA, 1999, p.78). Silva, por fim, define currículo oculto como a constituição de todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Logo, reexaminar o currículo oculto é fundamental para entender quais são esses aprendizados sociais e saberes não-declarados, mas relevantes, que se dão na escola e, em especial, na sala de aula, pois o currículo oculto pode orientar ao conformismo (de gênero, raça e classe social), obediência, individualismo e subordinação, a partir, principalmente, das relações sociais, organização do espaço escolar, controle do tempo, rituais, regulamentos, divisões e categorizações. Estas orientações são contrárias ao que seria lógico se estabelecer como processo educativo que constitui a criticidade da pessoa e a orienta para o “pleno desenvolvimento”.

Devido ao currículo oculto não se constituir, necessariamente, como ação planejada, controlada e orientadora a partir de um plano pedagógico de modo explícito, é na consciência de que esse currículo oculto existe e que influencia os processos educacionais, que os professores podem vir a encontrar brechas para o uso da criticidade e criatividade em sala de aula como “meios” de ensinar, que, verdadeiramente, oportunizam a construção de um processo educativo crítico e que não reforça processos de opressão. Freire destaca a importância da consciência da prática educativa, denominando como uma “clareza política” dos educadores, como citado neste trecho:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2001, p.25.)

Os saberes “não-declarados”, ou seja, o currículo-oculto presente nas pedagogias que reforçam o conformismo e, conseqüentemente, atitudes e comportamentos opressores, pelo fato dos processos educativos estarem orientados a partir da opção política daqueles que os constroem e que vislumbram a manutenção de poder e o que eles querem determinar como verdade. Isto reforça a orientação de Freire que põe como fundamental a importância da participação das pessoas na construção de seus próprios significados, pois há uma estreita relação entre pedagogia e política, educação e poder (FREIRE, 2001; SILVA, 1999). Só a consciência do objetivo e engajamento de todos – alunos e professor - em sala de aula leva a uma educação humanizadora, possibilitando o pleno desenvolvimento da pessoa. Neste aspecto, destaca a importância de oportunizar que todos os que estão em sala de aula sejam sujeitos ativos no processo educativo, com intencionalidade de elaborar transformações pessoais e sociais.

Esse conjunto de saberes não-declarados podem ser interpretados, como Morin apresenta, como ciência com consciência⁶, o que não significa,

⁶ Morin possui uma publicação com este título onde discute o conhecimento do conhecimento científico, a responsabilidade das ciências e a complexidade. O termo também

necessariamente que se tem ciência de todos os usos práticos do conteúdo das disciplinas de forma localizada, ou que a “desocultação” do currículo indique que se tem clareza de quais são todos os aspectos sociais, ambientais, dentre outros, que influenciam a experiência em sala de aula. No entanto, nesta sala de aula crítica, o professor não replica nem instrui os alunos a reproduzirem as dinâmicas sociais de poder e desigualdade, pois o conteúdo e as relações em sala de aula são colocados em disputa, de significados que são aceitos e contestados (SILVA, 1999, p.56), constituindo um contexto de aprendizagem que vislumbra a compreensão do texto e contexto, o ser e seu meio, o local e o global juntos. Morin sugere que, para se compreender, se compreenda primeiro a incompreensão. Compreender a incompreensão permite ao indivíduo reconhecer suas insuficiências, carências, substituindo a consciência suficiente pela consciência da insuficiência presente em todos.

Freire aborda a incompreensão como “consciência do inacabado”, afirmando que os homens e mulheres nunca conhecerão tudo, não é possível conhecer tudo (FREIRE, 1996, p.22). Instintivamente, reconhecer a incompreensão, o inacabamento do conhecimento, coloca a pessoa em conflito, levando-a a argumentar, a ter resistência à barbárie, à opressão, e à conformação, pois ela entende sua condição de inacabado, não vendo isso como uma determinação (FREIRE, 1996,p.23).

Este processo de “desocultação” do currículo, compreensão da incompreensão e consciência do inacabado, no contexto dos processos educativos, relaciona-se com o que é posto por bell hooks como “catalisador que convida todos a se tornarem mais engajados” (HOOKS, 2017; p.22), à medida em que os processos citados orientam a um engajamento, a um compromisso com o processo educativo. Em resumo, a pedagogia engajada se constitui como uma perspectiva crítica de processo educativo onde a prática de ensino possui abordagem holística, não sendo só o desenvolvimento da cognição importante, mas também os aspectos espirituais, anseios individuais e coletivos. Esta pedagogia deve ser vivida como uma missão política, dada com entusiasmo, havendo coerência entre teoria e prática a partir da construção de espaços formativos de troca de experiências e medos, em que todos podem se expressar,

pode ser bem empregado nas teorizações dos livros Ensinando a viver e Os sete saberes para à educação do futuro, especialmente na defesa pelo enfrentamento das incertezas.

ouvir e ser corresponsável pela experiência, vislumbrando mudanças de atitudes e hábitos que reproduzem processos de opressão.

Recapitulando sobre a brecha deixada pelo currículo-oculto, resgata-se a seguinte afirmação de bell hooks sobre a escola ser um local de possibilidades, especialmente porque “a educação de um aluno não se resume ao tempo passado na sala de aula” (HOOKS, 2017, p.219). Estas possibilidades são as de transgredir opressões como o machismo, racismo, sexismo, dentre outros preconceitos, a partir de um processo educativo consciente:

(...) A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, 2017, p.273)

Neste ponto, enfatiza-se que aqui é evocada a capacidade criativa do professor, de buscar associações inéditas no contexto, para que a sua ação educativa seja empática, de acordo com as necessidades dos alunos e contexto, que é complexo. A consciência do inacabado (e da complexidade) faz saber que a busca pelo conhecimento nunca deve ser cessada, que não se tem uma pequena capacidade de se conhecer tudo, capacidade esta que se torna um pouco maior quando não se aceita receber apenas o mínimo. Logo, é importante que em sala de aula o aluno assuma um papel de investigador da sua experiência, assim como o professor é um facilitador, que cria as oportunidades de aprendizado, dialogando para estimular as descobertas do aluno. A sala de aula não pode ser um polo de reprodução de conhecimento pré-determinado, conhecimento mínimo. A capacidade criativa do professor é invocada para que este assuma a mediação do processo educativo que envolve a construção da combinação entre a condição de autoria e elaboração teórica do ser, agindo como uma ação de compreensão, combinação entre memória e registro, teoria e prática, diálogo e autoconsciência, para que a consciência do aluno se expanda em relação ao que ele pode ter acesso e o impacto de suas ações no mundo.

6. design & criatividade

Há muitas definições para o termo criatividade. Esta pesquisa parte da definição de que a criatividade como uma ação/atitude que leva a uma associação -produção, criação, “ideia inédita” em um determinado contexto. Esta definição ancora-se no que Mansfield e Busse salientam sobre a criatividade, segundo Denise Fleith e Eunice Alencar (2003), que se trata de um conceito relativo, sendo algo criativo apenas em relação a outro em um determinado momento da história.

Mais importante que as discussões sobre o que é criatividade, darei ênfase à importância do fomento do pensamento criativo, além de seus processos e habilidades. Por mais que a definição do que é criatividade seja importante, a questão trazida nesta discussão, referenciada a partir dos estudos de Alencar e Fleith (2003), são as múltiplas perspectivas que corroboram para o entendimento de que a criatividade não é um lampejo de inspiração que ocorre em determinados indivíduos sem uma razão explicável. Também é importante afastar a ideia da criatividade apenas como uma manifestação do fazer artístico, inovativo, recreativo ou como característica de pessoas “sem juízo”, ou melhor, uma manifestação intrapessoal não dotada de racionalidade. A criatividade é uma habilidade que pode ser treinada e aprimorada por meio da prática, sendo a construção de um ambiente favorável um diferencial para que o fazer criativo aconteça.

Sendo assim, esta discussão, focada no entendimento do que é pensamento, processo, e atitudes criativas, leva a uma busca pela sistematização dos princípios conceituais e práticos que devem estar presentes na consolidação de práticas pedagógicas criativas e, ao mesmo tempo, engajadas e críticas, para incentivar o desenvolvimento de uma educação para a liberdade.

A prática da criatividade é um importante aspecto no processo de design. Parto da premissa que o design, como disciplina, é um “guarda-chuva”

que engloba os mais variados princípios que se combinam com o que podemos considerar “pensamento criativo” no processo de design. Seria, então, o design uma disciplina que engloba, também, o conjunto de habilidades cognitivas da criatividade que se mobiliza na busca por criar novas direções.

O design é uma disciplina radicada em diretrizes que têm o domínio da habilidade e pensamento criativo como premissa, sendo uma atividade reflexiva, intuitiva e metodológica, que explora o conhecido e o desconhecido, com foco no usuário e no contexto. A criatividade é inerente ao fazer design, mas, como já dito, não é um “dom” instintivo e impulsivo, mas sim uma habilidade intrínseca à prática reflexiva de criação. As discussões contemporâneas da área têm enfatizado que o fazer design é uma atividade complexa, capaz de abranger diversas etapas da concepção de objetos ou sistemas, incluindo fatores tangíveis e intangíveis a partir deste domínio da criatividade. Gui Bonsiepe (2011) defende que o design deve ser utilizado para “interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis, emancipatórias, em forma de artefatos instrumentais e artefatos semióticos” (BONSIEPE, 2011; p.21). Para o autor, o design deve ser usado para interpretar as necessidades sociais e desenvolver propostas práticas, libertadoras e transformadoras, na forma de artefatos funcionais e símbolos significativos.

O design, neste caso, é uma abordagem que, a partir da sua fluência criativa, promove transformações sociais e/ou culturais, sendo um mediador entre o indivíduo, o artefato que interage e/ou ambiente em que está inserido.

A defesa de Bonsiepe por uma crítica do design vai ao encontro com um escrito de bell hooks (1995) intitulado “Art on My Mind: Visual Politics”, ainda sem tradução para o português, onde ela examina a relação entre arte, política e identidade a partir de vários ensaios, e como explorar essas dimensões para construir formas de resistência a opressões.

No texto “Vernacular Negro: Arquitetura como Prática Cultural” (1995), ela conta uma história⁷ relatando um exercício de imaginação projetual, onde os alunos são convidados a exercitarem sua expressão criativa projetando a casa de seus sonhos. Hooks relata que ela desenha sua casa dos sonhos, contrariando a sua experiência real, de crescer num pequeno espaço. Ao não dar limites aos alunos, o professor permitiu que eles projetassem um lugar que

⁷ A história está no Anexo 1

possivelmente transcendia suas realidades, subvertendo a ideia de que pensar criticamente e politicamente sobre os espaços que habitavam só seria possível a partir de uma reflexão direta e racional, enfatizando, primeiramente, a escassez. Para hooks, a tarefa ensinou que, independentemente de sua localização, de sua classe, raça e sexo, todos são capazes de inventar e transformar. Também é possível inferir que, este exercício de imaginação acrescenta uma camada de reflexão de enxergar o projeto (arquitetura e design) como possibilidade de prática profissional e cultural, além da reflexão do elo entre a casa imaginada e o mundo real, ampliando a discussão sobre não-acesso e estratégias para atingir seus anseios de bens materiais. Esta interpretação leva à reflexão sobre a possibilidade de elo entre a capacidade criativa e a racionalização.

A criatividade e o pensamento criativo, como constituinte à disciplina do design, reforçam a necessidade de interação de múltiplas variáveis para a concepção de novas ideias. Bonsiepe destaca a sensibilidade formal-estética, a percepção, a capacidade de fazer perguntas, sistematização e avaliação como habilidades inerentes do fazer criativo empregado no design (BONSIEPE, 2011). Desta forma, o design nesta investigação é posto como princípio projetual e teórico, mas, também, como conceito e prática discutida e defendida por potencializar o desenvolvimento de processos educativos críticos, engajados e criativos, visando contribuir com um conhecimento pertinente ao campo do design e da educação. Para isso, destacarei quatro princípios que julgo fundamentais para estabelecer as bases epistemológicas desta pesquisa e do potencial do design posto como possibilidade de encruzilhamento com a educação, expressando o design como um método e princípio consistente para encontrar novas soluções para fenômenos sociais, tecnológicos, políticos e assim por diante.

As dimensões que serão apresentadas a seguir foram estabelecidas como princípios a partir do entrelaçamento das teorias estudadas e revisadas nesta pesquisa, além de inúmeros outros conceitos que podem ser considerados como potencializadores da ação projetual-criativa. Se defendemos uma educação engajada e crítica, precisamos refletir sobre quais elementos e fenômenos queremos modificar ou potencializar para alcançar este objetivo. A reflexão sobre a prática do design é importante para entendermos como lidamos

com situações-problema e nos capacitar para explorar novos caminhos e soluções de forma crítica.

O primeiro aspecto reflexivo sobre determinações das dimensões do design nesta pesquisa é o pensamento estético. Estética é uma dimensão filosófica, ou seja, possui critérios críticos e reflexivos, buscando conclusões sensíveis e inteligíveis, que vão além das crenças e tradições. A estética, sendo uma dimensão filosófica, pode ser abstrata, existencial, interdisciplinar e argumentativa, devendo as reflexões sobre o tema ir contra a concepção e interpretações de caráter ideológico. Logo, é correto afirmar que o pensamento estético, de certa forma, determina a apreciação artística, formal, conceitual e criativa, afastando a concepção popular de ser uma dimensão apenas de “embelezamento” para tornar algo visualmente atraente ou apelativo.

A capacidade de apreciação estética é livre, sendo importante princípio interdisciplinar, princípio este que será conceituado mais a seguir. Bell hooks expõe que “me incomoda muito quando as pessoas associam preocupação com a beleza, design e disposição do espaço apenas ao privilégio de classe” (HOOKS, 1995; p.149) afirmando que a falta de privilégios materiais não significa que a pessoa deixe de alcançar uma capacidade de participação significativa e construtiva na concepção estética (artística e/ou projetual). Formar para a tomada de consciência é sobre, também, permitir, explorar e fomentar a criatividade individual e o engajamento estético de todos, independente de seus lócus sociais, ampliando seus conhecimentos de interpretação social e cultural.

Mais uma das dimensões de entendimento do design como uma disciplina potencializadora para se aliar a educação é a interdisciplinaridade. O design é uma disciplina que perpassa outras múltiplas disciplinas e especialidades. Sobre isso, Rita Couto retoma uma frase de Richard Buchanan sobre a impossibilidade de renegar o aporte de outras áreas de conhecimento aos problemas de design, defendendo:

“os problemas tratados pelos designers são indeterminados e complexos porque o Design não tem um campo de atuação próprio” (BUCHANAN apud COUTO, 2022). Sendo assim, não há como restringir a um só campo, a um só recorte, ao contrário, a tendência é de ampliar o escopo. O campo do Design é universal uma vez que ele pressupõe a experiência humana. (COUTO apud NECYK, *et al.*, 2022)

Sobre interdisciplinaridade, Bonsiepe levanta uma reflexão que problematiza a partir da afirmativa de Couto: o estigma da interdisciplinaridade do design, por não se enquadrar nas taxonomias tradicionais do conhecimento (BONSIEPE, 2011). Para o autor, isso é um alerta para que o designer não perca de vista o domínio projetual da sua atividade, pois o design “trabalha na modificação de práticas cotidianas possibilitadas e intermediadas por artefatos materiais, imateriais e semióticos” (BONSIEPE, 2011; p.197). Porém, o fazer projetual e teórico do design não deve caminhar para um convencimento de que design é ciência, pois, segundo Bonsiepe (2011), as ciências visam à produção de frases verídicas, enquanto o design domina o “pensamento discordante”⁸. Sendo assim, segundo o autor, a interdisciplinaridade não deve ser usada como uma característica coadjuvante para legitimar ou enfeitar a prática do design.

O domínio da interdisciplinaridade como conceito, princípio e valor é diretamente proporcional ao crescimento exponencial do volume e quantidade de conhecimento e informação que o mundo vivencia e as pessoas têm acesso, concomitantemente com o desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias. A interdisciplinaridade como característica importante para a criticidade pode ser amparada na teorização que Morin faz de fragmentação do pensamento e princípios do conhecimento, que não apenas teoriza o conceito, mas dá insights práticos do que é agir para ter “aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2004; p.35). Sendo assim, inspirada pela conceituação de Morin e Couto, ousou definir interdisciplinaridade como a categoria que pensa a contextualização da integração e complexidade do diferente.

Pensando a interdisciplinaridade nesta categoria, e amparada pelas conceituações de Morin, que defende a educação como o campo responsável por “ensinar a viver” (2015), esta habilidade torna-se imprescindível na busca por uma visão mais ampla e abrangente do mundo. Pensar criticamente e interdisciplinarmente é integrar diferentes habilidades e conhecimentos, ao progredir no pensamento crítico, a pessoa aumenta sua capacidade de comunicação, resolução de problemas, adaptação às mudanças, maior

⁸ O emprego do termo “pensamento discordante” por Bonsiepe referencia-se em Maldonado, que distingue entre “<pensamento operante> – um pensamento instrumental e atuante – e <pensamento discordante> –, um pensamento contracorrente no jogo dialético” (BONSIEPE, 2011; p.196). Para ele, uma prática sem pensamento discordante torna-se flácida, superficial, e a teoria sem relação com o pensamento operante se perde nas “elocubrações acadêmicas”.

tolerância às adversidades e compreensão cultural, tanto em relação à interação com outras disciplinas, quanto por fenômenos socioambientais e interpessoais.

A terceira dimensão aqui explicitada chamarei de contextualização. Podemos considerar algo como um “bom design” se este algo cumpre as premissas dadas que justifiquem uma ação projetual para cumpri-las. Contextualização, neste caso, é entender as necessidades, comportamentos, desejos, contexto cultural, social, econômico, ambiental em que o projeto será desenvolvido e do público-alvo.

Importante salientar que na teoria de Edgar Morin, o termo “contexto” é posto como um princípio do que se caracteriza como “princípios do conhecimento pertinente” (MORIN, 2004; p. 35). O conhecimento pertinente é o “conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2004; p. 35). O autor pontua que a inadequação dos saberes desunidos, divididos e compartimentados tornam invisíveis o entendimento do contexto, o global, o multidimensional e o entendimento da complexidade, devendo tornar estas características como evidentes para a construção do conhecimento pertinente. Sendo assim, a conceituação de contexto do autor se entrelaça com a conceituação e importância da interdisciplinaridade, que também tem a defesa destas características como fatores importantes.

A decisão de ter como uma dimensão intrínseca ao que apresento, um pensamento de design que influencia a pedagogia crítica está balizada na contextualização entendida como princípio do design seguindo duas resoluções que integram o conceito aqui discutido: a empatia e diagnóstico socioambiental.

Assim, quem faz design deve ser capaz de entender as reais necessidades de quem vai ser impactado pelo resultado do projeto para que a resolução do problema seja mais aderente ao que verdadeiramente é visto como necessidade. Um processo maduro de design deve ser um sistema que se retroalimenta a partir dos feedbacks destes que são impactados. A empatia é o nome e conceito escolhido por esta pesquisadora para integrar a conceituação de contextualização, considerando que este termo é empiricamente defendido como um princípio do pensamento do design, muito difundido pela abordagem do design thinking⁹.

9 Mais informações: < <https://designthinking.ideo.com/> >

Uma interpretação e definição livre desta pesquisadora sobre o “ser empático” é que a empatia é uma ação. Deve haver decisão consciente e racional para tal conduta de compreensão e compartilhamento de perspectivas, sentimentos e experiências com o outro. Pensando em uma perspectiva de pedagogia engajada e crítica, sugiro que a ação empática pode ter na sua conduta a alteridade como parte deste processo de reconhecimento das necessidades do sujeito, por considerarmos a diferença e a diversidade como um valor intrínseco desta pedagogia.

A segunda resolução é um enfoque, ampliação e amadurecimento da etapa de coleta de informações que orienta a sistematização e resolução do problema. A “coleta de dados” que leva a compreensão das necessidades, comportamentos, desejos, contexto cultural, social, econômico, ambiental em que o projeto será desenvolvido e do público-alvo, é importante empreender mais alguns detalhamentos nesta ação. Considerando a empatia como uma habilidade prática de conscientização, a contextualização empática deve considerar sinais verbais e não verbais. É uma ação holística, que capacita a conceituação e interpretação a partir de combinações adequadas de fenômenos materiais e imateriais. Além disso, emprego o conceito de interseccionalidade¹⁰ para ampliar a interpretação, aprofundando no que se considera entendimento do contexto social da pessoa.

Bell hooks relata que dentre as ações que as professoras que ela teve na infância era o compromisso em nutrir o intelecto dos alunos para que eles pudessem tornassem negros que “usavam a cabeça” (HOOKS, 2017; p.10). Para cumprir esta missão, as professoras faziam de tudo para conhecer seus alunos. Hooks relata:

Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. (...) Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre

10 Sirma Bilge e Patricia Hill Collins (2020) definem interseccionalidade como um marco teórico, e ferramenta analítica de entendimento das identidades sociais e suas opressões afetam a vida das pessoas em sua complexidade. Sobre o termo, as autoras apresentam a seguinte definição como um entendimento genérico: “A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas” (COLLINS, et al., 2020).

eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família. Certos comportamentos, gestos e hábitos de ser eram considerados hereditários. (HOOKS, 2017; p.10)

Este trecho corrobora para a conclusão de que compreender vai além de explicar um conceito. O exercício de contextualização é uma ação de compreensão intersubjetiva e intelectual. Morin justifica a intersubjetivação como um processo de identificação e projeção, que pede abertura, simpatia e generosidade e a intelectualidade como um processo de inteligibilidade e explicação (MORIN, 2004). A junção destes processos leva a uma compreensão, um exercício empático de entender o contexto socioeconômico, racial, ancestral, ambiental, intelectual, gênero, dentre outros aspectos que interferem na existência social.

Por fim, a última característica que enfatizo como uma dimensão do design é a abstração. Em uma conceituação livre, a abstração significa a capacidade de extrair conceitos e ideias que não têm uma existência física ou concreta no mundo real, e transformá-los em soluções práticas e tangíveis. Diferente da conceituação das dimensões anteriores, a abstração é a dimensão que faz o design se confundir com o pensamento criativo, não sendo uma dimensão, apenas, de consolidação da criticidade, mas também de conscientização e domínio de habilidades e subjetividades na práxis. É uma dimensão que fortalece o entendimento de que o fazer design e o fazer criativo significam: a partir da abstração, antecipar uma realidade, imaginando, criando e/ou planejando algo que ainda não existe.

Edgar Morin (1977) conceitua o entendimento da abstração como uma das etapas fundamentais no processo de conhecimento, por ser uma forma de separar um elemento do mundo real de seu contexto original e considerá-lo em si mesmo, ou seja, analisá-lo de forma independente, a fim de compreendê-lo mais profundamente. Esta capacidade de isolamento de um fenômeno fora do seu contexto real deve estar atrelada à consciência que essa ação oculta interações ecológicas que também fazem parte dos fenômenos (MORIN, 1977; p. 325). Abstração pode ser, ao mesmo tempo, interpretada como um processo de simplificação por haver este “isolamento” do fenômeno, ao mesmo tempo que este processo amplia as possibilidades de interpretação. Pensar com criticidade é ser capaz de considerar um elemento em si mesmo, conscientes que a abstração excessiva pode levar a uma perda de contato com a realidade,

negligenciando os contextos sociais, culturais e históricos em que os fenômenos estão inseridos.

Para Morin, o pensamento complexo forja-se e desenvolve-se no movimento em que um novo saber se organiza e essa organização se retroalimenta (MORIN, 1977; p.344). A complexidade se forma na reação entre a desordem e da ordem. O que se interpreta depende de seleções, interesses, escolhas, decisões, que por sua vez, dependem de ações culturais e sociais de onde se inscreve o observador/criador (MORIN, 1977; p.134). Morin define como sistema aquilo que um observador considera do ponto de vista da sua autonomia e das suas emergências (MORIN, 1977; p.134). Denominarei como um sistema condicionante esta ação de “consideração” e organização da ordem que trata das integrações e interdependências dos fenômenos. Dominar os “sistemas condicionantes”, ao mesmo tempo que se possui ciência de que há incertezas nesses processos de isolamento e interdependência, constitui uma consciência do pensamento complexo e, conseqüentemente, da criticidade.

Paulo Freire (1974), assim como Morin, dialoga sobre a abstração, defendendo que deve haver atenção na concepção de um pensamento ou de uma pessoa “abstrata”: isolada, solta, desligada do mundo. De certo modo, podemos considerar o pensamento de Freire como um pensamento que valoriza a concretude, diminuindo os aspectos da abstração no pensamento e na práxis, por ele valorizar o mundo real e ter a experiência prática como base para o conhecimento. No entanto, o autor considera que, quando o homem percebe a realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável a capacidade de abstração. A humanização, ou seja, a eliminação de opressão desumanizante precede a capacidade de transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado das coisas (FREIRE, 1979). Logo, para ele, a ação de abstração não implica que se deva “reduzir o concreto ao abstrato” (FREIRE, 1979; p17), mas que se mantenham os dois elementos, como contrários, em inter-relação dialética no ato da reflexão. Sobre a abdução como pensamento dialético, ele diz:

Encontra-se um excelente exemplo deste movimento de pensamento dialético na análise de uma situação concreta, existencial, “codificada”. Sua “descodificação” exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Se a descodificação for bem feita, este

movimento de fluxo e refluxo, do abstrato ao concreto, que se produz na análise de uma situação codificada, conduz a substituir a abstração pela percepção crítica do concreto, que deixou já de ser uma realidade densa impenetrável. (FREIRE, 1979; p. 17)

Ambos os autores relacionam a abstração na educação. Em suas reflexões mais atuais sobre abstração, Morin conecta o conceito com a educação ao considerar a hiperespecialização uma espécie de abstração, por rejeitar os laços e as intercomunicações com seu meio. Isso faz com que os conhecimentos sejam compartimentados e fragmentados, rejeitando a sistematicidade (relação da parte com o todo, conectando com o que Freire defende como a dialogicidade que pode estar presente no processo de abstração) e a multidimensionalidade dos fenômenos (MORIN, 2004; p.40). A metodologia de Paulo Freire de alfabetização é um exemplo prático e concreto da abstração como habilidade, que considera a multidimensionalidade do contexto: ele utiliza de múltiplos elementos concretos do cotidiano para fazer com que as pessoas em alfabetização consigam compreender e construir as abstrações das letras, vogais e sons.

A abstração, como práxis da criatividade e da consciência crítica, refuta sua ação apenas como um fragmento do processo de conhecimento, que consiste apenas em fazer com que as pessoas sejam capazes de interpretar aquilo que antes era abstrato. Mas incentiva que essa relação entre concreto e não-concreto não é algo estático, mas sim uma realidade em constante transformação, capaz de ser modificada pela ação de quem se engaja no processo. Sendo assim, a habilidade de abstração é um convite ao exercício de tomada de decisão, questionamento das representações e expansão do pensamento dual. A abstração é uma capacidade de processamento mental que deve considerar que a ordem não é soberana. Sugiro, então, que o domínio da abstração é um controle dos fenômenos isolados, consciente de que é, também, interpelado por outros condicionantes. Isso faz com que a pessoa tenha ciência dos problemas concretos, mas também seja capaz de compreender como os problemas são percebidos, ou seja, sua dimensão imaginária, como sendo uma atividade constituidora de sentidos.

Neste trabalho, aliar o design e a criatividade significa defender a importância da capacidade das pessoas de enxergarem sua habilidade de resolução de problemas, de interpretação e proposição para agir sobre os

fenômenos ao seu redor como algo relevante e fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica. Entende-se que aquele que projeta/facilita a experiência educacional deve ter consciência que operar sobre estas habilidades é um potencializador de sua ação educativa, assim como o incentivo ao reconhecimento de tais dimensões consiste em pilar importante para o desenvolvimento de consciência e engajamento crítico. No entanto, estas são dimensões e habilidades destacadas como importantes, mas não as únicas.

A criatividade instiga a curiosidade, o não-conformismo. Para o aperfeiçoamento da criticidade, a criatividade é uma habilidade a ser adquirida para a pessoa ser capaz de questionar e reestruturar ideias na busca por autonomia. Defendo que, em um primeiro momento, o incentivo ao desenvolvimento da criatividade seja um esforço de melhoria intrapessoal, que o leve a um entendimento do contexto que se encontra, estando menos propenso a aceitar estar inserido em uma situação de conformação, ou seja, opressão.

Nesta mesma linha de pensamento de desenvolvimento intrapessoal, a motivação também é um fator intrínseco do fazer criativo, sendo um conceito que se alia a dimensão de contextualização. O não-conformismo da criatividade pode confundir-se com o fator motivação, pelas características intrínsecas de pessoas criativas, como a persistência e dedicação ao trabalho e alto nível de energia empregado (MACKENNON, ROE, BARRON apud ALENCAR, et al., 2003, p.20), desejo de descoberta e de dar ordem ao caos. Mesmo colocada como um dos fatores da criatividade, ela tem uma dimensão que deve ser ampliada, ao aliarmos com o que se entende como o ideal resolutivo, projetual, que pode ser potencializado pela consciência de que resolução de fenômenos complexos é agir e dominar habilidades de forma sistematizada e crítica (design).

A reflexão sobre dimensões, habilidades e ações do fazer criativo, de forma crítica e consciente, abre espaço para discussão de possíveis procedimentos que podem ser adotados em espaços educacionais para favorecer a manifestação crítica-criativa dos alunos. No entanto, conclui-se nesta discussão, também, que é crucial abandonar uma visão polarizada, que compreende as disciplinas e habilidades de maneira compartimentalizada. As habilidades, reflexões e fenômenos são interdependentes, múltiplos e complexos, sendo fundamental apoiar e conscientizar sobre a complementaridade dos saberes, sendo um não mais ou menos importante que o outro, e passível de ser desenvolvido pelos indivíduos.

7. a escola e o espaço educativo

Cientes das habilidades que foram citadas no capítulo anterior como práticas a serem adotadas para a promoção de reflexão, sentido, criação e sistematização, o próximo passo é refletir sobre este lugar onde acontecem os mais variados fenômenos sociais materiais e imateriais, levando em consideração que se visa o desenvolvimento de uma educação engajada e crítica, ou seja, dentre outras características, que seja uma educação reflexiva, dialética e intersubjetiva.

Ao me referenciar, principalmente, por Edgar Morin, Paulo Freire e bell hooks, chego à conclusão que não existe uma sala de aula ideal. Apesar dos esforços dos autores em reforçar modos de aprendizagem e de abordagem pedagógica, não é possível inferir um “passo-a-passo” nas literaturas de como se dá uma sala de aula ideal para que o professor tenha ampla possibilidade de atuação, e nem como o professor pode “construir” sua sala de aula ideal. De certo modo, afirmar a inexistência desta “receita ideal” é um modo de refutar o modo dual de ver o mundo, ou como diz Morin, “o erro do pensamento binário, que não enxerga senão o ou/ou, incapaz de combinar o e/e” (MORIN, 2015; p.23). Logo, parafraseando o autor, e considerando o design como esta disciplina capaz de promover um olhar crítico sobre os fenômenos para resolução de um problema, o desenho de como se dá uma educação engajada e criativa que empodere o aluno na sua criticidade, se concebe como uma possibilidade de “instrumentalizar a complexidade”.

O pensamento complexo, segundo Morin, se constitui em estar consciente de que qualquer decisão e qualquer escolha é um desafio. Este desafio, tratado como um desafio de design, ou um projeto de desenho pedagógico, e aliado às conclusões das teorizações de hooks, Freire e Morin, deve se comprometer em oferecer informações, habilidades e outros conhecimentos que o aluno reconheça e considere que há ligação entre o que

aprende e sua experiência global de vida, fazendo-o ter esperança que o conhecimento recebido na experiência escolar o enriqueça e o torne melhor na sua busca de sucesso individual e também na compreensão social (HOOKS, 2017; p.32)(FREIRE, 1979; p.23) MORIN, 2015;p.80).

A compreensão da escola como lugar que facilita o desenvolvimento de uma consciência crítica por ser um ambiente propício para a reflexão e o questionamento já foi defendido neste trabalho. É importante enfatizar os atores nesse processo e suas correlações que levam à concretização deste desenvolvimento, considerando que construir o conhecimento de forma significativa e transformadora requer, também, o reconhecimento e reflexão da realidade concreta de quem é formado e de suas necessidades.

A efetivação do processo educativo não se dá apenas pela ação do professor, mas envolve também a participação ativa de toda a comunidade escolar, como os colaboradores da administração, limpeza, vigilantes, e dos pais, da comunidade, da sociedade como um todo e do próprio aluno. Cada ator social possui um papel importante na construção de uma educação crítica e emancipadora, logo, é essencial que todos envolvidos no processo educativo estejam comprometidos com a formação de indivíduos críticos e reflexivos, capazes de compreender e transformar a realidade.

Não é novidade que nas reflexões progressistas é defendida a múltipla responsabilidade pelo processo educativo das pessoas. Esta “responsabilização” pauta reflexões de vários pontos de vista. Morin, ao tratar sobre “ensinar a viver” e finalidades da educação do futuro, enfatiza a compreensão como um pilar fundamental para que o ensino se efetive, ao garantir uma solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2004, p. 95)

Morin chama de “missão espiritual da educação” o processo de compreensão e conhecimento de sujeito a sujeito. Para o autor, existe uma ética da compreensão, que é a compreensão de modo desinteressado, que pede que se argumente, que se refute em vez de “excomungar e anatemizar”, reconhecendo o outro simultaneamente como semelhante a si mesmo e diferente de si mesmo: semelhante por sua humanidade, diferente por sua singularidade pessoal e/ou cultural (MORIN, 2004, p. 100; MORIN, 2015, p. 73). Esta compreensão deve ser ensinada, incentivada e vivida por todos que estão inseridos no contexto educacional, e não se resume apenas, a uma ação

empática ou simpática. Da compreensão advém a incompreensão, a introspecção e a consciência da complexidade de ser e estar no mundo. Sobre isso, Morin tem uma sugestão: o bem pensar, que é um modo de se apreender em conjunto o texto e o contexto, e transcende a uma ação empática de compreensão apenas de outro alguém, mas como ele apresenta neste trecho:

Este é o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano. Permite-nos compreender igualmente as condições objetivas e subjetivas (*self-deception*, possessão por uma fé, delírios e histerias). (MORIN, 2004, p. 100)

O bem pensar, de certo modo, é uma maneira de garantir que exista uma “camaradagem” no contexto, visando a humanidade do outro como algo tão importante como a sua própria humanidade.

Sobre o processo de estar consciente do processo de conscientização na educação, suas complexidades e o processo coletivo, bell hooks também reflete como construir essa pedagogia crítica e engajada. Hooks apresenta o conceito de autoatualização como pilar e explicação principal do que seria a pedagogia engajada. Para a autora, esta pedagogia possui o compromisso no desenvolvimento de si mesmo, ao mesmo tempo que possui preocupação com o bem-estar de todos, valorizando a expressão e história de vida dos alunos. Para hooks, os professores devem ter “compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova o seu próprio bem-estar” pois só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos (HOOKS, 2017, p. 28). A pedagogia engajada é um processo pedagógico coletivo. Desta forma, o professor que tem consciência da necessidade de autoatualização é capaz de despertar nos alunos o desejo de buscar sua própria autoatualização e libertação, ou seja, “a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32).

Após o entendimento da necessidade de autoatualização como um processo de bem-estar, a discussão amplia-se para o reconhecimento das singularidades de cada voz que está envolvida no processo educativo. Hooks defende que é fundamental criar espaços em que todas as vozes possam ser ouvidas, que todos se sintam livres para falar, sabendo que sua presença será

reconhecida e valorizada. Para a autora, este processo de partilha e escuta fortalece a capacidade de aprendizado coletivo, como ela afirma neste trecho:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam - invoco aqui o significado originário da palavra, "olham para" - uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista (HOOKS, 2017; p.247).

De certa forma, atrelando o que Morin e hooks apresentam, o bem saber significa o engajamento em sala de aula, sendo o esforço e a participação coletiva que gera o entusiasmo em sala de aula, mas também o exercício de reconhecimento e autorreconhecimento, já que para a autora "o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz" (HOOKS, 2017, p. 114). Este entusiasmo, atrelado à consciência do processo educativo como um processo coletivo, para hooks (2017), aumenta a probabilidade de haver um esforço comunitário para se criar e manter uma comunidade de aprendizagem.

Hooks define, então, a comunidade de aprendizagem como um lugar onde as diferenças são reconhecidas (diversidade cultural), onde há compreensão, aceitação e afirmação de que o advento do conhecimento é forjado pela história e pelas relações de poder, não sendo neutro. Na perspectiva de hooks, a pedagogia engajada se dá nas comunidades de aprendizagem, em metodologias ativas e reflexivas, onde o educador assume um papel de "educador democrático" (HOOKS, 2021, p. 99).

Antes de hooks, Paulo Freire já indicava haver um "ideal" de participação democrática, popular, dialógica e cidadã no processo educativo, que ele chamava de círculo de cultura. Sobre o círculo, Prof. Ernani Maria Fion apresenta no prefácio do livro de Freire "Pedagogia do Oprimido:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno "círculo de cultura".

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, exsurge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim; juntos, re-criam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em "reciprocidade de consciências"; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FION, apud FREIRE, 1996; p.3)

Ambos os autores apresentam argumentos em defesa da subjetividade no processo educativo como caminho para uma pedagogia crítica. Freire, ao denominar pedagogia crítica ou libertária, concentra esforços em convencer que abordar conteúdos e vivências que tenham relação com o contexto no qual o aluno vive, a partir de saberes produzidos em ambientes não escolares, leva à compreensão da sua lógica social, à percepção de si como sujeito da sua própria história, tornando-se capaz de transformá-la na mesma medida em que também é por ela transformado: renunciando, afastando e denunciando os processos de opressão e desumanização social e economicamente excludentes. O autor defende que ensinar exige querer bem aos educandos. Ele diz que o educador precisa “estar aberto ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educadores e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 1996, p.89), pois só assim é possível selar autenticamente o compromisso de educar. O autor defende ainda a impossibilidade de uma “separação radical” entre seriedade docente e afetividade, pois a “afetividade não exclui a cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 89).

Hooks também se empenha em incentivar que as pessoas sejam protagonistas da sua própria história. Reverenciando o princípio da educação como prática da liberdade em Paulo Freire, ela defende a transformação da sala de aula em comunidade de resistência às opressões a partir da decolonização das mentes e comportamentos impostos por um sistema de regras determinadas por padrões sociais de gênero, raça, classe social, dentre outros. Educar para a liberdade necessita uma “abertura radical” do educador, que em parceria com o aluno, vislumbra formar-se a partir de valores como a generosidade, coragem, disposto, sempre a reconsiderar antigas crenças (HOOKS, 2021). Para a autora,

a partir de um processo de acolhimento e pertencimento é possível construir um ambiente educativo que cultiva a esperança e o afeto, pelo outro e por si próprio.

. Em comum nos ensinamentos residem o incentivo a utilização de metodologias ativas e reflexivas, refutando a educação bancária¹¹ como possibilidade de metodologia educacional que é capaz de incentivar os alunos a serem ativos no seu processo de aprendizado. Nestas perspectivas, os participantes do processo educativo são incentivados a criar, planejar, expor ideias e experiências, visando engajar o pensamento e a sensibilidade, havendo coerência entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico-pedagógico.

Logo, uma comunidade de aprendizagem se consolida na partilha, na cooperação e nas relações de colaboração e solidariedade, onde a partir destes exercícios de mutualismo, os estudantes são capazes de desenvolver uma sensação de pertencimento e conexão com o outro, praticando a escuta, acolhimento e propiciando um crescimento e desenvolvimento pessoal e intelectual em conjunto.

11 Paulo Freire apresenta a concepção de “Educação bancária” no capítulo 2 do livro *Pedagogia do Oprimido* (1974). Ele defende que “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1974; p.66), em que a única margem de ação que essa concepção oferece ao aluno é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los, sendo o saber uma “doação” dos que se julgam sábios (sujeitos) aos que julgam nada saber (objetos).

8. design e Comunidades Criativas

Uma percepção pessoal desta pesquisadora é a incessante necessidade que pesquisadores em design tem de sempre reafirmar o que entendem como design e de onde partem suas pesquisas dentro destas possibilidades de entendimento. Como já abordado no capítulo seis, o design, como uma atividade que altera práticas diárias, usando artefatos tangíveis, intangíveis e simbólicos como mediadores, tem o método como processo inerente para ampliar as perspectivas em relação a um problema específico, oferecendo uma base mais sólida para o processo criativo, conduzindo a uma solução.

Em certa medida, neste trabalho, a associação entre design e educação trata de refletir e aplicar a materialidade dos alunos e educadores no contexto educacional. Essa conexão implica, por exemplo, que questões de classe, gênero, raça e cultura são relevantes para a sala de aula. O design, nesta relação entre design e educação, é chamado, também, a considerar sua dimensão estética-simbólica, por ser capaz de promover um olhar crítico aos sistemas (SILVA, 2015), relações estabelecidas, materialidades, podendo tornar-se produtor, comunicador e organizador de visões de mundo mais críticas e responsáveis.

Ezio Manzini (2008) sugere que o design é capaz de ser gerador de transformações sociais e criar relações entre a pessoa, sua constituição social e seu contexto a partir da reformulação do sentido que dá às questões individuais e coletivas, que podem ser complementares (MANZINI, 2008, p.29). O autor afirma ainda que frente aos desafios de promover mudanças, o design pode agir para criar condições para que estas mudanças aconteçam não como uma necessidade, mas como uma escolha (MANZINI, 2008, p.39). Neste sentido, ele

apresenta dois conceitos que podem ser utilizados como propostas para catalização destas mudanças: sistemas habilitantes e comunidades criativas.

O primeiro é a ideia de sistemas habilitantes, que consiste em um termo utilizado para descrever um conjunto de processos, tecnologias, dispositivos e políticas que tornam possível ou facilitam a realização de uma tarefa, comumente acessíveis e inclusivos para as mais diferentes habilidades, conhecimentos e necessidades, permitindo a participação de forma plena e igualitária. Ezio Manzini complementa o conceito ao integrar o design como potencializador para que estes sistemas sejam concebidos a partir do que a pessoa sabe e/ou necessita, podendo e desejando contribuir, ao oferecer à pessoa meios de empregar suas próprias capacidades no processo (ou em um contexto) e, se necessário, estimular seu desejo de fazer parte do sistema (MANZINI, 2008). De certa forma, pensando na constituição de consciência crítica e as pedagogias que fomentam este desenvolvimento, especialmente a pedagogia crítica e engajada, elas direcionam a pessoa para uma “autodeterminação” e “retroalimentação”, que consiste em como pensar o sujeito, a sua presença do espaço e como ele interfere neste mesmo espaço e, ao mesmo tempo, o que esse espaço contribui para a determinação deste sujeito.

A partir da perspectiva pedagógica crítica, engajada e criativa defendida ao longo desta pesquisa como uma abordagem educacional voltada para o "despertar da necessidade e gosto pela esperança" (FREIRE apud HOOKS, 2021, p. 25), a pessoa assume o compromisso de transformar positivamente sua vida e o mundo ao seu redor por meio da busca pelo conhecimento e do encontro dos modos de saber. Nesse processo, o sujeito passa a ter consciência de seu poder de determinar quem ele é e o que ele deseja. Julgo chamar esse processo de "construção de autoestima crítica", fundamental para que o sujeito possa se compreender, entender seus próprios desejos e formar uma identidade. Em certa medida, isso também é consciência crítica.

Logo, este processo do sujeito se reconhecer, reconhecer as suas habilidades e fazer parte do processo, no processo educativo, pode se dar a partir do emprego de um sistema habilitante, sendo este sistema premissa básica para uma comunidade de aprendizagem.

O segundo conceito é o de Comunidades criativas, que foi apresentado por Meroni (2007 apud MANZINI, 2008) e é trabalhado por Manzini (2008) para sugerir as formas como o design, a partir da sua capacidade abduativa, possui a habilidade de imaginar e produzir materialidades e imaterialidades para resolver questões próprias do ser humano em sua complexidade e contradições. Uma comunidade criativa, segundo Manzini, é a expressão de mudanças radicais em escala local, representando descontinuidades em seu contexto por desafiar os modos tradicionais de fazer, a partir de uma ação colaborativa para solucionar desafios ou oportunidades, e apresentar soluções. Neste aspecto, uma comunidade criativa, como local que aplica a criatividade para quebrar modelos dominantes de pensar e fazer, se funde ao entendimento de comunidade de aprendizagem com princípios da pedagogia engajada, em que todos se interessam pelas discussões e podem se expressar, ouvir e ser corresponsáveis pela experiência de transformação individual e coletiva, pois entendem que o conteúdo ou desafio dado possui vínculo e responde a inquietações de suas próprias vidas.

Por mais que o autor apresente tais conceituações a partir das reflexões do design, empregado como um conhecimento que integra habilidades e conhecimentos criativos, sistematizantes e tecnológicos, as premissas de comunidades criativas confluem para a possibilidade de pensar essas comunidades no contexto educacional, como modo de propiciar um ambiente onde interesses individuais se articulam com interesses sociais e ambientais, onde a pessoa, ao se colocar em uma situação de busca por soluções (exercício da criatividade), reforça e coloca à prova seu contexto social.

Manzini sugere que os designers, ou seja, quem projeta, se preocupem em gerar um “bem-estar ativo, onde as capacidades das pessoas em termos de sensibilidade, competência e espírito de iniciativa serão também um importante papel” (MANZINI, 2008, p. 59). As comunidades criativas, em uma perspectiva de processo educacional, são, de certa forma, vistas como um “laboratório de ideias”, seguindo a mesma premissa de comunidade criativa para inovação social que Manzini apresenta neste trecho:

O conjunto da sociedade contemporânea, em sua complexidade e contraditoriedade, pode ser visto como um imenso laboratório de idéias para a vida cotidiana, onde modos de ser e de fazer desdobram em novas questões e respostas inéditas. (MANZINI, 2008, p. 62)

Sendo assim, considerar o desenvolvimento da criatividade nas comunidades de aprendizagem, ou, então, propor o desenvolvimento de comunidades criativas significa propor “mudanças radicais na escala local” (MANZINI, 2008, p. 63), tornando o participante mais consciente dos “bens comuns”, das vantagens da ação colaborativa e do pensamento regenerativo, por exemplo, combinando interesses individuais e coletivos. Este entrelaçamento entre o conceito de comunidade criativa do design e as comunidades de aprendizagem do campo pedagógico tem em comum a cooperação como elemento fundamental e essencial para atender às demandas do nosso tempo e lidar com os processos de subserviência, direcionando mudanças significativas na forma como se vive, produz, consome e relaciona com o outro.

As correlações presentes na construção de comunidades de aprendizagem e comunidades criativas podem juntas, vir a gerar uma comunidade que está direcionada para a mudança, levando-nos ao entendimento de como uma educação crítica aliada a um processo de design comunitário influenciam na constituição do sujeito pleno, preparado para o exercício da cidadania com consciência, qualificado para fazer escolhas e enfrentar as complexidades da sociedade.

9. decolonial

Um dos conceitos que perpassa o “locus de enunciação” desta pesquisa são as teorias da decolonialidade. Como já comentado, as discussões aqui presentes são a partir de inquietações pessoais, o entrelaçamento de revisões e análises bibliográficas da teoria do design e da educação, além de entrevista qualitativa para ter mais insumos sobre a cultura e práticas realizadas por educadoras que já possuem o referencial da pedagogia crítica, engajada e libertadora como princípio pedagógico. Neste capítulo trataremos sobre o “locus de enunciação” teórico desta pesquisa, e, que de certa forma, perpassa ao que se considera como organização teórica e social “ideal”, que influencia, diretamente, as escolhas metodológicas, referenciais teóricos e as soluções.

Colonialidade é um sistema de opressão que se originou no período colonial por volta do século XV. Este sistema configura um conjunto de estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais que foram estabelecidos naquele tempo e continuam a influenciar na atualidade. Boaventura de Sousa Santos (2009) articula o colonialismo da seguinte forma:

O colonialismo, para além de todas as dominações por qual é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, *et al.*, 2009, p. 7)

Ramón Grosfoguel especifica como princípios da colonialidade o controle do território e do trabalho, a hierarquia étnico-racial, a hierarquia sexual, o patriarcado, o eurocentrismo, as epistemologias ocidental-colonial em detrimento dos saberes locais (como a espiritualidade e religiões), a língua europeia dominante frente às línguas nativas, e a subalternidade das identidades culturais (GROSFOGUEL apud SANTOS, *et al.*, 2009, p. 383).

Para contrapor teoricamente este sistema de opressão, surgiram, então, os estudos pós-coloniais como um campo interdisciplinar de estudos que

visam a discutir criticamente o legado do colonialismo e a hegemonia do pensamento eurocêntrico na academia, seu impacto histórico e cultural nos povos envolvidos no colonialismo. Dentre seus objetivos, consta a contribuição na construção de um mundo mais justo, igualitário e que compreenda a diversidade a partir da valorização de vozes, teorias e perspectivas de pessoas e culturas que foram subordinadas e marginalizadas pelo colonialismo. Entende-se que reflexões sobre a colonialidade já eram abordadas desde o início do século XX, como, por exemplo, nos trabalhos de William Edward Du Bois e Marcus Garvey, que questionavam os impactos da subalternização dos descendentes de ex-escravizados e direitos civis e posteriormente da década de 1950 em diante, com Aimé Cesáire e Frantz Fanon (DAMASCENO, et al., 2022).

Podendo ser considerado uma extensão ou uma vertente dos estudos pós-coloniais, os estudos da decolonialidade surge em 1990 como uma iniciativa para enfrentar os legados da colonialidade e do pensamento moderno, questionando a hegemonia do pensamento e das práticas sociais e políticas coloniais e eurocêntricas, desafiando a ideia de que o conhecimento é universal e objetivo, reconhecendo a importância da posição social e histórica do sujeito na produção de conhecimento e experiências de vida. O principal expoente deste pensamento é o Grupo Modernidade e Decolonialidade¹², movimento acadêmico que tem entre os seus participantes Anibal Quijano, Catherine Walsh, Edgard Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Walter Dignolo.

Consoante aos estudos decoloniais, há os estudos das Epistemologias do Sul. Criada por Boaventura de Sousa Santos (2009) é categoria que visa a ser uma alternativa de intervenções epistemológicas que anteriormente foram ignoradas ou menosprezadas. Boaventura defende a importância de pensar outras epistemologias, frente às consequências de uma “descontextualização” por causa do colonialismo da seguinte forma:

De facto, sob o pretexto da ‘missão colonizadora’, o projecto da colonização procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (Meneses, 2007). Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma

¹² Como sugestão para entender as raízes intelectuais do grupo ver o texto de Arturo Escobar “Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano (2003).

epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores. (SANTOS, *et al.*, 2009, p. 10)

Logo, Boaventura propõe o termo Epistemologias do Sul como sinônimo de diversidade epistemológica do mundo, concebido metaforicamente para referenciar aos países do sul global, que em sua ampla maioria foram colonizados e não atingiram o mesmo nível de desenvolvimento econômico que o Norte Global SANTOS, *et al.*, 2009, p. 13

É indiscutível que há sobreposição entre as abordagens, assim como há diferenças. Enquanto as epistemologias do sul se preocupam essencialmente com o desenvolvimento de conhecimento e epistemes, a decolonialidade agrega e defende a necessidade de transformações radicais na forma de pensar e agir. Ambas as abordagens buscam reconhecer e valorizar a diversidade de perspectivas e saberes, a fim de criar uma base mais justa e igualitária para a produção de conhecimento e para as relações sociais em geral.

O objetivo em abordar esses paradigmas aqui é trazer o léxico temático destas abordagens que enfatizam que é possível adotar uma prática de conhecimento e ação que revela que a diversidade de saberes e práticas são tão valiosas quanto aqueles advindos da suposta universalidade europeia. Desta forma, assumo uma simplificação na caracterização dos termos, considerando suas coexistências e não separando o que pode ser delimitado como “episteme do Sul” ou “decolonial”, por entender que identifico nestas teorias valores interpretativos e congruentes na conclusão que a modernidade e sua viabilidade deve ser questionada.

É importante, também, dizer que assumo como princípio crítico para esta pesquisa a decolonialidade. Uma pesquisa decolonial não é uma determinada abordagem metodológica, mas um conjunto de princípios e perspectivas que, de certa forma, busca por práticas, discursos e conhecimentos

diversos. Desta forma, a decolonialidade aqui é marcador crítico da práxis do fazer pesquisa em design educação, e se apresenta da seguinte forma:

9.1. Anúncio do lócus de enunciação desta autoria

O testemunho autobiográfico se faz presente para situar a escolha temática da pesquisa, as decisões projetuais adotadas e o contexto em que toda a pesquisa se deu e suas consequências. Há, de certa forma, um método auto etnográfico, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa onde a experiência pessoal é, também, usada como fonte de dados e análise. A experiência pessoal colocada como dado aqui é, especificamente, a escolha da correlação entre design e educação e a referência teórica que se dá a partir de bell hooks, escolhida, primeiramente, por afinidade.

Entendo, também, que a autoetnografia no fazer design assemelha-se às discussões sobre autoria no design. Esta correlação não consiste, necessariamente, em assumir uma “indisciplina” no fazer design e na pesquisa acadêmica, que comumente caracterizam-se por uma sistematização prática e linear de processos a serem seguidos. A autoria, aqui, significa promover uma transparência e responsabilidade em todo o processo de fazer pesquisa em design, além de não haver um mascaramento dos marcadores socioculturais que influenciam este processo.

O segundo marcador do lócus é a escrita em primeira pessoa. Esta característica assume a personalidade inevitavelmente presente em pesquisa de ciências humanas, não havendo ocultação das verdadeiras motivações e intenções com esta pesquisa, considerando, assim, que mais adequadas são as conclusões e há menos prejuízos dos conteúdos e relato de pesquisa.

Há ainda outras decisões simbólicas na defesa de uma “transgressão”. A formatação estética do trabalho, os títulos iniciados, em sua maioria, com letra minúscula, são alguns destes marcadores.

9.2. Flexibilidade metodológica

Em um projeto que assume a decolonialidade como princípio, é certo que se valorize uma abordagem multimetodológica¹³. Neste caso, este projeto é pautado em princípios de ecologia de saberes (SANTOS, *et al.*, 2009), da complexidade (MORIN, 1977, 2004 2015), dialogicidade (FREIRE, 1979, 1996, 1974) e metadesign (VASSÃO, 2010), que orientaram a coleta qualitativa de dados da pesquisa e a construção e análise bibliográfica.

9.3. Referências

Esta pesquisa possui preocupação e comprometimento na busca de fontes que sustentam o princípio da crítica e não-perpetuação de opressões. Para isso, na busca por fontes que fortalecem as ideias e conceitos apresentados, deu-se preferência a autores que corroboram com a perspectiva de epistemologias do sul, especialmente brasileiros e/ou mulheres.

É certo que há autores dissidentes desta perspectiva. Edgar Morin, por exemplo, confirmado como uma das referências importantes para esta pesquisa, é um homem branco europeu, mas que se justifica pelo reconhecimento, confiabilidade e respaldo no que sustenta, convergindo com o que é defendido por autores que possuem outros lócus de enunciação.

Reafirmar o compromisso com a decolonialidade na referenciação da pesquisa academia é um desafio. Exige flexibilidade e dialogicidade com outras áreas e pesquisadores, para ampliar a percepção de o autor ser usado apenas como referencial teórico para tornar-se um interlocutor nas transformações sociais e de pensamento que se almeja.

¹³ No capítulo 10 há um maior detalhamento do processo metodológico e das etapas desta pesquisa.

9.4. Histórias subalternas

Outra característica dos estudos decoloniais é a pesquisa de história subalterna, que consiste em uma abordagem que busca perspectivas de grupos, indivíduos e contextos marginalizados, muitas vezes ignorados pela história oficial, ditados como “problemáticos” ou subalternos pelo que denominamos aparelho do estado.

Nesta pesquisa, além de reforçar o potencial de uma educação crítica e criativa para se opor a processos de opressão, foram escolhidas duas educadoras de escolas periféricas do Distrito Federal para entrevista. A pesquisa dessas histórias é passível de levar a conclusões e percepções sobre o contexto escolar e os desafios de aplicar e incentivar uma educação crítica, criativa e engajada em uma situação em que os alunos e educadores estão ainda mais expostos ao que denominamos como processos e ideologias de opressão, acrescentando uma camada de qualidade à pesquisa, pela produção de conhecimento se dar de maneira situada e contextualizada.

10. metodologia

Como já defendido no capítulo sobre decolonialidade, há um caráter de personalidade neste projeto, em que assumo uma posição metodológica ambígua, simultaneamente inserida e distanciada das ações de pesquisa pelo entendimento e valorização de aspectos de subjetividade em diferentes níveis. Reafirmo, então, que a seleção de tópicos de pesquisas, escolhas teóricas e metodológicas são influenciadas pelas posições pessoais desta pesquisadora, ainda que busque a objetividade e análise crítica no processo de investigação e coleta de dados.

Deste modo, esta dissertação apresenta-se de uma forma não-ortodoxa de formatação, ordem e construção, com a intenção de transmitir uma perspectiva mais dinâmica e fluida, adequada à descrição do tema em questão. Ao fugir das convenções tradicionais, colocando, por exemplo, a apresentação do percurso metodológico após o entendimento dos conceitos é, de certa forma, um modo de explorar a criatividade e a liberdade na expressão de conceitos, ideias e eventos do processo de pesquisa, desafiando o leitor a acompanhar a estrutura não convencional e refletir sobre as ideias apresentadas e as tomadas de decisão de acordo com o percurso da experiência de pesquisa.

O contato com as teorias de Morin e hooks inspirou a possibilidade de estudar e identificar questões pertinentes em que o design se insere como disciplina capaz de contribuir para o desenvolvimento e reflexão crítica de processos educativos emancipadores. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio de métodos mistos que perpassam uma análise bibliográfica, estudo de campo e entrevista, buscou-se entender e correlacionar dinâmicas educacionais que contribuem para a consolidação da perspectiva da pedagogia engajada e criativa como uma bem-sucedida abordagem para o fomento de construção de consciência crítica.

Inicialmente foi feita uma pesquisa exploratória simples e não aprofundada em busca por pesquisas acadêmicas brasileiras sobre design e educação. A partir desta pesquisa inicial, compreendendo estudos realizados

nos últimos 15 anos, entendeu-se que o termo "design e educação" são comumente empregados para 3 grandes nichos de pesquisa:

1. Estudos da pedagogia do design;
2. Materialidades e artefatos gerados para mediar processos de aprendizagem;
3. Abordagem do Design thinking e outras possibilidades metodológicas semelhantes com cunho da "inovação" na educação.

Em comum entre estes três grandes nichos de pesquisa, há o direcionamento para a valorização na definição de um problema ou desafio claro e preciso, destacando a ideação, criatividade e inovação como diferencial competitivo, metodológico ou de resultado, e a empatia como um princípio para formular estratégias educacionais.

Antes de definir se esta pesquisa iria ser categorizada em algumas destas perspectivas mais exploradas, a definição do problema de pesquisa era um passo importante para entender as possibilidades de investigação presentes na linha de pesquisa em Design, Espaço e Mediações, pensando no papel que o design pode ter na configuração dos espaços e sistemas, mas, também, como o design pode ser afetado pelo campo da educação. Logo, o problema de pesquisa defende que vivemos em um contexto de constantes transformações, no qual se tornam necessários processos educacionais para formar pessoas que sejam capazes de lidar com problemas complexos advindos destas transformações, aliado, sempre, aos anseios sociais localizados. Desta forma, inicialmente, como problema de pesquisa para iniciar a sistematização metodológica, foi definido que esta pesquisa buscaria entender quais os fenômenos de uma pedagogia engajada e criativa são observados nos processos de ensino-aprendizagem em um determinado contexto educacional.

A partir desta perspectiva, foram apontados os cinco objetivos primários:

1. Quais fenômenos acontecem na sala de aula que fortalecem práticas das fronteiras pedagógicas de design e educação?
2. Que conjunto de competências devemos acessar para sermos capazes de agir criativamente (nutrir a tomada de decisão) a partir de uma realidade complexa?

3. Construção/mapeamento/identificação de ação pedagógica que promove parceria criativa para pensar a partir da vida, e não uma transmissão de um conteúdo que alguém dá e o outro adquire (ou, pior, consome).
4. Descobrir como o design pode contribuir para a escola ser local de efetivação da ação pública a partir de uma educação emancipatória e criativa?
5. Como o design pode auxiliar na educação para conscientização sobre a pluralidade de futuros possíveis?

A justificativa para que o projeto seja guiado por esses objetivos está baseada na perspectiva de que, ao lidar com processos educativos, é comum haver uma ênfase no conteúdo do conhecimento, que corresponde ao "currículo explícito" oferecido aos alunos. No entanto, há uma oportunidade de reexaminar o "currículo oculto", que consiste em valores não declarados, atitudes e normas que surgem implicitamente das relações sociais no ambiente educacional, do conteúdo trabalhado e das estratégias pedagógicas. Assim, compreendendo o potencial do pensamento de Morin e bell hooks, seria possível inferir tipos de processos e estratégias capazes de promover a construção, consolidação ou sugestão de práticas que consolidam uma pedagogia crítica, permitindo que as pessoas estejam aptas a lidar com os problemas complexos do mundo.

No entanto, com base em minhas experiências pessoais e empíricas em projetos de design, percebi que esse campo, assim como as ciências e os processos educacionais, costumam ser desenvolvidos com base em um sujeito "neutro", orientados a ter um propósito de vida semelhante. No entanto, não há pessoa nem processos neutros. Esse entendimento reforça a necessidade de que este projeto seja conduzido com o princípio da decolonialidade, como uma decisão que afirma o compromisso de conectar a teoria e prática de forma mais autêntica.

Dentre as hipóteses que justificam o desenvolvimento desta pesquisa é a potencialidade de ampliar o pensamento complexo, com base nos conhecimentos de Morin, para facilitar a união entre prática e teoria. A pedagogia engajada de bell hooks também é uma alternativa para permitir que a teoria e prática coexistem em sala de aula e formem cidadãos que transitam na complexidade. Acredito, então, que o design colabora diretamente na habilidade

de lidar com a complexidade a partir das dimensões do design, relatadas no capítulo seis. Logo, com o design utilizado como princípio metodológico desta pesquisa e como objeto de estudo, delineei o processo metodológico da seguinte forma:

Pesquisa/revisão Bibliográfica:

Para estabelecer os princípios da educação libertadora, uma sólida base teórica é fundamental. Nesse sentido, autores como Bell Hooks, Edgar Morin e Paulo Freire são o destaque, partindo destes autores as reflexões teóricas. A pedagogia engajada é um dos princípios centrais desse projeto, tendo como princípio o uso de métodos baseados no reconhecimento da identidade do indivíduo, incluindo aspectos como gênero, raça e contexto sociocultural. Isso é extremamente relevante, pois permite que os alunos sejam vistos como sujeitos integrais e não apenas como receptores passivos de conhecimento.

Outro princípio importante é a complexidade, que segue os ensinamentos de Morin sobre a necessidade de ensinar a viver. Isso implica na construção de um futuro que valoriza sujeitos integrais e aprofunda a compreensão dos processos complexos do mundo. A complexidade é tida como um conceito a ser entendido e gerido nesta busca por autonomia, mas também é princípio conceitual, que favorece a investigação bibliográfica interdisciplinar.

Em resumo, a revisão bibliográfica partiu do livro *Ensinando a Transgredir*, de hooks e *Ensinando a Viver*, de Morin. Ciente que ambos são atravessados por Paulo Freire, escolhi o livro *Pedagogia do Oprimido* para corroborar com as afirmações dos autores. A partir desses autores, outros foram consultados, especialmente para auxiliar na definição de conceitos.

Metadesign & Metaeducação

É a sistematização voltada para a compreensão dos conceitos que envolve a teorização e síntese da pedagogia engajada, que está intrinsecamente ligada à complexidade. Isso inclui a exploração de como esses conceitos devem ser aplicados, quais são os processos envolvidos e as possibilidades resultantes, além da integração de elementos como a criatividade e a decolonialidade. Concentrou-se em elucidar os sistemas e estruturas teóricos e práticos do design e da educação, a fim de refletir sobre os valores e práticas das áreas.

Estudo de caso

Levantamento de territórios educativos e/ou comunidades de aprendizagem com princípios de pedagogia engajada, a partir do que foi compreendido nas etapas reflexivas.

- a) Pesquisa documental – Pesquisa em documentos oficiais; notícias em mídia relevante sobre escolas públicas com projetos educativos que possuem interface com a educação libertadora e engajada;
- b) Contato com a escola/ educadoras;
- c) Observação direta assistemática; participante observador – conhecer a escola, a rotina, os projetos que existem;
- d) Entrevista semiestruturada- “checklist” e consolidação de ações que afirmam a hipótese de pedagogia engajada presente na escola.

No entanto, grande parte desta pesquisa foi realizada durante a pandemia da COVID-19, dificultando o trabalho de mapeamento e visita às escolas. Duas escolas foram escolhidas como objetos de estudo: a Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e o Escola Classe de Ensino Fundamental 7 de Ceilândia (CEF 07).

Houve visitas iniciais nas unidades escolares e acompanhamento das atividades das aulas de artes das duas escolas. Cada escola tinha suas particularidades e a escolha por acompanhar as aulas de artes partiram do princípio de que estas aulas são um ambiente aberto à criatividade, sendo esta habilidade incentivada pelos professores.

As dificuldades devido a pandemia, como a instabilidade da presença, prazos e datas incomuns, além do acesso às administrações de ensino para conceder autorização de realização de pesquisa acadêmica nas escolas, dificultou o andamento e cumprimento da decisão de fazer uma observação direta assistemática, como participante observador. As burocracias, desencontro de informações e falta de interesse da escola EMMP na realização da pesquisa de forma aprofundada, inviabilizou este primeiro plano da pesquisa de campo. Além disso, a professora que acompanharia na escola CEF 07 assumiu um cargo de coordenação em outra unidade escolar, o Centro Educacional 06 de Ceilândia (CED 06).

Foi necessário recalculando o caminho metodológico para minha pesquisa, levando em consideração os prazos do programa de mestrado e os

imprevistos já mencionados. Optei então por utilizar duas abordagens metodológicas: a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental com observação direta assistemática.

A entrevista semiestruturada é a principal forma de coleta de dados nesta pesquisa sobre a realidade escolar de educar para a criticidade e criatividade. Esta decisão permitiu que eu pudesse obter uma visão mais aprofundada das práticas e concepções pedagógicas dos entrevistados, bem como de suas percepções sobre o impacto da pedagogia engajada em suas vidas e na comunidade educativa em que estão inseridos.

Combinada com a pesquisa documental com observação direta assistemática, o objetivo foi fazer um levantamento das atividades realizadas que se enquadravam na perspectiva da pedagogia engajada, bem como avaliar se há a construção de um território educativo que desenvolva os sujeitos em consonância com os anseios sociais. Além disso, a abordagem decolonial também foi considerada, como uma forma de afirmação identitária e/ou de princípios sociais que evocam outras sabedorias de viver e fazer a serem observados e consideradas como abordagem metodológica. Juntas, entendo que essas técnicas de pesquisa representaram uma abordagem ampla e multifacetada sobre o tema da minha pesquisa, permitindo uma análise rica sobre a aplicação da pedagogia engajada e seus efeitos no processo educacional.

A professora supervisora entrevistada da escola Parque da Natureza é a pedagoga Edineia Alvez Cruz. A professora coordenadora do CED 06 é a Ana Carolina Conceição, professora e pesquisadora em artes.

Ambas entrevistadas exercem função de liderança em suas respectivas escolas. Este fato acrescenta uma especificidade na entrevista, considerando que os relatos partem da perspectiva de pessoas que já estiveram dentro de sala de aula, mas hoje exercem uma função de coordenação e/ou supervisão, responsável pela condução e mediação dos relacionamentos entre os diversos públicos da realidade escolar, como os pais, alunos, professores, administração de ensino etc. De certa forma, o professor neste papel é um “guardião” do cumprimento do Projeto Político e Pedagógico (PPP)¹⁴ da escola, articulando o projeto da escola com os anseios sociais localizados, viabilizando

¹⁴ O conceito do PPP e suas nuances que agregam no desenvolvimento de uma pedagogia crítica e engajada será discutido na etapa de articulação simbólica do estudo de caso.

o trabalho dos professores, ao mesmo tempo que possui preocupação com demandas coletivas e particulares de cada público. Outro ponto em comum é que ambas possuem ligação com o Grupo de Pesquisa GECRIA – Educação crítica e autoria criativa, coordenado pela professora Juliana Dias na Universidade de Brasília.

O grupo possui como base de pesquisa as identidades na pós-modernidade, autoria criativa e consciência linguística crítica em estudos em análise de discurso. Participam do grupo estudantes de graduação, mestrado e doutorado, professores da Educação Básica e de Instituições de Ensino Superior. O fato de as entrevistadas participarem das atividades deste grupo de pesquisa nivela a expectativa de compreensão do que é pedagogia libertadora, engajada e criativa, pela reafirmação do posicionamento do grupo em ser comprometido com a transformação social, o bem-estar e a libertação na educação e escrita. De certa forma, entrevistá-las significa que elas já possuem, de certa forma, compromisso pessoal e profissional com a transformação no campo do pensar, sentir e agir no mundo, já tendo contato profundo com autores como bell hooks e Paulo Freire, aliando estes anseios teóricos com as suas práticas profissionais.

O próximo passo metodológico da pesquisa foi o enfrentamento da teorização e uma articulação simbólica do conceito da pedagogia engajada e criativa e as reflexões feitas a partir das entrevistas, pesquisa documental e observações.

11. casos

11.1. Escola Parque da Natureza

A Escola Parque da Natureza de Brazlândia é uma unidade escolar da rede pública de ensino do DF. Ela integra o conceito de escola parque, que são um modelo educacional teorizado por Anísio Teixeira de ensino integral. O conceito de Escola Parque se popularizou, inicialmente, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito na década de 30 por vários teóricos e estudiosos da educação, que defendiam que o acesso à escola deveria ser popularizado e obrigatório, devendo a escola ser pública, gratuita, laica e mista, garantindo os mesmos direitos de acesso à educação para homens e mulheres, abolindo os privilégios de gênero e classe social.

As escolas Parque visam propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento, consciência do seu contexto social, integrando-o socialmente na comunidade. Entende-se, então, que este modelo educacional não visa a antecipação de habilidades de especialização para o trabalho na educação básica, mas uma possibilidade dos alunos modularem as habilidades a serem adquiridas e experienciar um contexto escolar pleno: no desenvolvimento de conhecimento e habilidades, e o dia letivo de tempo integral.

No Plano Educacional de Brasília, plano este construído para ser posto em prática após a inauguração da capital, reafirmava o ideal que Brasília representava uma cunha revolucionária no país, e tinha que inovar em todos os setores (SILVA, 1985). Segundo Silva, o tipo de ensino a que se propunha o Plano consistia nos seguintes pontos:

- a) Elaboração de um original sistema de ensino em que fossem eliminados do *currículo* temas inadequados e introduzidos os recursos da televisão, do rádio e do cinema;
- b) Dia letivo integral;

- c) Escola como centro de preparação para a vida moderna, firmando atitudes, cultivando aspirações;
- d) Escola oferecendo oportunidades à criança e ao adolescente para viverem uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação;
- e) Escola como centro de educação sanitária, fornecendo alimentação à criança e fazendo a profilaxia das doenças, protegendo-a, assim, da subnutrição e das moléstias;
- f) Divisão da escola em dois setores:
 - 1. O da instrução propriamente dita, com o trabalho tradicional da classe;
 - 2. O da educação, com as atividades socializantes, recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios, educação física), trabalho manual e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica, trabalhos em madeira, metal, etc.);
- g) correção, enfim, do desajustamento que existe entre o nosso progresso material e o atraso educacional.

Um ponto de atenção no relato do autor em relação a este plano é o fato dele ter se constituído em um esforço conjunto entre Ernesto Silva, médico e servidor público, que na época presidia a NOVACAP; Anísio Teixeira, jurista, educador e teórico da educação; Lúcio Costa, arquiteto e urbanista responsável pela concepção de Brasília; professor Paulo de Almeida Campos e Nair Durão Barbosa Prata, técnica de educação. Estas pessoas foram apelidadas de “pioneiros do antes”, por trabalharem na estruturação da capital antes mesmo dela ser demonstrando a inovação em propor um modelo educacional que, na sua concepção, se formava de modo transversal e multidisciplinar e faria Brasília se destacar no futuro pela sua bem-sucedida visão de futuro. Silva relata a preocupação com a formação e competência desta equipe de “visionários” para a consolidação da seguinte forma:

Sempre defendemos a tese de que não seria possível repetir, nesta cidade moderna, os mesmos antiquados métodos ainda existentes no ensino brasileiro. É certo que iríamos enfrentar – como, de fato, ocorreu mais tarde - uma luta titânica. Sabíamos que forças poderosas se ergueriam contra as

fórmulas progressistas. Presentimos que os rotineiros, os homens de alma velha, os eternos inimigos do progresso lançariam mão de todos os recursos para destruírem tais ideias rejuvenescedoras. Lançamo-nos, todavia, à luta. Para a realização de uma grande obra é necessário recrutar uma equipe capaz. (SILVA, 1985, p.235)

Pretendia-se que este plano educacional fosse aplicado da mesma forma em toda a área do Distrito Federal, seguindo os preceitos de distanciamento entre as escolas para facilitar a locomoção dos estudantes entre as unidades escolar, estrutura arquitetônica, e respeitando as particularidades das regiões, proposto no Plano de construções Escolares de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, e seguindo os conceitos de “escolas integrais”, onde haveria a educação intelectual sistemática na escola classe, e em contraturno, frequentaram a escola parque, para complementar a tarefa da escola classe a partir do desenvolvimento de atividades artísticas, sociais, desportivas, culturais, de recreação e oficinas práticas de trabalho, considerando as constantes transformações da modernidade.

Ao passar do tempo, havendo a inauguração de Brasília como capital e reformulação estrutural dos comandos na cidade, foi preciso que houvesse uma movimentação em defesa do plano original para a educação de Brasília, já que o desejo de implantar as escolas como uma realidade que abrangeria todo o DF não estava acontecendo. No trecho a seguir, Ernesto Silva relata uma das preocupações daqueles que estiveram à frente da construção deste plano educacional inovador para Brasília, por não haver a implantação total do modelo educacional proposto:

A educação não pode ser improvisada. A escola não deve ser construída por formalidade ou para atender aos reclamos da população. A educação não se resolve apenas com o aumento das salas de aula. Ela tem como finalidade precípua o desenvolvimento total da personalidade humana. Sua função é tornar o indivíduo um membro útil à sociedade, ajustá-lo ao meio em que vive. O exemplo dos povos aí está: Os Estados Unidos devem o seu progresso às escolas; a Alemanha foi edificada pelo professor; o Japão evoluiu de nação medieval, no início deste século, à potência mundial, através da educação e da cultura. "A paz, a ordem e o progresso do País só serão conseguidos com a educação. (SILVA, 1985)

Passados mais de 60 anos desde a formulação do Plano Educacional para sistematizar um modelo educacional integral no Distrito Federal, o projeto não avançou como programado. Uma das justificativas são as comuns descontinuidades das políticas públicas de Ensino no país devido as trocas de governantes. Para que o modelo de Ensino integral fosse adiante, seria necessário um comprometimento do governamental que supera entendimentos ideológicos sobre a educação, entendendo que o sistema educacional é complexo e que não deve ser uma política de governo, mas de estado, que se perpetua independente de quem estiver no cargo de governante.

Apesar do plano original não ter seguido à risca, as Escolas Parque ainda estão presentes na estrutura da rede pública de Ensino no DF. Além disso, o modelo do plano segue como referência na secretaria de educação do DF, que ainda hoje defende como missão propiciar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano. Apesar da possibilidade de interpretação dúbia sobre o termo integral, esta integralidade é reafirmada no objetivo de formar o aluno como agente de construção científica, cultura e política, e na possibilidade de educação em "horário estendido", especialmente para aqueles em regiões mais carentes.

A visita na Escola Parque da Natureza de Brazlândia aconteceu a convite da Supervisora Pedagógica, a Professora Edinéia, que foi entrevistada dias antes. Foi uma visita livre, sem a finalidade de ser uma visita de campo para coleta de informações, mas para apreciar e conhecer de perto a unidade escolar. No entanto, tive a oportunidade de colher muitas impressões, informações e reafirmar algumas percepções e relatos advindos da entrevista.

Seguindo uma tendência de fomentar a instalação de escolas parque em imóveis, parques e clubes públicos abandonados no Distrito Federal (CLDF,2022) a escola parque da natureza, que antes funcionava em uma chácara, foi realocada de forma "provisória" para um prédio bem localizado na parte urbana de Brazlândia. Como consequência, teve que readaptar as suas atividades ao novo espaço, tendo como impacto a redução de alunos atendidos. Vale lembrar que, a Escola Parque da Natureza possui a especificidade de ter o conhecimento patrimonial e socioambiental como princípio pedagógico. Além disso, é uma escola parque considerada uma escola do campo. Esta definição vai além de onde a escola está localizado fisicamente hoje. É uma escola do

campo por receber, em sua maioria, alunos que sua escola de origem são escolas do campo, escolas rurais.

No dia da visita presencial, cheguei na escola juntamente com o horário dos professores. Todos chegam e se direcionam para a sala da coordenação, onde possui um balcão que é o lugar do “cafezinho”. Ali todos se reuniram, conversavam de maneira descontraída e em seguida foram convidados a irem para uma sala, para uma roda de conversa rápida, com o intuito de “me apresentar” a escola e as atividades desenvolvidas por cada um.

Formada a roda, para conduzir a conversa, foi feita uma pergunta aos professores: Quando o professor percebeu que o seu fazer educativo ia além do Ensino pragmático de conteúdo de um currículo?

De forma proativa, cada professor se apresentava, dizia sua área de trabalho e fazia um breve relato da sua experiência, de acordo com o que interpretou da pergunta. Era interessante perceber que, ao decorrer da conversa, os professores ficaram envolvidos nas falas, pois, de certa forma, a reflexão os levava a revisitar sua prática profissional, relembrando também os anseios do início de carreira e como se dá as vivências de trabalho dos colegas.

O objetivo da pergunta era buscar uma reflexão sobre como os profissionais que estão dentro da escola enxergam a atividade profissional deles como catalisadores na formação crítica dos alunos.

O segundo momento da visita foi a apresentação da equipe de conservação. A escola chama assim aqueles responsáveis pela manutenção, limpeza e segurança da escola. A equipe possui um espaço de convivência e descanso, e neste local, quem se sentiu à vontade, reuniu também em uma roda, e cada um foi convidado a relatar como é a sua vivência naquele espaço escolar.

Consequente, fui apresentada às merendeiras, e, por fim, aos educadores sociais voluntários. Houve um breve momento de partilha com os voluntários, que contaram o porquê de seu interesse em ocupar seu tempo auxiliando nas atividades escolares e quais os aprendizados carregam desta experiência.

A escola é colorida, bastante cuidada e zelada. Eles não chamam de sala de aula, mas de estações educativas. Cada professor possui seu espaço de realização das suas atividades, o que faz que cada espaço tenha uma identidade própria. As estações possuem duas grandes áreas: artes e educação física, e

através destas áreas do conhecimento, a escola realiza a sua missão pedagógica, de integrar práticas educativas com a preservação, valorização e conservação da natureza, do patrimônio cultural, histórico e ambiental de Brazlândia.

11.2. CED 06

Houve duas visitas mais significativas na escola da Ceilândia. A primeira foi no início do ano letivo de 2022 e a segunda no final do ano letivo, em Novembro. Na primeira visita fui recepcionada pela coordenadora pedagógica, a professora Ana Carolina. Ela me apresentou os espaços da escola, a história de conquistas na rotina de cada espaço e ao decorrer do passeio, ia me apresentando aos colegas coordenadores, diretor, professores e outros servidores, com bastante cordialidade e descontração. Vale ressaltar que a professora Ana Carolina é coordenadora especificamente do Ensino Médio Vespertino. Mas a Escola atende a etapa do Ensino Médio na modalidade de ensino regular e EJA. De acordo com o Censo Escolar de 2022, a escola possui aproximadamente 1200 estudantes.

Diferente de algumas outras escolas públicas do DF, esta escola não possui grades deliberadamente. Possui uma guarita e, após se identificar, já avista alguns espaços em verde, pinturas artísticas na parede. Uma área de destaque da escola é o pátio, em frente ao refeitório, que é um espaço que abriga os estudantes em seus horários ociosos, mas também é palco para atividades criativas e extracurriculares, como o pequeno auditório, construído pelo atual diretor da escola, Jefferson Lobato, que, assim como a professora Ana Carolina, é um entusiasta e profissional de artes cênicas.

A professora Ana Carolina estava em horário de trabalho nesta primeira visita. Acompanhei ela durante parte da tarde. A escola estava, ainda se organizando e se adaptando ao novo ano letivo, considerando as intercorrências dos anos anteriores devido a pandemia do COVID-19. Estavam montando as aulas eletivas, pertencentes ao currículo do novo ensino médio. Então, durante aquele dia, a professora Ana Carolina era muito demandada, especialmente pelos alunos para ajudá-los nas matrículas. Todas estas

disciplinas eletivas ofertadas possuíam suas ementas pregadas na parede, como forma de atrair o interesse dos estudantes.

Dentre as pessoas que “esbarramos” enquanto a professora me apresentava a escola, foi com uma ex-aluna, que já está na faculdade, mas sempre que tem oportunidade vai na escola para interagir com os conhecidos e se disponibilizar para apoiar atividades extracurriculares. Mesmo estando a pouco tempo na escola, considerando que esteve como professora de artes em outra escola no ano anterior, a professora Ana Carolina fala com muita propriedade da escola, comemorando: “é sempre assim, os alunos mesmo depois que formam querem voltar, continuam vindo aqui”. Esta fala se entrelaça com o trecho de um artigo de Vânia Rego intitulado “CED 06 de Ceilândia conjuga o verbo educar”, de Março de 2020. No texto, Vânia menciona o destaque que a escola teve naquele ano pelo quantitativo de estudantes aprovados em vestibulares. Vânia Rego (2020) menciona como um dos primeiros e principais desafios da escola é o acolhimento, pois ao entrarem ali, os estudantes estão vindo de diversas realidades, de vários setores da cidade, com comportamentos e bagagens diferentes, e, conscientes disso, os educadores aderem ao desafio de “mesmo sabendo que esses meninos e meninas não chegam em pé de igualdade em aprendizagem, precisam ser acolhidos para que confiem que aquele espaço é de equalização de oportunidades para todos eles”. A autora continua o texto afirmando que um dos resultados desse acolhimento é que os estudantes não querem ir embora da escola, e continua:

Então, além desse acolhimento, é preciso oportunizar espaços/tempos que possibilitem permanecer no CED 06 com direcionamento para o bem-estar dos estudantes, mas, acima de tudo, para as intencionalidades técnico-pedagógicas que façam acontecer a aprendizagem significativa (RÊGO, 2020).

O grande diferencial da escola é o trabalho coletivo entre os educadores, que buscam envolver toda a comunidade escolar nas ações educativas, resultando em projetos pedagógicos atrativos. Durante a segunda visita, feita no final do ano de 2022, realizada com o objetivo de entrevistar a professora Ana Carolina, a escola estava funcionando com atividades mais livres e lúdicas. Foi possível presenciar diversas atividades como apresentações musicais, de dança e oficinas variadas. No entanto, o projeto mais grandioso e

elogiado da escola é o “Odisseia Cultural”, uma feira cultural com produções artísticas que movimenta toda a escola e envolve diversas áreas de conhecimento.

Estas ações do CED 06 só reforçam como a proposta pedagógica gera oportunidades criativas. Os educadores visam manter um diálogo amplo com a comunidade escolar, em unidade com o plano pedagógico do DF, valorizando os eixos transversais do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação, que possui a educação para a diversidade, cidadania, direitos humanos e sustentabilidade como finalidades em destaque.

O currículo em Movimento é uma proposta da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que foi criada com a proposta de modernizar a educação no DF através de um modelo curricular que dá abertura a acompanhar as mudanças sociais aliadas às práticas pedagógicas, sendo concebido de maneira flexível e adaptável, permitindo ajustes e atualizações constantes. O currículo busca estabelecer uma relação mais próxima entre o conteúdo escolar e a realidade dos estudantes, para promover o desenvolvimento de habilidades e competências que possam ser aplicados na vida cotidiana.

O currículo em movimento é muito elogiado por ter como princípio a reinvenção e incentivo a atualização, Ele foi criado a partir de processos participativos e democráticos, envolvendo gestores, estudantes e comunidades escolares como um todo. De certa forma, a escola conseguir seguir os princípios do currículo significa a valorização de uma relação dialógica e democrática entre todos os envolvidos no processo educativo, alcançando a função social da escola, formando pessoas para exercer sua cidadania plena, oferecendo aos estudantes um ambiente seguro e comprometido com seu sucesso na vida acadêmica e profissional.

11.3. Entrevistas

Como já relatado, a execução das entrevistas foi a forma metodológica encontrada para executar o enfrentamento da teorização da pedagogia engajada e criativa aliada à princípios teóricos e práticos do que se entende como design.

O design neste projeto guia, então, para a interpretação do pressuposto de que um dos significados de design é “designar”. Esta afirmação é a conclusão que este campo do conhecimento em construção- design e educação- se constitui como o domínio da ação de designar a partir do manejo da habilidade criativa, orientado para a formação e desenvolvimento intelecto-social do outro. A articulação entre esses campos de conhecimento significa, então, o fortalecimento e busca pela capacidade de articulação e gerenciamento da complexidade de ideias, desejos, necessidades, contextos, informações e fatos. Logo, pensar e atuar no processo educativo com o compromisso de educar para consciência crítica e criativa significa, de certa forma, assumir um idealização de “designar” para a sociedade pessoas capazes de lidar com as diferenças, com desenvolvida capacidade de interpretar e agir para uma sociedade mais solidária e sustentável.

Ambas entrevistadas foram escolhidas pelos conhecimentos e experiências empíricas de todo um contexto de ação do Grupo de pesquisa GECRIA e suas ações de escrita criativa. No entanto, todas essas percepções e interpretações empíricas se deram em um contexto onde é sugerido e incentivado o criar e a se expressar, inclusive em contextos educacionais, mas o entendimento desta teorização e incentivo não estavam claros em como, realmente, pode acontecer na prática, considerando as diversidades de fatores que podem influenciar qualquer situação. Então, a conversa com as professoras, foi focado em interpretar as “brechas” na atividade educativa em dois contextos distintos, enriquecido pelo fato delas não estarem em uma sala de aula, mas sim exercendo funções de sistematização e gerenciamento de ideias, teorias, compromissos e pessoas em uma instituição de ensino.

Assim, é relevante investigar em que momento as educadoras perceberam que sua prática educativa transcende a simples transmissão de um conteúdo programático. A proposta é identificar quais vivências pessoais e oportunidades contribuíram para o despertar crítico em relação à sua prática

educativa. Essa reflexão pode indicar como elas orientam suas ações profissionais de forma mais ampla e crítica.

A professora Edinéia narra que lecionou em um contexto muito semelhante ao que foi criada: “uma cidade do interior onde os predestinados aos lugares de visibilidade e todos os outros estariam ali para favorecer estes predestinados. Eu estava do lado que favorecia os outros”. Ela narra que esta situação gerou conflitos na adolescência, e ao longo do tempo foi compreendendo estas relações de poder silenciosas, disfarçadas de solidariedade e bem querer. No segundo semestre de faculdade já estava em sala de aula estagiando, e naquela experiência observava a diferença de tratamento entre as crianças que eram filhas de professores e as que não eram, havendo, de certa forma, uma naturalização na diferença de tratamento entre elas. Ela diz que “ainda não tinha um processo de conscientização desenvolvido para poder pensar sobre isso, mas me incomodava”. A grande mudança aconteceu quando, depois de formada, quando voltou para lecionar em sua cidade, e percebeu que os alunos não sabiam o que era Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e foi necessário toda uma mobilização para que o ENEM fosse uma possibilidade para seus alunos, como relata no trecho a seguir:

“Tive um estalo quando voltei para a cidade onde fui criada depois da graduação. Comecei a dar aula e percebi que eles não sabiam o que era ENEM. Ninguém falava disso pra eles. Comecei a falar sobre isso e aí a gente começou a se movimentar e a organizar a prefeitura para eles irem para outra cidade fazer prova. Houve um dia em que a melhor aluna da sala, tinha 100% de rendimento em todas as disciplinas. que vinha das áreas rurais todos os dias para estudar na cidade, não pôde fazer o Enem porque não tinha identidade. Lembrei-me dos filhos das professoras nas escolas que estagiava, lanchando nas salas de professores, e não podia chamar a professora na porta. Eu lembro que chorei desesperadamente por causa disso. Aí percebi que a minha função ali, para além de ensinar conteúdo, preparar para o que vai cair na prova e seleções naturalizadas na sociedade, eu tinha que garantir os acessos, eu tinha garantir oportunidades e abrir os olhos dos meus alunos para as possibilidades que são deles também, porque se não, nunca iriam ocupar os lugares que eram deles de fato.”

Importante ressaltar que a Professora Edinéia considera que a criticidade foi alcançada quando ela precisou ir além do que estava no seu domínio funcional, envolvendo outros atores sociais, no caso a prefeitura, para conseguir facilitar o acesso dos estudantes ao exame. Sua “função social” se

consolidou quando passou pela experiência de, depois de toda a mobilização para que os estudantes conhecessem, se interessassem e fizessem o ENEM, não aconteceu para aquela que consideravam uma aluna exemplar, por não ter identidade. Não ter carteira de identidade representava, de certa forma, que o apagamento daquela aluna não era, apenas, pela dificuldade de acesso à prova, mas que ela não possui uma identidade civil, simboliza um não pertencimento e reconhecimento da sociedade sobre este indivíduo. Esta experiência consolidou para a Professora Edinéia o seu compromisso como educadora de que os “alunos precisam ter as mesmas condições de acesso, precisam saber o que é de direito delas”, garantindo acessos e oportunidades para além daqueles que estão em situações de privilégios.

A professora Ana Carolina, assim como a professora Edinéia, relata como um momento de inquietação e despertar para o desenvolvimento de criticidade como parte do seu trabalho como educadora quando, ainda na faculdade, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Durante o programa ela acompanhava a rotina de uma professora, percebendo que sua função ia muito além de entrar em sala de aula e ministrar aula, mas que precisava ter um planejamento e dedicação prévia para oferecer um ensino de qualidade:

“O PIBID me fez perceber que o papel do professor é muito mais amplo e que sua função social é fundamental”. Ela não considera que teve um momento de “estalo”, acha que já entrou na educação sabendo que seu papel ia além do repasse de conteúdos, ainda que não soubesse todos os desafios envolvidos no fazer pedagógico.”

Os depoimentos indicam que as experiências extracurriculares durante a formação de professores, como estágios e projetos imersivos na rotina de um educador, são chances para desenvolver uma percepção crítica sobre a prática educativa. Essa compreensão é corroborada pelas palavras da Professora Ana Carolina, que ao ingressar no ambiente escolar como profissional, mesmo sem saber de todos os desafios, já compreende que seu papel vai muito além do que se espera.

11.3.1 CRIATIVIDADE

A criatividade aparece nos depoimentos das professoras como algo a ser explorado, tanto no processo de aprendizagem pelos alunos, mas também como

um atributo pedagógico que deve ser fortalecido, praticado e incentivado pelos professores e instituições. A Professora Ana Carolina apresenta a seguinte afirmação:

“Acredito que o local de construção da consciência crítica é no local criativo”, reforçando, portanto, que um ambiente criativo pode ser um local propício para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o mundo. A criatividade, como habilidade de expressão e exploratória, leva a construção de novas ideias, abordagens e soluções para os desafios que encontramos, incentivando a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Ela completa a fala relatando os perigos de a criatividade ser associada só ao fazer artístico, pois, dada a oportunidade e liberdade dos alunos se expressarem e explorarem possibilidades dentro de um desafio dado em sala de aula, o resultado pode ser surpreendente, independente da área de conhecimento.”

A professora Ana Carolina completa a provocação expressando a importância de enxergar a expressão como uma ação completa, ao dizer que o “corpo tem que se movimentar”, como demonstra o trecho a seguir:

Para mim, o corpo tem que se movimentar. O corpo é algo fundamental, ele precisa se mover, dançar, cantar. Um corpo que assiste a essas coisas, são o tempo todo colocados à prova, sair do pensamento padronizado, do senso comum e explorar outras perspectivas, especialmente em comunidades diversas onde questões religiosas ou de identidade podem ser conflituosas.

Esta fala da Professora Ana Carolina instiga a pensar o corpo como um local de posicionamento e expressão social e política, na sua integridade. Por mais que a fala enfatiza a importância de um corpo em movimento, a conclusão da reflexão vai em encontro da defesa de uma visão integral da vida humana. Bell hooks (2017) afirma que a primeira grande transformação em uma sala de aula é quando os sujeitos – educador e educandos- se compreendem como corpos em sala de aula. Segundo a autora, “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”. Ela quer dizer que toda a estrutura de conhecimento induz a negligenciar a subjetividade inerente ao existir, reconhecendo a capacidade de racionalidade e acolhendo a subjetividade para alguns corpos (e seus movimentos e expressões) e negando a mesma

interpretação para outros corpos, impondo limites no reconhecimento das suas identidades, que são únicas, e induzindo a uma objetificação de algumas existências e expressões, e modelo “ideal” a ser seguido para outros grupos. A abertura às expressões do corpo são oportunidades de reafirmar que não há uma cisão entre corpo e mente. Hooks reforça isso em afirmar ser importante entrar em sala de aula “inteiras”, e não como “espíritos desencarnados”, que deixam seus sentimentos, desejos e paixões para serem vividos em um lugar privado, deixando-os do lado de fora da sala de aula.

As reflexões de hooks sobre corpo chega a uma interlocução e defesa de ter a “energia de Eros”¹⁵ como uma força para auxiliar nos processos de autoatualização e de aprimoramento do conhecimento, tanto dos alunos quanto dos professores. Eros é uma divindade grega associada ao despertar do amor e do desejo nas pessoas. Hooks faz um interessante diálogo sobre esta dimensão dos afetos, em especial do prazer, na prática educativa. Não distante do pensamento freiriano de uma pedagogia amorosa, as reflexões de hooks são para que entendamos que no processo de conhecimento, não devemos deixar que nenhuma parte de nós fique de fora. Aprender e estar conscientes é compreender que nossos contextos, afetos, características físicas, vontades e prazeres entram conosco em sala de aula – e onde estivermos verdadeiramente presentes e dispostos a sermos impactados. De certa forma, os apontamentos de hooks, que também são os apontamentos sobre o corpo em movimento da professora Ana Carolina, é pelo combate a exclusão do corpo da intelectualidade e alegria nos caminhos de busca da racionalidade, que se faz presente, especialmente, no reconhecimento das identidades, necessidades e diversidade humana- individuais e coletivas.

A professora Edinéia, quando perguntada sobre o desafio de despertar a responsabilidade social do professor, faz uma explanação que, como conclusão, podemos aliar a frequente defesa dos sentimentos como oposto à objetividade e racionalidade essencial na vida humana, como exposto a seguir:

¹⁵ Bell hooks defende que o Eros seja reconhecido como uma força motivadora na sala de aula, proporcionando um sentido mais profundo para o ato de ensinar. O Eros não representa necessariamente uma reflexão sobre sexualidade e erotismo, mas sim o estímulo de ter a paixão na sala de aula e o desejo conjunto em estar ali e aprender. A autora faz estas reflexões, primeiramente, em um artigo intitulado Eros, erotismo e o processo pedagógico, presente no livro *O Corpo Educado*, e também no capítulo 13 de seu livro *Ensinando a transgredir*.

O desafio é despertar a responsabilidade social do colega professor em relação ao seu trabalho e ao contrato que ele assinou, tanto fisicamente quanto simbolicamente. Quando se trabalha na escola pública, assume-se um contrato social para contribuir com todo o mundo que chega. Recusar essa responsabilidade é antiético e significa deixar de cumprir com suas obrigações como professor. Infelizmente, muitas vezes a escola não oferece espaços de diálogo e pertencimento, o que acaba levando a práticas pautadas em dinâmicas de competição ou mera obrigação. Nesse contexto, o professor não consegue se sentir parte da escola e acaba adotando uma postura de reclamação constante, sem se desenvolver ou contribuir positivamente.

Segundo a Professora Edinéia, garantir espaços de diálogo e possibilidades de pertencimento são o caminho para evitar esse não-pertencimento. O professor que não desenvolve o sentimento de pertencimento, segundo a professora, vai ser sempre aquele que reclama, se direcionando-se sempre apenas ao que desagrada. De certo, a interpretação equivocada de separação da racionalidade e subjetividade se baseia, de certa forma, na falsa ideia de que a educação é imparcial, neutra, e deve ser um processo objetivo. A ação prática para que se reverta esta situação é, certamente, fazer com que a experiência pedagógica seja pensada, também, na consideração das necessidades dos docentes e suas subjetividades, desejos: o corpo presente na escola. A Professora Edinéia usa o termo “Design Instrucional” para defender essa necessidade de sistematizar uma experiência que favorece o sentimento de pertencimento. Logo, para haver um contexto educacional que propicia a criatividade e desenvolvimento integral do aluno, o relato da Professora Edinéia adiciona, considerando tudo que foi discutido até aqui, que é importante também haver uma responsabilidade institucional da escola em se comprometer com uma educação crítica e criativa. Quando a escola se compromete, a partir do seu projeto político pedagógico, a cumprir conscientemente sua função social e finalidade de desenvolvimento pleno da pessoa, o educador possui mais espaço para um agir eficiente da criticidade e criatividade.

Afirmar que a escola, como instituição, neste desenho de uma pedagogia crítica, engajada e criativa, necessita também, se comprometer com o acolhimento que faz aos professores e alunos, reforça que, ainda que sejam “problemas” e desafios pequenos, eles podem ser, ao mesmo tempo, fundamentais e complexos, interconectando as responsabilidades, desejos e desafios da escola ao exercer sua função social e política, mas também dos

educadores, dos alunos, além dos anseios sociais comunitários. Assim se constitui uma comunidade de aprendizagem.

12. perspectivas em diálogo

Como já defendido na introdução deste trabalho e no capítulo ‘design e criatividade’, a fronteira entre design e educação é compreendida nesta pesquisa como um campo fértil para definir caminhos na busca do desenvolvimento integral da pessoa.

Ao considerar as “brechas” do que é colocado como necessidade de ser ensinado, aliado à importância de se estabelecer processos educativos que levem a uma construção de consciência crítica, que, de certa forma, corresponde ao direito de “desenvolvimento pleno da pessoa”, é fundamental oportunizar espaços em que alunos e professores possam se ouvir, ouvir as experiências e vivências uns dos outros, se reconhecer e entender que ninguém partilha exatamente as mesmas origens e experiências, mas que existem sim pontos de convergência, que permitem construir coletivamente uma consciência crítica sobre ser e estar no mundo, de modo a não gerar maiores opressões. Aqui, evoca-se o campo do design, aliado, especialmente, aos princípios da criatividade, como modo de estabelecer os processos de engajamento e transgressão que levam os alunos e professores a se comprometerem em minimizar as desigualdades estabelecidas pelo colonialismo e atitudes opressoras.

Acredita-se que estas podem inspirar a mudança de outras salas de aulas e, assim, sucessivamente, até que todo o território educativo se transforme. O encontro com diferentes saberes vai ampliando a nossa capacidade de leitura de mundo. O encontro entre Design e educação proposto neste trabalho coloca uma lente em como a relação entre design e educação pode superar as metodologias importadas como única resposta para a influência de uma área sobre a outra.

Os processos educativos não devem buscar a conformação do sujeito, pois há espaço para transgressão e liberdade, assim como deve haver no design. Comumente adere-se a formulações de como fazer, inviabilizando as

experiências pessoais e coletivas. Isso faz com que muito do que é feito de design e educação sejam cooptações e definições do que é o processo educativo e do que é design, porém, definições estas pouco aderentes à realidade por não atravessar todas as questões que precisam, a depender do contexto social que, novamente, reafirma-se ser complexo. Logo, entende-se que o design não deve se apresentar como um processador de experiência, como o facilitador, resolvidor de problemas com fórmulas e processos já postos. O design, como disciplina, é convidado a ser participante da experiência.

Enfatizo, então, este ponto de atenção sobre o design não ser colocado como facilitador da pesquisa em design educação ou facilitador de processos educativos mais eficientes. Considerando que estamos imersos em um sistema social capitalista, a prática do design implica, em grande parte, na perpetuação do modelo de capital dominante, valorizando a exclusividade (e, conseqüentemente promovendo a exclusão), massificação de produtos, serviços e estratégias. Logo, considerar a possibilidade de “entrelaçamento” desta fronteira é, de certa forma, pensar em um design crítico, que tem como premissa a compreensão, reflexão, análise que leva a uma proposição que considera questões subjetivas e solidárias.

Defendo que este design crítico promove o diálogo em projeto, preocupando-se com a resposta emocional do indivíduo envolvido, potencializando a forma de projetar. Neste contexto da criticidade, a reflexão consiste em como o design pode colaborar, a partir dos seus princípios e domínios técnicos-criativos, estéticos e sistematizantes, na construção de uma experiência educativa abrangente, compreensiva e incentivadora.

Partindo, de certa forma, do pressuposto que um dos significados de design é “designar”, concluo que este campo do conhecimento em construção se constitui como o domínio da ação de designar a partir do manejo da habilidade criativa. A articulação entre esses campos de conhecimento -design e educação- significa, então, o fortalecimento e busca pela capacidade de articulação e gerenciamento da complexidade: de ideias, desejos, necessidades, contextos e fatos. Logo, pensar e atuar no processo educativo com o compromisso de educar para consciência crítica e criativa significa, de certa forma, assumir um idealização de “designar” para a sociedade pessoas capazes de lidar com as diferenças, com desenvolvida capacidade de interpretar e agir para uma sociedade mais solidária e sustentável.

Defender o desenvolvimento de uma “comunidade de mudança”, significa acreditar em uma comunidade que permite que o corpo e mente experimentem e compreendam o desejo em conjunto de não permitir a manutenção de opressões. Significa, também, que acreditamos que cada ser humano é capaz de aprender e ensinar, independente de suas origens ou histórias de vida.

Edgar Morin (1997) expõe que nenhum objeto ou conceito pode ser compreendido fora de suas relações com outros objetos e conceitos. Portanto, para que o conhecimento seja construído de forma significativa, é fundamental que as interações e relações entre as pessoas e os objetos sejam valorizadas e exploradas. Este é o princípio da comunidade de aprendizagem, e é a conclusão da conversa com as professoras. Em seus discursos, e na observação de suas práticas profissionais, fica claro que o processo educacional é um processo complexo, tendo as suas particularidades de acordo com os territórios onde estão inseridos. A interação entre as professoras e os sujeitos pertencentes às suas comunidades educacionais é um ponto-chave de consolidação e reconhecimento da existência de uma pedagogia engajada. O engajamento está presente, justamente, na indicação destes vínculos criados no contexto educativo, pois a partir disso, as objetividades do fazer educacional ganham sentido no processo de construir sentidos das coisas e experiências.

O emaranhamento entre as teorias de Morin, Freire e hooks também é uma contribuição desta pesquisa pode servir como ponto de partida para outras inquietações relacionadas ao processo de conscientização crítica e o design. Um ponto em comum dos autores, dentre tantos, é a valorização da subjetividade como aliada desta ação de dar significado às coisas. O design, para ser considerado uma disciplina capaz de sistematizar a complexidade, deve considerar, também, a subjetividade como algo inerente ao fazer projetual. Parafraseando Edgar Morin nenhum objeto, conceito ou sistema pode ser concebido fora de suas relações com outros objetos, conceitos e sistemas. Tudo que existe é resultado de um processo constante de interações e relações com outros corpos, objetos, conceitos e sistemas. Não há nada que possa ser concebido isoladamente ou independente das interações que o moldaram, inclusive, das interações e referências de quem projeta. Logo, a criticidade no design, inspirada pelas reflexões destes autores e estudo de campo na dimensão

da educação, influencia na concepção e fortalecimento de um design crítico, ou seja, que entende as interdependências no criar.

Em algum momento desta pesquisa acadêmica, havia a hipótese de uma reflexão aprofundada sobre algumas categorizações de opressões, como opressões de gênero e raça. Certamente estes recortes trariam especificidades para as reflexões que direcionariam com mais facilidade uma conclusão sistemática de como abordar os temas e sugerir uma metodologia de abordagem pedagógica contra opressões.

No entanto, a transgressão de execução desta pesquisa, havendo um entrelaçamento entre ser um projeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, também ser projeto de design, abre a possibilidade das inquietações, articulações e respostas dadas resultarem em uma espécie de transdiscursividades¹⁶ e interdiscursividades entre as disciplinas aqui trabalhadas, direcionando como aprendizados obtidos por mim ao executar esta pesquisa e, ao mesmo tempo, como conclusão de todas as reflexões feitas sobre o agir do educador, e a transdisciplinaridade como compromisso de agir projetual, investigativo e ação na prática profissional nos ambientes educativos.

Essa crença nos permite nutrir altas expectativas em relação a cada indivíduo, e alimentar o desejo constante de aprendizado. É com essa compreensão que buscamos construir uma educação mais inclusiva e transformadora, assim como fortalecer o campo Design Educação, para que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial e com responsabilidade social.

16 Transdiscursividade se refere à capacidade de um discurso ou abordagem transcender as fronteiras das disciplinas ou áreas de conhecimento, se concentrando, especialmente, no campo dos discursos. Interdiscursividade enfatiza a sobreposição e interação entre diferentes discursos, buscando compreender como estes discursos e ações moldam a maneira como as pessoas pensam e agem em uma determinada sociedade ou comunidade. Transdisciplinariedade também possui semelhança com os conceitos anteriores, mas o conceito foca na busca por uma abordagem integrada e holística para a compreensão de algo, transcendendo as fronteiras das disciplinas tradicionais. Os termos foram introduzidos, especialmente, por um grupo de pesquisadores suíços liderados por Basarab Nicolescu, na década de 80, inspirando a exploração dos conceitos nas mais diversas áreas de conhecimento. Neste trabalho, os termos foram empregados inspirado a partir das discursões do livro Transdiscursividades: linguagens, teorias e análises, organizado por Elmo Santos (2012).

Bibliografia

ALENCAR, E.; FLEITH, D. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: UnB, 2003.

ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BNCC. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf>. Acesso em: 30 Abril 2023.

BONSIEPE, G. **Design, Cultura e Sociedade**. [S.l.]: Editora Blucher, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. O que é Cidadania? **Portal EVC**, 2016. Disponível em: <<https://evc.camara.leg.br/material/o-que-e-cidadania/>>. Acesso em: 11 Outubro 2021.

CLDF, A. Câmara Legislativa do Distrito Federal. **Denise Caputo**. Disponível em: <<https://www.cl.df.gov.br/-/aprovado-projeto-de-fomento-a-escolas-parque-da-natureza-em-imoveis-publicos-abandonados>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2020.

DAMASCENO, M.; AMORIM, G. C.; CARDOSO, D. R. Modernidade/ Colonialidade/ Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **Revista TEL: Tempo, Espaço e Linguagem**, 13, Abril 2022. 12-27. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/20145>>. Acesso em: 04 Janeiro 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ecumenismo e Humanismo. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 16, 1974.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, v. Coleção Questões de Nossa Época; v.23, 2001.

HOOKS, B. **Art on My Mind**: visual politics. New York: The new Press, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: Educação como prática da liberdade. São Paulo, 2ª Edição: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

JUSTIÇA PR. O que é cidadania? **Secretaria da Justiça, família e Trabalho**. Disponível em: <<https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania>>. Acesso em: 11 Outubro 2021.

LANE, S. T. M. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. D. **Althusser: escola como aparelho ideológico de estado**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. [S.l.], p. 1494-1507. 2007.

MANZINI, E. Design para a Inovação Social e Sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. **E-papers**, Rio de Janeiro, 2008.

MORIN, E. **O método: A natureza da natureza**. 2. ed. [S.l.]: Europa-América, 1977.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. Ensinando a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 183.

NECYK, B. J.; MARTINS, B. Fertilizações recíprocas entre Design e Educação. **Arcos Design**, Rio de Janeiro: PPESDI/UERJ, 15, Setembro 2022. 9-22. Disponível em: <<https://>>. Acesso em: 14 Janeiro 2023.

QUEIROZ, A. S. D. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o programam ulheres inspiradoras**. Brasília: [s.n.], 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/40184>>. Acesso em: fev. 2022.

RÊGO, V. CED 06 de Ceilândia conjuga o verbo educar. **SINPRO DF**, 2020. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/ced-06-de-ceilandia-conjuga-o-verbo-educar/>>. Acesso em: 17 Março 2023.

SALADINI, A. C. Da Ação à Reflexão: O Processo de Tomada de Consciência. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Londrina, 1, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/561>>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SANTOS, B. D. S.; ENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, E. Plano Educacional. In: _____ **História de Brasília**: um sonho, uma esperança, uma realidade. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985. Cap. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano4.html>, p. 235-252.

SILVA, T. B. P. E. Um campo epistemológico para o Design. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, 2015.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASSÃO, C. A. **Metadesign**: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo: Blucher, 2010.

13. Anexos

Anexo 1

Vernáculo Negro: Arquitetura como Prática Cultural

Ao projetar a casa dos meus sonhos em uma aula de ensino médio, eu não achava que as decisões que eu tomava fossem políticas. De fato, todo o pensamento que eu tinha sobre a estética desse projeto estava enraizado na fantasia imaginativa. Começando com a ideia de um mundo de liberdade ilimitada onde o espaço, e em particular o espaço de vida, poderia ser projetado somente em relação ao "desejo", eu queria muito sair das realidades concretas "políticas", como classe, e apenas sonhar.

Quando nos foi dada a tarefa de construir uma casa de sonho, nosso professor de arte nos incentivou a esquecer as moradias como as conhecíamos e a pensar de forma imaginativa sobre o espaço, sobre o vínculo entre o que desejamos, sonhamos e o que é prático. Nós éramos para projetar, como eu entendi, um lugar de moradia dos sonhos. Comecei essa tarefa fazendo uma lista de todos os aspectos de uma casa que eu achava mais atraentes: escadas, janelas, nichos e cantinhos escondidos. No papel, a minha casa expunha e revelava minhas obsessões. Eu era um leitor constante, vivendo com uma grande família em um pequeno espaço. Para mim, a leitura era uma experiência deliciosamente privada, que me permitia me isolar, cercado pelo silêncio e pelo pensamento. Na minha casa dos sonhos, havia muitos lugares projetados para aumentar o prazer da leitura, lugares para sentar e deitar, lugares para ler e sonhar. Cada pedaço de espaço foi formado para ser submisso a esses desejos. Assim, havia escadas intermináveis, janelas e pequenos quartos em todos os lugares. No papel, na estrutura e no design, a casa que eu imaginei era um lugar para o realce do desejo, um lugar sem sentido de necessidade. Embora eu não tenha uma memória clara de onde esse projeto acabou, sei que ele me afetou profundamente. Mais de vinte anos depois, posso fechar os olhos e ver a imagem desta casa como eu a desenhei. Adorando flores, eu havia projetado os diferentes andares para serem como pétalas. Agora me fascina pensar por que um jovem imigrante professor no Sul segregado encorajaria os alunos a pensar

na prática artística apenas em relação à fantasia e ao desejo. Em retrospecto é claro que esse era precisamente o tipo de tarefa destinada a desviar a atenção das realidades políticas, das diferenças de classe, raça e gênero que nos separavam e nos dividiam uns dos outros. Através deste tipo de projeto, pudemos trabalhar de forma harmoniosa, focando nos sonhos; poderíamos nos ver como conectados - como o mesmo.

HOOKS, B. **Art on My Mind:** visual politics. New York: The new Press, 1995.

Anexo II

Entrevistas

Entrevista Professora Edinéia

A nossa conversa é sobre o trabalho diferenciado que vocês realizam como educadores. A primeira pergunta que gostaria de fazer é quando você percebeu que ser professor não se resumia apenas a ensinar conteúdo, mas também a ter uma função social e desenvolver a consciência crítica dos alunos.

Trabalhar numa perspectiva em que o professor trabalhe para implementar o projeto político pedagógico da escola, que engloba o currículo. Aí, quando a gente fala em currículo, a gente precisa considerar as normativas nacionais, que hoje tem, aí é os parâmetros curriculares, a BNCC, as diretrizes. Aí cada estado possui autonomia para criar o seu currículo, considerando as normativas nacionais, especialmente a BNCC.

Considerando o Distrito Federal, ele tem uma organização um pouco diferente de todos os outros, porque ele tem um princípio de flexibilidade e esse nome “em movimento” já indica que não, que é o professor é que vai organizar os objetivos de aprendizagem, os conteúdos conforme esse currículo oculto que o aluno traz, que é o cotidiano da comunidade, então o professor tem a liberdade de trazer o conteúdo pra dialogar com o que a criança evidencia em sala de aula, das vivências dela.

Então os professores os professores deveriam todos estarem muito atentos a isso. E aí o supervisor pedagógico fica nesse suporte de estudar junto, de analisar a estratégia, de selecionar as melhores metodologias para desenvolver esse trabalho e para garantir a autoria, também, do aluno neste processo, para garantir que esse currículo oculto esteja sendo considerado no processo educativo. Isso depende muito de qual é o projeto político pedagógico da escola, qual é a missão que a escola tem? Quais são os valores institucionais que a escola que a escola adota?

Né? E aí a gente nessa perspectiva, a gente tem uma dificuldade, porque a gente tem escolas que realmente consideram o projeto político pedagógico como norteador, que é: senta, conversa sobre, e conversa com a comunidade e fala: “olha, nós vamos estruturar a nossa proposta de trabalho nesse sentido”. Porque é assim que diálogo com a comunidade, que atende a

comunidade. Mas a gente também tem escolas que constrói um projeto político pedagógico, às vezes copiando o pedaço de um de outro, e esse documento ninguém nunca vê, faz de entrega para a Secretaria de caixa e nunca mais se fala dele. Chega no ano seguinte, vai lá alterar a data, entrega de novo, entendeu?

Hoje eu trabalho numa escola muito específica, que é uma escola de natureza especial, que é um grupo. Existe um grupo de escolas dentro das secretarias de educação chamado escolas de Natureza especial, que aí entram os centros de línguas, escolas parque, escola dos meninos e meninas do parque, escola da natureza e a que eu trabalho é escola parque da natureza, de Brazlândia, que até onde a gente sabe, é a única escola parque do país que se reconhece como escola parque do campo.

A educação do campo ainda está sendo desenvolvida, pois ela surgiu de uma reivindicação do movimento nacional dos trabalhadores sem Terra, que buscava trazer para o cenário educacional as especificidades da vida no campo e os saberes dos que tiram seu sustento da terra. A educação desenvolvida nos centros urbanos não atende a essas particularidades, e a luta é pelo direito de se educar sem precisar deixar o campo como escolha, e não como questão de salvação. É preciso ter outra perspectiva além daquela que diz que é necessário estudar para não precisar trabalhar na roça ou para não ficar no cabo da enxada.

Na Escola Parque da Natureza de Brazlândia, a missão e os princípios são bem definidos e todos os professores que chegam precisam estar vinculados a eles. O projeto político pedagógico da escola dialoga com os pressupostos teóricos do currículo em movimento e busca desenvolver práticas inovadoras de ensino-aprendizagem por meio das artes, da educação física e da educação ambiental e patrimonial. O objetivo é atender às necessidades da comunidade de Brazlândia e valorizar sua história e tradições. É importante conhecer bem o território de origem para exercer a cidadania e respeitar as próprias origens. A escola é reconhecida como uma comunidade de aprendizagem, onde todos são seres aprendentes e as aulas são chamadas de oficinas em uma estação educativa.

Essas estações educativas não têm nomes de componentes curriculares ou disciplinas específicas. Os professores são de arte, educação física, mas os professores de arte dão aula de artes plásticas, brasilidade, educação musical e teatro. Os professores de educação física dão aula de

alfabetização ecológica, arena circense, jogos cooperativos e expressão corporal. Em todas as estações educativas, eles trabalham esses temas. Abraçando a educação ambiental e a educação patrimonial. A comunidade de aprendizagem respeita a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pensando no ser humano como multidimensional, já que a missão da escola é trabalhar pela emancipação social desses sujeitos. Quando se fala em comunidade de aprendizagem, é com a intenção de fomentar as condições de emancipação social e conscientização. Nós não somos os únicos detentores de saber, somos junto com as crianças construtores de conhecimento. É importante que as crianças sejam estimuladas a trazer suas vivências para a aula.

Nós replanejamos a rotina pelas falas e posturas das crianças. É assim que consideramos o currículo oculto. Temos escolas na África, mas nem sempre é a escola que tem o material. Todos os dias, a escola fornece o material que eles usam. Quando se produz um produto material, a consciência é o mais importante. Por exemplo, na aula de expressão corporal, às vezes eles trabalham meditação. Eles entram sem nada na mão e saem sem nada na mão. O resultado da aula é a consciência que a criança teve de si mesma. Às vezes, eles chegam e perguntam quando terá atividade ou dever. Quando explicamos que a aula já começou, eles ficam desestimulados. Quando tentamos cumprir a função social da escola de acordo com a identidade dela, entramos em contradição com moldes tradicionais ainda presentes em outras escolas. Nós atendemos crianças da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Somos uma escola do campo por causa da nossa missão, que vincula a proposta pedagógica da escola com a gestão do território e a questão da Terra. A escola é reconhecida como escola do campo de acordo com a portaria número 419 de 2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal. É uma escola do campo pois, mesmo que funciona em um local urbano, recebe em sua maioria crianças da área rural.

Aí, quando a gente fala da escola de origem, estamos nos referindo à escola comum. Os alunos que atendemos são matriculados em projetos de educação integral e a escola de origem os encaminha para nós um turno por semana. Durante esse turno, eles passam por quatro estações educativas no primeiro semestre e outras quatro no segundo semestre, ao longo do ano.

É por isso que quando chegam aqui, eles comparam a escola comum com a nossa. Eles perguntam por que não há xerox todos os dias e por que as

atividades são diferentes. Eles perguntam se não têm aula de escrita, mas na verdade têm, só que é uma escrita diferente daquela à qual estão acostumados na sala de aula comum. Ainda há modos tradicionais, como a disposição das cadeiras em fila, porque as questões didáticas não permitiram que todos os profissionais rompessem com os modelos de educação que tinham com as crianças. Por isso, a nossa rede ainda não está preparada para superar isso. A Escola Parque vem como uma contradição para isso, trazendo inovação para o processo educativo das crianças com um olhar voltado para a emancipação social. Essa é a nossa responsabilidade ativa quando nos assumimos como integrantes de uma comunidade de aprendizagem. As crianças nos ensinam muito e precisamos fazer nossa parte.

O que você entende por emancipação social?

Emancipação social é construir com sujeitos sociais condições de pleno exercício da cidadania de forma autônoma e consciente. É dar a eles condições de perceber as relações de poder que existem na sociedade e elaborar estratégias para não se submeter a relações de poder que os desumanizam ou silenciam. O foco é que eles compreendam que, como todas as outras pessoas com quem convivem na sociedade, têm o poder de transformá-la e que existem caminhos para buscar condições para isso.

No segundo tempo, perguntei sobre essa consciência crítica. Você acha que é a mesma coisa que consciência?

Consciência e consciência crítica são diferentes.

O que você entende por criatividade?

Criatividade é algo bem complexo, porque exige muitas coisas relacionadas à identidade e originalidade. Há um impulso de arriscar e experimentar. Então, a criatividade seria um entrelace desses três aspectos: vontade de experimentar, originalidade e identidade. Quando olho para uma criança ou mesmo um professor criativo, percebo que eles não querem apenas experimentar, eles querem colocar a assinatura deles no trabalho, fazer do jeito deles. Juntando essas três coisas, seria possível distinguir o que há de diferente naquele trabalho em relação aos outros. E essa originalidade final seria a atividade de amar a materialidade da criatividade.

Quando você percebeu que ser professor não se resumia apenas a ensinar conteúdo, mas também a ter uma função social e desenvolver a consciência crítica dos alunos?

Eu trabalhei muitos anos em um contexto no qual fui criado: uma cidade do interior onde os predestinados aos lugares de visibilidade e todos os outros estariam ali para favorecer estes predestinados. Eu estava do lado que favorecia os outros e com o tempo, à medida que cresci, fui me tornando adolescente e tive muitos conflitos com essas situações. Depois fui entendendo e compreendendo essas relações de poder, silenciosas, disfarçadas de solidariedade e bem querer. Quando estava cursando pedagogia, fui trabalhar, estagiar em escolas do campo. No meu segundo semestre de pedagogia, já comecei a lecionar e comecei a observar as diferenças de comportamento e condições das crianças. As crianças precisavam saber que todas as possibilidades são de todas elas. Me incomodava, por exemplo, ver as crianças pequenas dos anos iniciais acharem natural que os filhos dos professores tivessem tratamentos diferenciados. Ninguém pode entrar na sala dos professores, só os filhos dos professores que estudavam na escola. Quando chamava atenção para isso, ainda não tinha um processo de conscientização desenvolvido para poder pensar sobre isso, mas me incomodava. Tive um estalo quando voltei para a cidade onde fui criada depois da graduação. Comecei a dar aula e percebi que eles não sabiam o que era ENEM. Ninguém falava disso pra eles. Comecei a falar sobre isso e aí a gente começou a movimentar e a organizar a prefeitura para eles irem para outra cidade fazer prova. Houve um dia em que a melhor aluna da sala, tinha 100% de rendimento em todas as disciplinas. que vinha das áreas rurais todos os dias para estudar na cidade, não pôde fazer o Enem porque não tinha identidade. Lembrei-me dos filhos das professoras nas escolas que estagiava, lanchando nas salas de professores, e não podia chamar a professora na porta. Eu lembro que chorei desesperadamente por causa disso. Aí percebi que a minha função ali, para além de ensinar conteúdo, preparar para o que vai cair na prova e seleções naturalizadas na sociedade, eu tinha que garantir os acessos, eu tinha que garantir oportunidades e abrir os olhos dos meus alunos para as possibilidades que são deles também, porque se não, nunca iriam ocupar os lugares que eram deles de fato. Foi aí que falei que a minha pegada ali era outra. Quando vim para o Distrito Federal e comecei a trabalhar em escolas do campo daqui, percebi que a separação é ainda mais gritante. Isso ficou ainda mais forte. Lá no interior não

existe muito a opção de escola particular. Existem essas relações de poder, mas elas são mais diluídas. Pois todo mundo precisa conviver junto, as divisões de classe sociais não existem tão evidentes, pois só tem como opção a escola pública.

Eu cheguei em Brasília, na secretaria de Educação, com colegas me acusando que eu estava tirando o lugar de uma outra professora. Mas eu reparei que esses mesmos colegas, que trabalham em uma escola pública, não colocam seus filhos na escola pública, matriculam eles na escola particular. Em muito dos casos não realizam com os filhos dos outros, que só tem como opção a escola pública, o que eles exigem que seja realizado com os filhos deles. Pode ser um julgamento? Pode. Eu acredito que seja, mas é um ponto de observação. Assim, eu fico ainda observando isso. Reforço todos os dias o meu compromisso quando eu olho e falo que não tenho filho, mas todas essas crianças aqui, elas precisam ter as mesmas condições de acesso ao que é de direito delas, se eu tivesse filho. Precisam saber que existe essas possibilidades. Não é igual as políticas públicas de educação. Infelizmente, elas não são pauta de diálogo com os estudantes dentro das escolas. A maioria dos estudantes de escola pública, eles não sabem o que é a universidade pública. Eles não sabem, muitas vezes nem do sistema de cotas, e quando a informação chega para eles, chega naquele sentido: a cota é para dizer que você é menos capaz do que o outro que é branco. E aí, essa. Aí, essa pessoa que já é posta numa condição de que “você não vai passar disso”, a criatividade dele fica toda aí, podada. E aí, a escola, que é a instituição educativa, que não é criativa na construção do seu projeto político pedagógico, ela não autoriza um nível de criatividade nos seus estudantes para que eles possam construir condições de emancipação social.

E essa criatividade você entende que é ali, tanto na flexibilidade do professor agindo em sala de aula?

É uma criatividade, é aquela atividade que vai dialogar com o exercício pleno da cidadania. De forma autônoma, que fique evidenciado ali uma autoria, uma identidade. Tem que vai respeitar o ser humano como ele é, não como massa e não como mais do mesmo, não como cópia.

Quais são os seus desafios como supervisora? Para fortalecer a criatividade e liberdade dos professores? E a autoria dos professores?

Lidar com as demandas que vêm de fora? Sim, porque hoje, no sistema educacional público, a gente faz muito trabalho, a gente trabalha, enfim,

a gente faz um monte de coisa que se repete. Porque os setores que constituem o sistema educacional, nem sempre dialogam. Então, tem um sistema que é de escrituração escolar que a gente tem que alimentar esses tempos, sim. Aí tem as demandas que são do pedagógico, a gente tem que atender elas, aí vêm as demandas que são de outro lugar, a gente tem que atender a elas. Às vezes, a gente poderia estar fazendo isso tudo de uma vez só ou fazer uma única vez e essas informações serem dialogadas, não é? Templo, claro.

Semana passada, dia 11, uma pessoa da área de educação me mandou uma mensagem e eu falei: "Preciso que você me mande tais e tais informações da escola até meio-dia." Aí eu estava muito ocupada e chamei meu diretor, eu falei: "Olha, chegou aqui também, mensagem aqui." Só que todas essas informações estão no projeto político pedagógico atualizado que a gente entregou em junho. E vou então, pronto, eu vou lá no site da Secretaria e vou pegar o link do bebê da escola. Eu vou falar pra ela que, se ela não encontrar lá, ela pegou o que ela não encontrou. Ela pergunta que a gente responde, pra gente que está ocupada agora. Isso não é uma postura comum de quem já está escolar. Aham. O natural seria de falar, não, responde ela, e para o que você está fazendo, me responde, porque ela está firme no nível central. Com você, tá? Aqui na escola, vou. RAM, que é no nosso sistema educacional, ainda é verticalizado. As relações. Entendeu? Ainda se tem muito apego a hierarquia.

Aí ele respondeu, aí ele foi lá pegar o projeto político pedagógico no site das gradaria não estava lá ainda. Aí ele enviou para ela o arquivo. Falou assim, olha, é a minha supervisora, está muito ocupada aqui com uma outra demanda que é da mesma subsecretaria que você trabalha. E eu fui lá no site da Secretaria, o bbp atualizado não está lá, mas eu estou te encaminhando aqui, e se você não encontrar o que você precisa, e aí você vê com a gente, porque agora a gente não tem como parar aqui para poder sistematizar de novo essas informações pra te passar, sim. Que poderia ter sido feito simplesmente no projeto político pedagógico da escola. E ter olhado?

E aí, o desafio é que essa falta de diálogo entre setores da própria Secretaria gera uma demanda de trabalho muito maior. E eu, como supervisora, a equipe pedagógica, né? Supervisor é coordenador. A gente precisa zelar muito

Como supervisora da equipe pedagógica, minha responsabilidade é zelar pelo uso adequado do espaço da coordenação pedagógica. Isso significa

que este espaço deve ser utilizado para a formação continuada dos professores e como um espaço de diálogo. Se não fizermos isso, a coordenação se limita a apenas passar informações e perderemos a oportunidade de criar uma comunidade de aprendizagem. Meu papel é garantir espaços de diálogo e formação continuada para os professores, incluindo o tempo de coordenação pedagógica e formação em serviço, que é legalmente devido a eles.

Se deixarmos cada um entender as coisas do jeito que quiser, sem conceitos claros, não criaremos uma comunidade. Por isso, nas 10 horas semanais de coordenação pedagógica, eu garanto espaços para todos se sentarem juntos em círculo: professores, coordenadores, supervisores, direção, terceirizados e funcionários de limpeza e conservação. Todos são convidados a participar, quando assim desejam, quando eles querem se envolver, discutindo práticas pedagógicas inovadoras e como efetivá-las. Senta todo mundo em círculo de uma forma que todos nós nos vejamos. Aí eu falo “Quando eu falo de práticas inovadoras, o que eu quero que a gente entenda por isso? O que a gente pode fazer pra efetivar essa ideia? Quem é que pode auxiliar nisso? Aí a gente vai trabalhando todo mundo junto. Essa é a essência de comunidade, que pra mim é muito ligada a comunhão, comungar dos mesmos princípios.

É uma oportunidade para trabalharmos juntos e construirmos uma comunidade de aprendizagem baseada na comunhão.

No dia a dia, eu não preciso pedir para ninguém da limpeza para limpar a sala. Eles vão lá e ficam muito felizes em ter uma atividade diferente. Quando chegam na porta da sala, eles perguntam se podem ajudar. Eles ajudam a colocar o material de segurança nos meninos que andam de skate e também ajudam a ornamentar a sala. Se os professores precisam de ajuda, eles também auxiliam. É algo natural, porque eles se sentem parte da escola. Além disso, além de ter a garantia de um espaço e de um tempo para aprender, conversando sobre o cotidiano da escola, é importante que todas as pessoas que fazem parte dela se sintam pertencentes. Se não for assim, não podemos dizer que a pessoa faz parte da comunidade. Esse sentimento de pertencimento favorece a questão da criatividade."

Mas é porque se a gente não tem diálogos nessa natureza, a tendência é que a essência competitiva do neoliberalismo substitua o humanismo necessário ao exercício da docência. Aí começa-se a competir para saber quem faz a melhor aula, quem é mais elogiado pelo gestor, e aí se perdem

as possibilidades de se constituir comunidade, tanto por essa essência competitiva quanto pelo desinteresse pelo outro. E não é o Inter do Vale em desinteresse pelo outro. Não seria na perspectiva de se interessar em "o que você está fazendo", "o que você tem". Mas sim, como que você se sente sendo um de nós? Eles se reconhecem como parte da comunidade. O que você oferece? O que você leva?

Eu falo que o programa "Mulheres Inspiradoras" é um divisor de águas na minha vida, na minha autopercepção como pessoa no mundo e como profissional, como educadora. E como educadora eu repito muito, porque tenho certeza disso, que o exercício da profissão docente não começa na sala de aula, ele começa muito antes. E o espaço que mais favorece a efetivação da função social da figura do professor é a sala de professores. Ela é um ninho para construção de uma comunidade de aprendizado, quando a dinâmica social ali dentro favorece a formação de uma rede social afetuosa e comprometida com a missão da escola. Se eu não acreditar no que eu estou fazendo, para que que eu vou fazer? Se eu estou fazendo, eu estou tentando alimentar os porquês do porque.

Então eu fico muito triste quando as pessoas falam que não gostam das falas de professores e se você me perguntar assim, todas as suas experiências são assim, positivas e sempre teve esse olhar, não? Não, nem todos os lugares permitem. E um dos fatores que mais impactaram na identidade da sala de professores, na essência da sala de professores, dentro de uma escola, é a concepção da gestão. Porque quando a gestão estimula o diálogo e trabalha para garantir esses espaços de diálogo, afetuosa, as boas relações e trabalha na mediação de conflitos, cria-se um espaço solidário. Sim, isso acontece. Agora, se a gestão não consegue ver isso como algo essencial para o sucesso da organização escolar, aí é quando a sala de professores se torna, às vezes, até um local de sofrimento.

Sim, eu já passei por escolas de ver que tinha 2 mesas na sala de professores e em uma sentavam os efetivos e em outra sentavam professores contratados. Sim, e que, por exemplo, o pessoal da equipe de limpeza e conservação não podia entrar se tivesse professores na sala. E essas situações todas sempre me incomodaram. Muito por isso que, em todas as minhas andanças, hoje eu comemoro muito você ter chegado em um espaço em que a

sala de professores é lugar de acolhimento, de aprendizado, de ensino e de sustentação das intencionalidades e do planejamento.

Olha, então. Eu falo muito que eu sou professor em exercício desde os 18 anos, mas por paixão, eu sou professora desde os 3 ou 4. Tem uma figura que eu sou apaixonada que é Dona Maria. Dona Maria era uma professora sim, e graças a Deus por isso. Quando ela era professora, a gente morava na mesma roça, e ela passava na frente de casa. Ela não tinha formação, mas ela era da comunidade, a pessoa que tinha disponibilidade para ensinar e sabia ler e escrever. Então ela passava em frente de casa para ir para o grupo escolar. Era uma turma multisseriada e ali ela era professora, merendeira, faxineira e uma liderança para todo mundo na comunidade.

Já faz mais uns 30 anos, mas eu lembro com muita nitidez de como que os meninos olhavam para ela. Ela tinha uma voz tranquila, corrigia, fazia, conseguia. Os meninos falavam, faz a tarefa, eu vou ver a comida no fogo e eu volto. E eu sei disso pelas falas das crianças e um dia ela me levou para ver a escola, e eu nunca esqueci disso. Eu lembro que eu brincava de escolinha até hoje, eu lembro assim da morosidade com que ela fazia aquilo e dos esforços que ela tinha, porque ela sabia que o que ela estava fazendo era importante. Então é uma referência que eu tenho, eterna. Eu tenho muito orgulho de falar dela. Tenho muita, assim como dos meus pais mesmo, porque minha mãe alfabetizou a gente com um joguinho na beira do fogão. Enquanto ela, meu pai trabalhavam na roça. E ela fazia comida para todo mundo, e enquanto estava cozinhando, ela arrumava ali uma esteira de palha na cozinha e dava uns brinquedos para a gente. O brinquedo era uma grande tábua de plástico, com as letras em pinho que a gente ia colocando papel com palavras sempre com 2 sílabas, tinha as letrinhas cortadas e a gente ia montando. Então, quando meu irmão, que é um ano e meio mais velho que eu, eu lembro que quando eu fiz 4 anos, ela já me ensinava a ler. De tanto ficar ali com ela, né? E ela ensinava aquilo com muito prazer. Eu lembro do meu pai brincar com a gente com alfabeto. A gente nem falava direito ainda, mas a gente aprendia o alfabeto de trás para frente, pois ele brincava assim com a gente. Eles sempre tiveram uma preocupação muito grande e uma consciência de que investir na nossa educação significa garantir que a gente tivesse possibilidades de não repetir a condição social em que precisasse ficar submetido ao exercício de poder de outras pessoas de uma forma injusta.

Como é este trabalho de incentivar outros professores?

O desafio é despertar a responsabilidade social do colega professor em relação ao seu trabalho e ao contrato que ele assinou, tanto fisicamente quanto simbolicamente. Quando se trabalha na escola pública, assume-se um contrato social para contribuir com todo o mundo que chega. Recusar essa responsabilidade é antiético e significa deixar de cumprir com suas obrigações como professor. Infelizmente, muitas vezes a escola não oferece espaços de diálogo e pertencimento, o que acaba levando a práticas pautadas em dinâmicas de competição ou mera obrigação. Nesse contexto, o professor não consegue se sentir parte da escola e acaba adotando uma postura de reclamação constante, sem se desenvolver ou contribuir positivamente. É importante avaliar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos para garantir que a escola esteja cumprindo seu papel e formando pessoas capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

Quando esses espaços de diálogo e possibilidades de pertencimento não são garantidos dentro da escola, a prática do professor acaba sendo pautada por dinâmicas de competição ou pelo cumprimento da mera obrigação. E aí, ele não consegue pertencer, não consegue estar junto, e sempre vai ser aquela pessoa que reclama quando a árvore colorida perde as folhas. O professor que não tem condições de desenvolver o sentimento de pertencimento vai ser sempre aquele que reclama, porque não se sente parte do grupo. É muito fácil para ele ser direcionado apenas para o que desagrade. As contradições são essas, lidar com questões que são pessoais e acabam reverberando no ambiente escolar. Isso acontece porque o design institucional não favorece o sentimento de pertencimento. Se o professor não se sente pertencente, ele não pode fazer algo diferente.

Tem uma coisa que você não comentou que é relacionado à pandemia. Como foi na dinâmica de trabalho que você viu que houve mudanças ou desafios que transformaram o que vocês fazem hoje?

A gente trabalha com 8 comunidades diferentes, né? Durante a pandemia, precisamos reorganizar muita coisa porque no presencial as atividades são muito dinâmicas e têm esse compromisso do trabalho com a corporeidade. Quando isso foi para o remoto, precisamos adaptar e envolver a família nessa dinâmica, porque às vezes a criança só tem uma criança em casa e os adultos sim. Então, precisamos primeiro pensar nas realidades dessas

crianças, sim, depois tendo como referência essas realidades de famílias trabalhadoras, de crianças que muitas vezes ficavam sem cuidar do e de crianças que, na época da pandemia, tiveram até a questão alimentar afetada. Um estudo siderante precisou organizar as atividades para as crianças desenvolverem com a família ou de forma autônoma, fornecer material, levar para casa e aí a gente precisou estreitar.

Nessa época eu não estava nessa escola, estava em uma escola que era atendida por ela.

Mas aí, por isso que eu posso falar do trabalho, que apesar de ter ido para lá só esse ano, eu acompanho o trabalho deles desde 2016. E aí precisou estreitar os vínculos entre a Escola Parque e as escolas de origem, no sentido de levar aquele sacolão de material para ser entregue para os pais junto com o material no prédio da escola de origem, para as crianças realizarem as atividades. Aí, para fazer as atividades, mandaram de volta os quadrinhos, mandava abrir grupo de WhatsApp pra eles mandarem as fotos desenvolvendo as atividades, que eram mais lúdicas, não é que não tinha um produto para enviar de volta.

Então, ter que criar essas estratégias de uma forma que se harmonizasse as possibilidades de desenvolvimento de um processo educativo remoto, assim, com as possibilidades de aprendizagem remota, porque se a gente pensar, pensar só em "eu planejei atividade, mandei", não, não basta, não é preciso ver a ensinar. Agir, precisa ter aprendizagem e nem sempre as condições de desenvolvimento na casa, fora do ambiente escolar eram favoráveis. Então, a gente precisava pensar no contexto para depois pensar em aprender em casa para depois pensar no contexto de ensinar na escola e buscar um meio-termo de harmonizar essas duas coisas. E ainda tem que prestar conta para a Secretaria de Educação um planejamento muito detalhado, justificando a gente dava conta de fazer isso como por quê, quando e com quem, para não ter os professores devolvidos à escola fechada durante a pandemia.

Entrevista Professora Ana Carolina

A nossa conversa é sobre o trabalho diferenciado que vocês realizam como educadores. A primeira pergunta que gostaria de fazer é

quando você percebeu que ser professor não se resumia apenas a ensinar conteúdo, mas também a ter uma função social e desenvolver a consciência crítica dos alunos.

Acredito que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) influenciou muito nessa questão. Durante o programa, acompanhei uma professora no Athos Bulcão no Cruzeiro e vi como é a vida de um professor. É muito mais interessante do que, por exemplo, o estágio. Durante dois anos, você tem que estar pelo menos um dia inteiro com o professor e participar de coordenação. Você vê que o professor não é apenas alguém que entra na sala de aula e dá aula, mas que precisa se planejar para oferecer um ensino de qualidade. Por mais que a gente converse, e vê sobre plano de aula na graduação, a gente vê que a gente vai perder um dia inteiro organizando um dia fora do normal e a grande preocupação é: que horas vamos servir o lanche, em vez de ser uma preocupação de alcance de conteúdo. O PIBID me fez perceber que o papel do professor é muito mais amplo e que sua função social é fundamental. Era, além de ensinar conteúdo, disciplina. Mas era uma questão assim, de consciência crítica. Depois diga assim, nossa, eu tenho essa função social também?

Eu acredito que o PIBID influenciou muito nessa questão. Assim, eu comecei na Secretaria já sabendo que o professor não dá só conteúdo, por causa do PIBID. Então, assim, eu não tive esse estalo. Eu acho que eu já entrei sabendo como é que é, não sabendo todos os desafios, mas sabendo que esse papel vai bem além, entende?

O que você entende por criatividade?

Acredito que o local de construção da consciência crítica é no local criativo. Assim, por exemplo, embora eu seja, eu, sou uma professora de artes. É Claro que eu sempre vou estar bem ligada nas coisas da minha matéria, da minha disciplina, mas é, eu acho perigoso a gente achar que a criatividade ela só está ligada ao fazer artístico. Por exemplo, aqui no CED 06 a gente tem professor de física que conseguiu extrair a criatividade dos meninos, às vezes até mais do que na disciplina artes.

O estudante, ele tem que ter essa oportunidade de se expressar, né? E essa expressão tem que ser na palavra, numa redação, não redação dessa

coisa aí para passar no PAS ou No Enem. Mas uma escrita mesmo. A gente começou agora a ter um projeto de vida como unidade curricular obrigatória, se você ver o tanto de coisas que os meninos refletem, até aqueles que falam que não sabem o que querem da vida, você vê que esse momento que ele tem para parar, pensar, tentar colocar no papel, é uma questão de processo criativo.

Teve um professor de português que foi num projeto aqui muito interessante, que no começo do ano ele pôs os meninos para escrever uma carta para eles no futuro. No começo do ano e entregou agora, e pediu para os meninos gravarem um vídeo respondendo essa carta agora. Então aí você vê que como teve esse processo de amadurecimento, tanto na entrega da escrita quanto na entrega da resposta. Pra mim é isso.

Para mim, o corpo tem que se movimentar. O corpo é algo fundamental, ele precisa se mover, dançar, cantar. Um corpo que assiste a essas coisas, são o tempo todo colocados à prova, sair do pensamento padronizado, do senso comum e explorar outras perspectivas, especialmente em comunidades diversas onde questões religiosas ou de identidade podem ser conflituosas. Esta comunidade que estamos tem essa questão conflituosa. Apesar de haver um progresso em relação à aceitação de pessoas LGBT, ainda há muito a ser feito para garantir que todos sejam respeitados. Quando digo que parece estar tudo bem, estou ciente de que ainda existem desafios a serem superados.

Por exemplo, tivemos um caso sério de racismo e consultamos a professora Gina Vieira para saber como proceder, já que os alunos envolvidos eram negros. Foi durante a Semana da Consciência Negra e não sabíamos como retaliar. Então decidimos colocar os alunos em prova: pedimos para eles fazerem um slam e cada sala ficou responsável por ornamentar a porta e fazer um mural informativo. Temos 16 turmas à tarde e 4 temas foram abordados: a temática de grandes personalidades negras, religiões de matriz africana, África e seus países, e a cultura afro-brasileira. E no processo criativo que a gente viu a real. Consciência negra aqui não é Novembro. A gente sempre está batendo nesse assunto, trazendo pessoas, fazendo rodas de conversa... Apesar de já trabalharmos com a Consciência Negra desde janeiro, ainda há falhas, como por exemplo, na decoração das portas eles apresentaram mulheres negras com cabelos legais!?

Das 16 turmas, apenas 3 se destacaram no processo criativo e foram além do lugar comum. Em personalidades negras, por exemplo, sempre colocam esportistas. Em uma delas, foi abordada a ciência, cientistas, Lélia Gonzales foi mencionada. Em outras duas, foram tratadas as religiões de matriz africana, sendo que em uma delas, os alunos eram evangélicos e fizeram uma pesquisa respeitosa. Na outra turma, alguns alunos eram do terreiro e, portanto, já sabiam sobre o tema.

O processo criativo foi importante porque foi nele que conseguimos entender como os alunos pensam e o que sabem sobre o assunto. Se o que a gente ficou "enchendo o saco" de conteúdo, palestra, pegou... foi ali! Se tivéssemos feito uma prova escrita, não teríamos conseguido captar essas nuances. O processo criativo, portanto, é revelador e não só ajuda a expressão dos estudantes, mas ajuda a revelar o que o próprio estudante não sabe, mas também ajuda a identificar onde ainda há falhas no nosso ensino. O trabalho criativo revela pra gente, todo mundo, coisas que às vezes a gente não sabia que estavam ali.

No início, quando eu vim aqui pela primeira vez, você estava construindo o plano político-pedagógico, que era mais ou menos porque não havia muitas diretrizes para inserir o novo ensino médio. Como foi isso ao longo do ano?

O projeto político-pedagógico de uma escola precisa de uma idealização e execução. No entanto, existem algumas demandas burocráticas que precisam ser cumpridas e, às vezes, é difícil fazer esse tipo de levantamento. Então, fizemos um mural gigantesco com perguntas do tipo: "Qual é a escola que você tem? Qual é a escola que você queria ter?" Vários meninos escreveram e desenharam no mural. Porém, não conseguimos trazer muitos pais para participar. A comunidade não entende muito bem a escola. Mas, estamos trabalhando nisso. Temos uma placa que diz: "Estamos há 0 dias em ouvidoria", porque recebemos muitas queixas, mas quando chamamos a comunidade, não temos muito retorno. Os pais vêm aqui apenas para pegar as notas dos filhos. Precisamos melhorar a participação dos pais e estudantes na construção do PPP, que ficou muito aquém do que queríamos. Agora estamos pensando em fazer uma semana pedagógica, pelo menos de uma semana, para assegurar a participação dos professores e tudo mais. Teremos que montar grupos de trabalho para ler o projeto e chegar aos pais no início do ano letivo, mostrar o

“esqueleto” do que foi construído e falar “olha, a gente pensou nisso, o que vocês acham?”. A participação dos estudantes também é muito importante. Fizemos um formulário online usando o Google Forms, mas o resultado não é um espelho real das coisas.

Ano que vem teremos primeiro e segundo ano no novo ensino médio. O terceiro ano continuará como antes.

Nossos alunos de primeiro e segundo ano terão algo novo: a trilha de aprendizagem. Montamos nossas trilhas com base nas respostas que obtivemos na escuta ativa, usando apenas formulários. Mesmo assim, temos a noção de que não estamos atendendo todas as demandas, já que apenas 189 respostas foram recebidas no formulário aberto, enquanto temos 460 alunos no primeiro ano. Recentemente, fizemos uma live explicando como seria a vida dos alunos no segundo ano, durante os dias dos jogos do Brasil, quando tivemos que fazer atividades não presenciais. Muitas pessoas pediram que houvesse eletiva de educação física, então já fizemos uma modulação pedindo para existir. Isso irá atender uma parcela significativa de estudantes. O novo ensino médio é desafiador, mas acredito que a proposta de um viés empreendedor não é tão ruim assim, embora muitos pensem que isso vai tirar nossos alunos da faculdade. A escola ainda tem autonomia para aproveitar melhor o novo ensino médio, mas é difícil porque cada escola está fazendo o que pode para se virar. Aqui no DF, por exemplo, não temos mapa de notas gerado pelo sistema educacional, então estamos fazendo tudo manualmente.

Eu tenho sorte porque meu marido é viciado em Excel e programação. Eu faço as tabelas do jeito que ele pede e ele é capaz de gerar coisas para mim, como um boletim manual. No entanto, eu não deveria estar me preocupando com esse tipo de trabalho, especialmente se eu tivesse um filho. Por exemplo, se eu tivesse um filho, na época em que meus professores atualizavam o diário, os diários estavam autorizados, mas o sistema não estava funcionando.

Há muitas coisas que a escola do meu filho não pode oferecer, como redes de colaboração com outras escolas. Isso porque a escola é especializada em humanidades e linguagens, embora o diretor seja da área de física e o vice-diretor seja da área de biologia. Eles criaram projetos interessantes, como a Odisseia, uma mostra que permite que os estudantes falem sobre qualquer tema durante uma semana inteira de teatro e apresentações. No entanto, se tivéssemos outra escola próxima, poderíamos fazer mais coisas.

No novo ensino médio, as escolas precisam se adaptar, mas nem todas têm a estrutura necessária. A estrutura arquitetônica das escolas não atende às necessidades dos alunos, como ter espaços para os alunos se dispersarem enquanto outros estão assistindo aulas ou fazendo atividades na quadra. Isso exige muito dos profissionais da escola, e acho que poderia ser mais fácil.

Isso faz com que eu precise ter professores com muita vontade de mudar o mundo, pois se exige muito deles. Eu tenho sorte, eu tenho professores muito bons. São jovens na rede, são jovens de idade, mesmo falando, e quando eu falo isso, cara, não é essa coisa meio etarista. Mas assim, é porque é muito diferente. Por exemplo, você trabalhar como professor de 23 anos, que está acabando de sair da graduação com um professor, de 60 anos que está quase aposentando e que veio de uma outra formação.

Bom, é muito diferente, entendeu? Então assim, não é privilegiar um em detrimento do outro, mas eu consegui ter um grupo de professores muito disposto e empolgado. Por isso, tive poucos problemas para fazer com que eles comprassem as ideias que eu apresentava. Por exemplo, recentemente tivemos um torneio de dominó na escola, que foi ideia da professora de matemática, porque ela percebeu que muitos alunos jogavam no intervalo. Eu fui lá e apoiei a ideia, não só porque foi legal, mas também porque tinha a ver com um tema em que estávamos trabalhando.

No entanto, acho muito complicado quando as coisas são forçadas de cima para baixo, sem considerar as limitações e a realidade das escolas. Por exemplo, participei de muitas reuniões sobre o novo ensino médio, e todas elas eram muito motivacionais e cheias de frases do tipo "quando você quer, você consegue". Eu acho que isso pode ser até desrespeitoso com os professores, que muitas vezes estão trabalhando em condições precárias e com poucos recursos.

Um exemplo disso é que na minha escola, oferecemos poucas disciplinas eletivas. Enquanto em outras escolas há até 30 opções, nós temos apenas 7. Isso acontece porque eu me recuso a colocar um professor para dar aula no refeitório, como algumas escolas fazem. Eu prefiro que o meu professor tenha um ambiente adequado para dar aulas e que os alunos também tenham um ambiente apropriado para aprender.

Quais outros desafios na coordenação e na manutenção de uma comunidade de aprendizado?

Eu gostaria de falar sobre algo que eu percebo em relação ao trabalho e ao espaço que temos disponíveis para exercer nossas atividades. Às vezes, pode ser difícil encontrar um espaço adequado para dar aula, como já aconteceu comigo quando precisei utilizar o espaço debaixo de uma árvore. Mas, sinceramente, nunca tive problemas com os meus colegas de trabalho, os professores. O que geralmente me causa problemas é a burocracia e as decisões vindas de cima, como as da Secretaria de Educação.

Eu acho a postura da Secretaria muito estranha, porque parece que ela trabalha contra os próprios profissionais que deveria apoiar. Um exemplo disso é o programa premiado de mulheres inspiradoras, que tinha muitos multiplicadores e fazia a diferença na vida de muitas pessoas. No entanto, simplesmente foi cancelado por uma portaria, o que me deixou muito frustrado.

Outra coisa que eu percebo é que muitas pessoas parecem ter uma certa ignorância em relação à criatividade e autonomia dos alunos. Alguns acreditam que deixar o aluno fazer o que quiser é o mesmo que incentivá-lo a ser criativo e autônomo, mas na verdade nem sempre é assim. É preciso ter um certo direcionamento para que os alunos possam desenvolver habilidades essenciais para serem seres humanos funcionais. A escola não deve ser apenas um local para se divertir, mas sim um espaço para aprendizado e crescimento.

Não funciona assim, entende? A solução para a melhoria da educação não está apenas na formação dos professores, mas também nas condições de trabalho que a Secretaria deve nos prover. Há a dificuldade de usar um diário online que constantemente apaga o trabalho já feito pelos professores. Isso é um exemplo do quanto o trabalho administrativo pode ser um obstáculo para o trabalho pedagógico. Um professor que tem seis turmas, cada uma exigindo três diários com três lançamentos, acaba tendo que fazer dezoito diários, aumentando ainda mais sua carga de trabalho. Além disso, é difícil acompanhar os alunos se não temos as ferramentas necessárias para isso. É desanimador ver que um projeto como o "projeto de vida" não foi útil para a maioria dos estudantes, conforme revelado por uma pesquisa que mostrou que 53% deles acham que o projeto não ajudou em nada na questão do que eles sabem e do que eles querem. É importante que a construção do projeto de vida não fique apenas na mão do professor, mas que haja uma troca real entre os

colegas. A solução encontrada foi ter um professor de projeto de vida com carga horária de 40 horas e um de 20 horas para ajudar na tarefa. Essas são questões importantes a serem consideradas para melhorar a educação.

Vamos fazer assim: existe um guia do projeto de vida, certo? Porém, no CED 6, nós conversamos sobre como não há sequer uma lista de materiais, mas cada estudante terá que ter aquele catálogo de portfólio. E aí, vai ter algum marco nesse portfólio? E esse portfólio é do estudante, desde o primeiro semestre até o terceiro ano. Por quê? Porque assim sabemos o que o professor de projeto de vida anterior trabalhou, porque o projeto de vida vai ser praticamente um benchmark. Por exemplo, se o aluno não se sair bem em uma matéria, então o professor pode dizer: "Não, mas o aluno não precisará dessa matéria nessa área". Entendeu? Então, será um benchmark.

As pessoas defendem. Por exemplo, sobre as aulas que são supostamente importantes. Primeiros socorros, educação financeira, projeto de vida, educação sexual. Porque eu acho que os professores trabalham isso dentro dos componentes curriculares deles, não com ênfase, sabe?

Mas isso é uma discussão, nem todo mundo concorda com a minha posição, mas eu sinceramente acho que quando você tenta dar a esse algo o status de disciplina, ele vira um fardo.

Aquela atividade de português que eu te falei, em que o aluno escreve uma carta para o futuro. Aquilo é algo que estaria no projeto de vida. Sim, mas estava na aula de português.

Durante as coordenações, há um momento de troca interessante entre os professores. Como professor de teatro, eu dou oficinas para os meus colegas. Nós fazemos essa coordenação às segundas-feiras, como uma espécie de coordenação de curso. Sempre há professores presentes, mas apenas aqueles que estão dispostos a participar. É uma oportunidade de aprendizado mútuo e troca de conhecimento entre nós.

Muito forte assim da questão é, por exemplo, nós temos professores que são extremamente resistentes. É uma discussão sobre a questão da masculinidade tóxica.

São extremamente resistentes, mas a gente baixa. Por exemplo, na Semana da Consciência Negra, você acha que todo mundo aceitou? Não. Mas vai ter sim. Tem umas coisas que eu falo. Eu estava até comentando hoje com

uma colega minha que me ligou, que ela está bem desesperada. Aquela coordenadora de outra escola, na conversa falou assim: "olha, Val, se você continuar desse jeito, você vai adoecer".

Não vai dar para agradar todo mundo e tem coisa que você vai ter que tomar decisão e você vai ter que estar disposta a brigar, ou discutir. Por exemplo, é as nossas trilhas. A gente não decidiu os auxiliares ainda porque já está esperando a Secretaria liberar o catálogo. Sim, porque só não pode limpar trilha. Mas tem que ser um catálogo, porque também. Desculpa sair da pergunta, mas é...

A Secretaria é maluca. Secretaria fala assim, você vai ver a necessidade da sua escola e criar trilha do jeito que não sei o que. Só que é o que acontece. Ele, sem que isso gera um problema muito grande, porque eles não conseguem acompanhar. Eles não conseguem ter um sistema que cada um pode escriturar e aí eles se vêem, por exemplo, num momento que eles têm mais de 500 trilhas. E aí o sistema não aguenta, não suporta esse tanto. Aí ele sempre fala, não? Não pode mais criar trilha? Agora tem que fazer de acordo com essas aqui que a gente elencou.

Aí eu estou te contando isso porque a gente fez a escuta ativa e a gente decidiu, cara, a gente vai trabalhar com 2 trilhas, uma trilha que é de linguagens e humanas, e uma trilha que é de humanas e ciências da natureza. Sim, não vai ter trilha de matemática, não vai ter trilha, não sei o quê. E assim a gente decidiu. A gente não, não a gente quando eu falo tipo um supervisor pedagógico e 2 coordenadores, sim. A gente decidiu e falou, com os professores: vai ser assim? Sim, ok. A gente fez a escuta ativa, a gente tem esse material e é assim. Tem gente que vai achar que é uma posição intransigente, porque tem gente que é mais assim, não tem que conversar com os professores. Com o colegiado, é uma decisão importante.

Não vai dar para agradar todo mundo. A gente não consegue, então Você tem que ter uma postura intransigente, sim, e ele tem que entender.

Eu costumo conversar com meus estudantes sobre isso. Às vezes, os estudantes ficam com raiva porque não dei a nota que eles esperavam. Mas eu não estou lá para ser amiga deles e dar notas em troca de favores. O mesmo acontece quando os alunos vão ao coordenador, sempre haverá um certo desagrado. Mas se eu não agir assim, não conseguirei trabalhar e o centro de tudo é que estamos formando pessoas. Portanto, não é o que me faz ter menos

diários que é importante, mas sim o que é mais conivente para mim. Eles são uma medida.

O currículo Movimento é uma bússola maravilhosa e a maioria dos professores das escolas que criaram trilhas o utilizaram como base. Isso facilita nossa vida. Acho que um pouco tem a ver com o novo ensino médio, que dá algumas forçadas para usar esses instrumentos. Ele força você a usar, por exemplo, o caderno orientador para o projeto de vida. Antes do novo ensino médio, ele já existia, mas agora, como unidade curricular, você tem que usá-lo na BNCC. Então, está no diário que eles fazem, e você tem que impor qual objetivo quer alcançar dentro da BNCC ou dentro do currículo do Movimento.

Não é um pensamento meu, mas eu penso que liberdade é isso.