



Lucas Brazil Sousa

Juventude em acolhimento: um percurso da construção em parceria de um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva pelo viés do Design

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Jackeline Lima Farbiarz
Coorientador: Prof. Anderson Antonio Pedroso

Rio de Janeiro,
setembro de 2023



Lucas Brazil Sousa

Juventude em acolhimento: um percurso da construção em parceria de um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva pelo viés do Design

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Prof. Padre Anderson Antonio Pedroso S.J.

Coorientador

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Prof. Alecir F. De Carvalho

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof. Daniel Malaguti Campos

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Profa. Daniela de Carvalho Marçal

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof. Jorge Langone

Departamento de Artes & Design - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 2023.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor, da orientadora e do coorientador.

Lucas Brazil Sousa

Graduou-se em Desenho Industrial – Projeto de Produto pela UFRJ. Mestre em Design pela PUC-Rio. Pesquisador do LINC-Design do PPG Design da PUC-Rio, sendo co-supervisor do eixo de pesquisa Acesso e Cidadania. Coordenador da Brinquedoteca Maria Dolores, onde trabalha com crianças, adolescentes e jovens-adultos. Esteve à frente da Coordenação de Conteúdo e Estrutura do projeto Ilha Design na UFRJ Atuou como designer no Museu da Vida, na Fiocruz, onde foi premiado pelo projeto Interaction Cubes no IXDA 2012 em Dublin. Coordena o projeto Grupo Acolhimento na PUC-Rio e trabalha na Vice Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica (VREEP – PUC-Rio).

Ficha Catalográfica

Sousa, Lucas Brazil

Juventude em acolhimento : um percurso da construção em parceria de um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva pelo viés do Design / Lucas Brazil Sousa ; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz ; coorientador: Anderson Antonio Pedroso. – 2023.

260 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2023.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Design em parceria. 3. Acolhimento. 4. Educação. 5. Inclusão. 6. Juventude. I. Farbiarz, Jackeline Lima. II. Pedroso, Anderson Antonio. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design. IV. Título.

CDD: 700

Para todos e todas que me ensinaram a
lutar por uma sociedade mais equânime,
inclusiva e democrática.

Agradecimentos

À minha avó Júlia, que encheu de amor este neto e mesmo depois de tantos anos como espírito brilhante, continua sendo a lembrança e guia mais vívida dos caminhos de justiça e amor a serem seguidos.

Ao meu pai Urani e à minha mãe Maria Cristina que sempre fizeram questão de me proporcionar experiências em que eu estivesse inserido e vivendo junto, sempre acreditando no ensino e no trabalho coletivo, nas ações e lutas públicas. Na democracia. Com isso aprendi a sentir, a olhar, a querer.

Às minhas irmãs Ju, Ci, Macous, Cra e Bel, que continuam carregando este irmão entre risos e choros, inspirando, enchendo de amor e me fazendo acreditar no geniozinho que habita em mim.

À minha parceira Maria Rachel, minha linda, que nestes 11 anos juntos, segurou a barra nos quase 7 de pós entre mestrado e doutorado. A companheira que sempre me mostrou a potência e brilho das minhas paixões e sonhos.

Aos meus tios, Rui, Tatai e Joel, que cada um, à sua maneira, me ensinaram sobre trabalho sério, justiça e amor.

À minha tia Clarice, que com afeto, cuidado e presença me trouxe com saúde e carinho até aqui.

À prima-irmã mais maravilhosa desde mundo, que, mesmo sumido, continua me fazendo o primo mais amado do mundo com seu amor e risos.

À minha orientadora Jackie, que há tempos recebeu um rapaz cheio de angústias e sonhos e disse “vamos!” e de mãos dadas me levou para a materialização e esperança em futuros porvires.

Ao meu coorientador Anderson, que abriu as portas de um espaço maravilhoso que se tornou uma das minhas moradas e que possibilitou a realização deste projeto.

Ao PPG-Design, ao DAD e seus funcionários e funcionárias, pelo trabalho constante em prol de atender as demandas de tantos alunos e alunas com o máximo de respeito e carinho, com menção especial ao Romário, sempre disponível.

À PUC-Rio que possibilitou a entrada enquanto pós-graduando e a realização desta pesquisa.

Ao CNPQ pelo fomento e apoio financeiro como bolsista de doutorado possibilitando focar e trabalhar nesta tese.

Aos queridos e queridas colegas, amigos e amigas do LINC-Design, sempre presentes ouvindo, auxiliando, trocando e alimentando as ideias.

Ao amigo e amigas João, Maju, Bárbara e Cynthia que me dividiram o peso da minha ansiedade nestes últimos anos.

Aos queridos Leon e Milbert, irmãos que continuam me desafiando a seguir em frente.

Às crianças e jovens da Brinquedoteca que constituem meu SER e com quem mais aprendi sobre sociedade e inclusão.

Às jovens e aos jovens do Grupo Acolhimento por terem acolhido com tanto afeto, escuta e troca um cara que toda sexta ficava falando pela tela do computador e por terem feito ele se sentir o melhor cozinheiro deste mundo.

Aos funcionários e funcionárias, viventes do Centro Loyola de Fé e Cultura, na representação do querido Rogério, Eliane, Guilherme e Cosme, que nos receberam e nos fizeram sentir em casa.

Ao Padre André, atual diretor e responsável do Centro Loyola de Fé e Cultura, que continuou com as portas da casa abertas e sempre disponível para o que fosse necessário.

Aos professores e professoras que de maneira voluntária e vibrante, disponibilizaram seu tempo e empenho para oferecer oficinas e preencher de engajamento e gente o grupo. Em especial professoras Julieta, Luciana, Maria Lúcia, Cynthia e professores Alexandre, Marcelo e Gilberto.

À parceria constante do NEAM, com a atuação sempre viva da professora Marina, o trabalho do querido colega de pós Davison, e a paciência da Carol.

Aos amores Bruninha, Sara e Bruno, meus 1021, respiro intenso e vívido na pandemia e na vida.

Aos amigos e amigas que me deram apoio e compreenderam minha ausência durante todo esse tempo.

À estimada banca que aceitou ler, analisar e indicar caminhos de melhora deste trabalho.

À grande amiga Lisi, que de caos em caos segue me inspirando e mostrando que podemos seguir em frente.

À Eduarda, minha sogrinha querida e ao Wanderley, meu parceiro de Santos x Flamengo, que mostrou em vida como aproveitá-la e ser feliz.

À Shirley, que ao longo desses anos fez do sétimo um lugar de muito carinho e cuidado, sempre ouvindo e trazendo as palavras necessárias para acalmar nossas ansiedades. Agradeço por todos os cafés de afeto e energia, pode colocar na conta!

A todos e todas que de alguma maneira fizeram possível esta pesquisa ocorrer.

Resumo

Sousa, Lucas Brazil; Farbiarz, Jackeline Lima; Pedroso, Anderson Antonio. **Juventude em acolhimento**: um percurso da construção em parceria de um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva pelo viés do Design. Rio de Janeiro, 2023. 260p. Tese de doutorado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

Esta pesquisa tem como objetivo relatar o processo de um lugar-momento constituído a partir do desenho em parceria com jovens de diferentes locais sociais. Nasce da reflexão da necessidade de expandirmos o conceito de educação e vinculá-lo à inclusão, vinculado ao projeto **Jovens do Presente antecipando futuros desejáveis** da Vice-Reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica. Mostrando que lugares educativos podem ir além da escola e que também podem estar aliados à ela. O processo inicia-se online durante a pandemia da doença causada pelo SARS-CoV-2, denominada COVID-19, em que por meio de atividades buscava-se conhecer as demandas e sonhos e criar um lugar de troca e diálogo. Houve uma significativa mudança de dinâmica ao sermos recebidos no Centro Loyola de Fé e Cultura e termos um espaço para nos encontrarmos presencialmente. Passamos a reconhecer e apreender aquele local e pertencer a ele, assim foi nomeado pelos e pelas jovens o Grupo Acolhimento, composto por jovens de periferia, jovens da graduação da PUC-Rio, discentes da Pós-graduação em Design da mesma instituição, assim como docentes e funcionários. Ao longo de 2 anos o grupo passou por novos ciclos e teve a partir de métodos em design e do desenho de mapas complexos, a possibilidade de revisar o período vivido, apontar os pontos positivos, negativos e a serem aprimorados, criados. Assim planejaram e projetaram os próximos passos tendo como guia suas demandas, desejos e utopias para esse lugar-momento. A materialização desse processo se dá nas conquistas conseguidas pelos e pelas jovens ao longo desse período. Também se dá na visualização do sistema-ciclo vivenciado em parceria por todos e todas envolvidas no Grupo Acolhimento. Com isso foi possível apresentar novos caminhos em expansão para futuros possíveis.

Palavras-chave

Design em Parceria; Acolhimento; Educação; Inclusão; Juventude.

Abstract

Sousa, Lucas Brazil; Farbiarz, Jackeline Lima; Pedroso, Anderson Antonio. Welcoming youth: A journey of partnership-based construction of a place-moment for educational and inclusive coexistence through the lens of Design.. Rio de Janeiro, 2023. 260p. Tese de doutorado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

This research aims to report the process of a place-moment constituted from the design in partnership with young people from different social places. It is born from the reflection of the need to expand the concept of education and link it to inclusion, linked to the project **Youth of the Present anticipating desirable futures** of the Vice-Rectorate of Extension and Pedagogical Strategy. Showing that educational places can go beyond school and that they can also be allied to it. The process begins online during the pandemic in which through activities it was sought to know the demands and dreams and create a place of exchange and dialogue. There was a significant change in dynamics when we were welcomed at the Loyola Center for Faith and Culture and had a space to meet in person. We began to recognize and apprehend that place and belong to it, so it was named by the young people the Welcoming Group, composed of young people from the periphery, young people from PUC-Rio, students of the Graduate Program in Design of the same institution, as well as faculty and staff. Over 2 years the group went through new cycles and had from methods in design and the drawing of complex maps, the possibility to review the period lived, point out the positives, negatives and to be improved, created. Thus they planned and designed the next steps guided by their demands, desires and utopias for this place-moment. The materialization of this process takes place in the achievements achieved by the young women throughout this period. It also occurs in the visualization of the system-cycle experienced in partnership by all those involved in the Welcoming Group. With this it was possible to present new paths in expansion for possible futures.

Keywords

Design in Partnership; Welcoming; Education; Inclusion; Youth.

Sumário

Prólogo	19
1. Introdução	24
2. Construindo Caminhos de Pesquisa – Parte I	33
2.1. Em primeira pessoa (do singular ao plural)	35
2.1.1. Do fio qualitativo ao desenho cartográfico	35
2.1.2. A estrutura cartográfica	37
2.1.3. Desenhar em parceria	40
2.1.4. Onde as bordas se unem	42
2.1.4.1. A base do FAZER	42
2.2. As escolhas	47
2.2.1. Aproximação	48
2.2.2. Pré-campo	49
2.2.3. Possíveis campos	53
2.3. Considerações parciais	56
3. Trans-bordar conceitos e atos	58
3.1. Design, Ato, Caminho e Utopia	59
3.1.1. Design como ato complexo e sistêmico	60
3.1.2. Design, Possibilidades e Utopias	67
3.1.3. Do caminho sensível, afirmativo e em parceria	71
3.1.4. Considerações e Ato responsável	77
3.2. Inclusão	81
3.2.1. Reflexões sobre democracia	81
3.2.2. Poder Criar	85
3.3. Educação: Cultura e Escola	88

Sumário	91
3.3.2. Em busca da Liberdade	94
3.3.3. Centralidade social da escola	97
3.4. Bordar os caminhos	101
4. Construindo os caminhos da pesquisa – Parte 2	104
4.1. Experimentações no campo	106
4.1.1. Design de <i>Games</i>	107
4.1.1.1. Experimentando em <i>Games</i>	109
4.1.1.2. Jogo de trilha	111
4.1.1.3. Representação em personagem	114
4.1.1.4. Jogo coletivo-contextual	115
4.1.1.5. Considerações Parciais	119
4.1.2. Projeto <i>Game in Lab</i>	121
4.1.2.1. Descrição	122
4.1.2.2. Objetivos e metas	123
4.1.2.3. Método e atuação	125
4.1.2.4. Recorte de atenção	126
4.1.2.4.1. Dias de jogo	127
4.1.2.4.2. Capacitação	130
4.1.2.4.3. Observação, escuta e fala	132
4.1.2.5. Experiência, percepções, considerações e resultados parciais	133
4.1.2.5.1. Pessoas	134
4.1.2.5.2. As relações	135
4.1.2.5.3. Ferramentas/metodologias	137
4.1.3. Grupo Acolhimento	141
4.1.3.1. Atividade 1 – Mapa da complexidade	142
4.1.3.2. Atividade 2 – Quadros: Pontos positivos / negativos / aprimoramento	145

Sumário	
Atividade 3 – Planejamento em parceria	148
4.1.3.4. Considerações Parciais	153
4.2. Considerações sobre os lugares-momentos	154
4.2.1. Parâmetros comparativos	155
4.2.2. Apontamentos e novas considerações	158
4.3. Inversão: o campo online	161
4.3.1. Escolas Inovadoras - TV Cultura	161
4.3.2. Considerações Parciais	188
4.3.2.1. Parâmetros	190
5. SER e ESTAR: Grupo Acolhimento	193
5.1. Escutar e Reconhecer	193
5.2. Trocar, Sonhar, Desenhar	201
5.3. Projetar, Materializar	208
5.4. Conviver	213
5.5. Achados, apontamentos, reflexões e considerações Parciais	216
6. Considerações Finais	219
6.1. Um mapa a desenhar: possíveis desdobramentos	224
7. Bibliografia	230
7.1 Videos	232
Anexo I – Revisitando o trabalho Grupo Acolhimento	235
Anexo II – Apresentação Hipóteses monitoria <i>Game in Lab</i>	245

Lista de Figuras

Figura 1 – Pesquisa qualitativa-interpretativa: design em parceria e cartografia trazem o conviver	43
Figura 2 – Esquema características comuns dos conceitos práticos	44
Figura 3 – Encontro de processos	45
Figura 4 – Exemplo de processo amplo	46
Figura 5 – Esquema escolhas metodológicas	47
Figura 6 – Teia bibliográfica-documental	48
Figura 7 – Recortes – direcionamentos e mapeamento dos pontos-chaves	49
Figura 8 – Encontro online	50
Figura 9 – Pontos chaves – Design do Acolhimento	52
Figura 10 – As ações das atividades	53
Figura 11 – Centro Loyola de Fé e Cultura	54
Figura 12 – Encontros com docentes, discentes e jovens	55
Figura 13 – Mapa Rocinha-Loyola-PUC	55
Figura 14 – Design como ponte entre áreas de conhecimento	60
Figura 15 – Design como parte do todo	61
Figura 16 – Saberes de um mundo complexo	62
Figura 17 – Esquema escolhas metodológicas	104
Figura 18 – Estrutura ações em campo	105
Figura 19 – Guilherme, Davi e Lucas (em ordem)	107
Figura 20 – Variação Design de Games	109
Figura 21 – Sala 1 – ligada à área externa	110
Figura 22 – Aula fora de sala	110

Figura 23 – Pausa café área externa 2	110
Figura 24 – Exercício de jogo analógico	111
Figura 25 – Desenvolvimento <i>Against The Delay</i>	112
Figura 26 – Desenvolvimento Corre Pirata!	113
Figura 27 – Desenvolvimento <i>Two Steps to Heaven</i>	114
Figura 28 – Personagens em desenvolvimento	114
Figura 29 – Professor Rafael - etapa sensibilização	116
Figura 30 – Quadro debate e reflexão e contextualização	116
Figura 31 – Estrutura resultante do exercício documentário	118
Figura 32 – Jogo <i>Breadapocalypse</i>	120
Figura 33 – Recorte processo <i>Game in Lab</i>	126
Figura 34 – Jovens jogando	127
Figura 35 – Utilização área externa	128
Figura 36 – Personificando autorretrato	129
Figura 37 – Crachás personalizados	130
Figura 38 – Capacitação em jogos	130
Figura 39 – Introdução à pesquisa	130
Figura 40 – Grupo monitoria no LINC-Design	131
Figura 41 – Equipe observando e em interação	132
Figura 42 – Percepções pós encontro	132
Figura 43 – Apresentação hipóteses monitoria	137
Figura 44 – Esquema experiência monitoria	137
Figura 45 – Atividade 1 – mapa complexidade	142
Figura 46 – Atividade 1 – mapa complexidade 2	143
Figura 47 – Mapa 1	143
Figura 48 – Jovens desenhando a complexidade do contexto	144
Figura 49 – Quadros Pontos	145
Figura 50 – Demandas e desejos	148

Figura 51 – Geração de Ideias	148
Figura 52 – Acolher Davi	149
Figura 53 – Kanban Planejamento Grupo Acolhimento	150
Figura 54 – Projeto de vida	150
Figura 55 – A cada ciclo desenho de pertencimento	151
Figura 56 – Alcance dos projetos	152
Figura 57 – Esquema metodológico escolas inovadoras	161
Figura 58 – Bases Bath School	163
Figura 59 – Bases E3 High	168
Figura 60 – Bases Riverside	171
Figura 61 – Bases NAVE – Recife "	184
Figura 62 – Bases Projeto Âncora	186
Figura 63 – Encontro online – fala de Beatriz e comunicação por chat.	194
Figura 64 – Primeiro encontro presencial no Centro Loyola de Fé e Cultura	194
Figura 65 – Cozinha – espaço de convívio	195
Figura 66 – Cozinha – espaço de encontro	195
Figura 67 – Primeiro encontro multitemático do Grupo Acolhimento	196
Figura 68 – Jogos-Escuta Acolhimento	197
Figura 69 – Encontros – Escuta Game in Lab	198
Figura 70 – Reconhecer o espaço	198
Figura 71 – Reconhecer os saberes	199
Figura 72 – Reconhecer outros Lugares	200
Figura 73 – Reconhecer outras formas de expressão	200
Figura 74 – Trocar na cozinha	201
Figura 75 – Trocar momentos	201
Figura 76 – Troca, sorriso, abraço em momento e movimento	202
Figura 77 – Sonhar brincando	203

Figura 78 – Sonhar festejando e caminhando junto	203
Figura 79 – Sonhar nutrindo o corpo	204
Figura 80 – Desenhar os sonhos	204
Figura 81 – Expressar os sentimentos	205
Figura 82 – Desenhar em parceria	205
Figura 83 – Desenhar estruturas e saberes	206
Figura 84 – Desenhar o que vivemos	206
Figura 85 – Projetar mapas complexos	207
Figura 86 – Projetar pesquisas	208
Figura 87 – Materializar – jovens do primeiro grupo ministrando atividades	209
Figura 88 – Exposição de fotografias Grupo Acolhimento	209
Figura 89 – Exposição das fotos em Marrocos na “2023 <i>Critical Edge Alliance conference</i> ”	210
Figura 90 – Materialização dos desejos de entrar na universidade e de ser jovem aprendiz	211
Figura 91 – Game in Lab - materialização de fazer pesquisa	211
Figura 92 – Jovens em movimento – materialização de idas e chegadas	211
Figura 93 – Apresentação seminário – materializar o compartilhamento do saber	212
Figura 94 – Conviver – estar e construir em parceria	213
Figura 95 – Desenho do processo Grupo Acolhimento	215
Figura 96 – Projeto educativo – mapa a desenhar	226

Lista de Quadros

Quadro 1 – Módulos curso <i>Design de Games</i>	107
Quadro 2 – Alcance dos projetos	154

Não existe liberdade sem o exercício da responsabilidade.

Silvio Lual

Prólogo

Este trabalho começa a partir da angústia de um brincante-pesquisador-designer que, em sua experiência com crianças e jovens de periferia, percebe a urgência de mudanças estruturais. A busca por utilizar o que estava ao seu alcance, desenhar um trajeto que pudesse capacitá-lo, que o fizesse chegar em lugares que possibilitassem agir mais, expandir as ações, o trouxe até aqui. Esta urgência vinha das vidas que ele acompanhava desde muito tempo, vidas que continua acompanhando. Uma urgência que passou a ser sua e que resultou no martelar de uma questão: Como ver, saber e não agir?

Este trabalho prossegue a partir da angústia de um brincante-pesquisador-designer que não conseguia estar em paz sem se mover, reconhecendo e vivenciando urgências por lazer, por comida, por trabalho, por direitos. Urgências que atingiram níveis ainda piores na pandemia da COVID-19. O acesso aos direitos fundamentais que já era escasso, para as crianças e jovens da periferia, com os quais atuava, ficou ainda mais difícil. O afastamento imposto, as dificuldades que sabia que as crianças e jovens estavam enfrentando, a falta de possibilidade de estudo, a fome, as mortes, tudo se tornou muito mais pesado, impensavelmente pesado. Frente a todo esse cenário, a paralisia o assolou. Um período de confusão estabeleceu-se durante seu doutorado. Como manter seu projeto de pesquisa original que envolvia um lugar-tempo subitamente inacessível para as crianças e jovens que acompanhava e para si mesmo. Sobrevivia sem entender para onde aquela pesquisa estava indo e o que era válido diante do que se apresentava, seria ali mesmo que deveria estar? Pesquisando?

Um susto. Foi assim que voltou a se mover. Um susto de pensar ter perdido um jovem que conhecia desde criança. Um jovem que há muito trazia suas urgências e que na pandemia foi por caminhos que a falta de acesso aos direitos o guiou. Neste momento precisou sair da inércia, se moveu para saber primeiro se este jovem ainda estaria vivo. Estava. Contudo foi parar em um local que não era o que aquele jovem desde criança queria. Depois desse primeiro respiro, depois

desse susto, lembrou dos motivos pelos quais escolhera cursar o mestrado, cursar o doutorado, fazer pesquisa. Resgatou em si que escolheu porque era necessário. Era a forma que encontrou de poder SER, de poder ESTAR, de poder AGIR. Aquele susto, aquele jovem o lembraram que precisava se manter agindo. Ficar parado era sim uma escolha, uma possibilidade, mas sabia que crianças e jovens como os que conhecia não tinham as mesmas escolhas que ele mesmo tinha. Lembrou de uma promessa que fizera há muito tempo atrás quando outro jovem foi por caminhos tortuosos e não voltou. Nessa época, era só um brincante, não era ainda designer e nem pesquisador, tinha muita pouca possibilidade de agir, muito menos ferramentas, mas prometeu que, na próxima vez que isso ocorresse, teria mais meios e força para correr atrás, para agir.

Assim, aquele jovem brincante...designer...pesquisador que fui revisitando ao longo desta pesquisa, ou eu mesmo, a cada dia, buscando acessar em reflexão na ação, a mim mesmo em lugares-tempo anteriores, entre alegrias, dores, perdas e achados, na entrega desta pesquisa, se percebe leve para afirmar: voltei ao meu centro. O susto de acreditar ter perdido mais um jovem, resgatou em si a primeira pessoa. Me vi, constituído no presente em ato responsável. Vivo e com a mente com nitidez necessária para continuar. Assumi que minha pesquisa era uma das ferramentas que tinha e continuo tendo para me capacitar, para agir, para usar meus conhecimentos, experiências e ser agente ativo para uma sociedade mais equânime, inclusiva, democrática.

Meu trabalho tomou caminhos que se mostraram a partir das grandes urgências trazidas e manifestas no turbilhão da Covid-19. O andar, o mover, o caminhar fizeram com que eu saísse da angústia. O jovem que se assustou ressignificou seu contexto. Voltou, com suas pernas, resiliência e força e no caminhar construiu sua mudança da angústia para a esperança. Ao longo do caminho novas e novos jovens foram chegando, ampliando sua rede de ação. Seu primeiro pouso, havia sido a Mangueira (bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro) numa brinquedoteca, desde sua infância. Ali encontrou, brincou, projetou e pesquisou junto a muitas crianças e jovens. Na PUC, local sede de sua pesquisa, o encontro com outros jovens de periferia. Em comum, urgências, demandas, sonhos. A partir disso, construímos as possibilidades, pensamos no andar caminhos juntos. Nos movemos com muito mais gente; uma rede buscando o mesmo objetivo, mas por meios diferentes, em prol de desenhos

colaborativos de acolhimento, para a constituição de lugares-tempo de convivência educativa e inclusiva co-construídos e significados entre jovens em esperança e realização.

Olhando, vendo, escutando, sentindo o processo de constituição desta pesquisa reflexão na ação, entendo que estamos em nós, nos formando em rede, entendendo juntos como nos completar, como desenhar as possibilidades do que está ao nosso alcance. Quem acolhe quem? Fui desde sempre ao encontro da juventude de periferia como brincante, me mantive junto a ela como designer, encontrei em mim o pesquisador, fui acolhido no LINC-Design¹, compartilhei minha história de vida, interagi com as histórias de vida lá constituídas, signifiquei e ressignifiquei no processo de pesquisa e de ampliação dos lugares-tempo de pesquisa. Na soma dos acolhimentos, certamente foram os jovens acolhendo a mim e a universidade que nos direcionaram para que pudéssemos chegar além. Chego neste momento consciente de que foi a construção em parceria que me possibilitou estar aqui, fazer este trabalho, realizar esta pesquisa. Foi a partir dessa rede, a partir dos e das jovens que o sentimento de angústia deu lugar à esperança, que pude perceber mais uma vez que existem inúmeras pessoas fazendo, querendo, agindo e lutando. Essa juventude que me acolheu é composta por agentes ativos de suas vidas e da sociedade e que devem ter acesso às oportunidades para que possam SER.

Escrevendo este prólogo, acabo de ler uma carta que minha irmã caçula fez para nossa avó, carta esta que colocou em seu trabalho de pós-graduação sobre a Brinquedoteca Maria Dolores, situada na Mangueira, a qual já me referi aqui. Na carta ela fala do caminhar das crianças e famílias que vão e voltam da Brinquedoteca todo sábado há mais de 30 anos.

Essa carta me ajudou a sentir em meu SER o meu trajeto que percorri até aqui. Um homem preto constituído, um brincante, designer e pesquisador. Um irmão, digo, “o” irmão, por ser o único filho de uma família com 5 filhas e eu, e aproveito e digo que cada irmã também é “a” irmã, pois por mais parecidas fisicamente que possam ser, são repletas de suas características que as fazem únicas e que me fizeram ser quem sou. Sou também sobrinho, primo, filho e neto.

¹ A pesquisa é parte integrante do LINC-Design (Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos), laboratório situado no contexto da pós-graduação em Design da PUC-Rio. Site: <http://www.designna leitura.net.br/linc2022/>

Senti todo amor que recebi e as oportunidades que tive e continuo tendo a partir dos esforços de quem esteve sempre ao meu entorno. Sou estudante da escola pública, desde o Jardim de Infância Bárbara Ottoni, passando pelo primário e parte do ginásio na Escola Municipal Laudímia Trotta e tendo concluído o ensino médio no Colégio Pedro II – unidade Engenho Novo. Cursei Desenho Industrial – Projeto de Produto - na UFRJ, após 3 vestibulares sem passar. Isso tudo me possibilitou ser mestre em Design pela PUC-Rio e estar concluindo este doutorado também pela PUC-Rio, sendo bolsista de fomento nessas duas pós-graduações. Contudo sei que conclui todas estas etapas por ter a possibilidade de acesso. Meu pai, mãe, avó, minha irmã mais velha me proporcionaram e continuam proporcionando diariamente essas oportunidades, com cursos, pré-vestibulares e diferentes capacitações.

Ao ler a carta de minha irmã à minha avó lembrei do primeiro momento em que entendi que não fazia sentido eu ter tamanhas oportunidades, tamanho acesso e outras pessoas não. Uma família amorosa, diversa, múltipla, uma estrutura financeira, uma casa para morar, não ter que trabalhar enquanto estudava quando criança e adolescente, ter comida todo dia. Hoje, depois de tanto estudo, escuta, construindo experiências e vivências junto com outras pessoas, sei que é preciso muita luta por políticas públicas, por fazer valer a constituição e os direitos humanos. Contudo, sinto que essa luta é responsabilidade também de quem teve e tem acesso, quem teve e tem tempo para pensar a sociedade, passar por experiências, conhecer pessoas e seguir em frente. Eu tive e tenho. Tive e tenho todo amor do mundo da minha família, amigos, das crianças e jovens que andam junto comigo. Tive e tenho todo acesso que me foi possível ser proporcionado pela minha família. Tive e tenho possibilidades de fazer, por todo acesso que me foi e é permitido.

Não busco salvar o mundo, não me proponho (mais) a isso, não acredito em um salvador branco iluminado, seja divindade ou político. Na verdade, não acredito em salvador ou salvadora, seja como for, inclusive, hoje, para mim, a necessidade de salvadores ou salvadoras escancara como estamos longe de uma democracia real em que todas as pessoas tenham acesso aos seus direitos. Acredito na responsabilidade de quem teve acesso, para que cheguemos nessa liberdade de poder SER e ESTAR no mundo. Acredito na educação como meio

para que possamos nos reconhecer, reconhecer as outras pessoas e construir em parceria futuros porvir, a partir do futuro presente.

Vejo agora que a vontade e a origem desta pesquisa surgiram há muitos anos, antes mesmo de me dar conta de quem era eu nesse mundo e sociedade. Uma semente que não foi plantada em mim, mas que foi mostrada que existia e que ao longo desses 37 anos de vida foi regada, cuidada, alimentada por muitas mãos e assim foi crescendo. Talvez este seja o objetivo central da escrita desta tese, o objetivo de compartilhá-la. Mostrar para outras pessoas que essa semente já está presente e que com o cuidado em conjunto, em comunidade, é possível que cresça e faça surgir novos futuros para a sociedade. Oportunizar o cuidado da semente da liberdade, é essa a educação que acredito.

1

Introdução

Ciente de que vivemos numa cultura da dominação, me pergunto agora, como me perguntava há mais de vinte anos, quais valores e hábitos de ser refletem meu/nosso compromisso com a liberdade. – bell hooks

Começo a introdução desta pesquisa com um trecho do Livro “Ensinando a transgredir” (2013 [1994]) da autora bell hooks, pois me leva a indagações que me atravessam e colocam em xeque cotidianamente meus atos, minha ação enquanto pesquisador, enquanto designer, enquanto brincante, enquanto ser vivente nesta cultura de dominação. Além disso, tenho desde antes de entrar na graduação, duas perguntas que foram intensificadas durante a mesma. “Que tipo de faculdade eu posso fazer para trabalhar diretamente com o pensar e agir em relação às questões sociais?”; “Em que campo do design posso trabalhar para me sustentar sendo que só penso em relacionar design e sociedade?”

Esse trecho de hooks também me remete às discussões ao longo da minha trajetória no mestrado e no doutorado. Debates com colegas de outros campos de atuação, pessoas fora da academia, que dentre suas próprias indagações e limitações que constantemente lhes eram impostas, se colocaram como agentes de atos responsivos e responsáveis, sobre suas certezas e incertas do que queriam fazer e SER dentro de sua área de especialidade. Penso que talvez seja por isso que o livro “Ensinando a transgredir”, neste momento, seja uma grande base para mim.

As reflexões que me foram suscitadas ao longo de minha formação, as questões que percorreram minhas graduação e pós-graduação e, em especial, o longo período de quarentena, em virtude da pandemia da Covid-19, foram âncoras constitutivas desta pesquisa. Tive, por exemplo, a oportunidade de vivenciar, durante as aulas que subitamente se tornaram online, os conteúdos que diversas pessoas de diferentes campos de saberes geraram. Vi que eles constantemente

caminharam no sentido de se pensar em formas de contribuir, em meios para agirmos e para refletirmos, juntos às pessoas, sobre como transgredir as barreiras que a mecânica de ocupação dos espaços pela sociedade nos está imposta. As forças de enquadre e dominação ficaram ainda mais evidentes durante este momento de pandemia que vivemos, assim como a desigualdade social.

Ficam nítidas, nos relatos das professoras e professores em relação à educação, as motivações e as preocupações de diferentes escolas sobre o ensino e formação de seus alunos, além da exaustão a que o professorado está sendo submetido. Também cada dia mais está escancarada a realidade social que vivemos, que sempre existiu, mas que hoje, frente às diversas dificuldades de acesso à diferentes direitos básicos durante essa pandemia, torna-se ainda mais notória as consequências de termos uma relação Centro x Periferia desigual. Neste pensamento, novamente sou levado a bell hooks que questiona os motivos de não conseguirmos avançar enquanto uma sociedade justa socialmente, de não conseguirmos ter uma revolução de valores.

Ultimamente, tenho sido levada a pensar em quais são as forças que nos impedem de avançar, de sofrer aquela revolução de valores que nos permitiria viver de modo diferente. 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, 2013 [1994], p. 43).

Assim, às perguntas que conviveram comigo em minha graduação e que se mantiveram em meu mestrado em Design foram somadas a novas perguntas em meu doutorado: Como ter outro caminho de valoração social enquanto estamos sendo compelidos a repetir o mesmo mecanicismo nos nossos modos de SER, nos nossos modos de ensinar e aprender? Como pensar quando ensinamos e aprendemos predominantemente a mesma forma (ou a mesma fôrma) que sustenta essa sociedade desigual?

Neste mesmo trecho do livro de hooks, temos variadas perspectivas de encaminhamentos para esses questionamentos: olhar e reconhecer os diferentes contextos; reconhecer e agir a partir da pluralidade social; constituir a sociedade a partir dos contextos e diferenças e não o contrário, ou seja, a valorização da não adequação a esse mecanismo social vigente; levar os questionamentos para nossas práticas, sejam estas reflexivas e/ou ativas; e co-construir novos lugares com as

pessoas dos diversos contextos que vivemos, cada uma com sua potência, transgredindo assim, ou tentando, essa mecânica que nos é imposta. As perspectivas apresentam-se nesta pesquisa como o caminho.

O período de quarentena potencializou no contexto da educação a questão central que hooks traz em seu livro a partir do reconhecimento de que nossa sociedade é socialmente injusta: como levarmos um contexto multicultural, um ensino plural para dentro da sala de aula, sendo que ainda não há práticas suficientes para fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (hooks, 2013 [1994]). A pergunta sintetizou, em algum aspecto, minha ânsia de reconhecimento acerca do profissional que quero construir em mim, de alguma forma antecipado, nas perguntas anteriormente apresentadas como indagações que participaram desta pesquisa de doutoramento. Perguntas que viabilizaram reflexões e que trouxeram conceitos ou pré-conceitos que guiam também minha pesquisa.

O conceito de inclusão em que eu venho trabalhando é constituído de um fazer junto. Construir junto, entre pessoas, lugares, levantar pontes em que todos possamos nos comunicar e nos reconhecer como pares dentro de nossas diferenças. Antes de pensar numa sociedade inclusiva, vejo como necessário pensar se a sociedade como conhecemos é um espaço possível de se constituir como agregador de diferentes culturas. Penso ser necessário pensar se os lugares padrão de ensino auxiliam esses poli-inter-multi-transculturalismo² muitas vezes descritos, mas não necessariamente vivenciados, já que existem variadas formas de espaço formativo e de educação. Assim, para o conceito de inclusão, a partir do qual venho trabalhando, é fundamental compreender que o lugar institucionalizado de ensino é simbólico no sentido da (con)formação social; sendo necessário questionar para quê (e quem) ele se propõe. Isso, entendendo que sem o qual, se torna inviável se pensar as práticas que tornariam o lugar ensino um local inclusivo e poli-inter-multi-transcultural.

O conceito de design em que venho trabalhando está associado ao reconhecimento prévio de que “não existe liberdade sem o exercício da responsabilidade” (Lual, 2023, palestra), fio condutor desta pesquisa, a que acrescento, sem o exercício da co-responsabilidade. Trata-se de um design

² Coloco desta forma pois, não tenho definido o termo a ser utilizado, sei que é interseccional, é um encontro dinâmico de várias culturas de forma horizontal não hierarquizada.

constituído em parceria, de modo colaborativo, potencializador de interações que resultem não na soma, mas em algo novo, comum aos envolvidos.

A soma dos pré-conceitos inclusão e design, assumidos ao longo de meu processo de formação, me conduziram a um caminho que tem como guia a utilização e democratização do design como caminho para quem sabe, em esperança, podermos eliminar de nosso dicionário a palavra inclusão, pois sua existência, assume necessariamente a existência de sua outra face: a exclusão.

Assim, a pessoa (pesquisador, designer, brincante) que realizou a presente pesquisa e que escreve esta tese, traz do conjunto de suas vivências que se constituem em experiência, entendida como “ressonância afetiva de apreensão cognitiva” (Klein, 2023, palestra) alguns pressupostos que percorrem esta pesquisa: agir de forma constante, responsável socialmente e potencializando, da maneira que é possível, o encontro com e entre as pessoas, delas com a sociedade, e, esta, com a inclusão democrática; ser agente político e transformador da sociedade, trabalhando para possibilitar espaços e meios para que os diferentes grupos sociais marginalizados sejam protagonistas políticos e transformadores da sociedade; rejeitar o contentamento com o fazer o que “é possível”, enfatizando o dever de “fazer o que é necessário”. Neste último aspecto, acompanhando Boal, quando ele afirma:

No confronto com o pensamento único, temos que ter claro que a política não é a “arte de fazer o que é possível fazer”, como é costume dizer, mas sim **a arte de tornar possível o que é necessário fazer**³. (Boal, 2009, p. 22).

Assim, a presente pesquisa se insere no contexto do que aparece como latente, necessário e urgente hoje, isto é, a emancipação e alteridade das pessoas marginalizadas socialmente, seja pela cultura, cor, forma de amar etc. Depois de quase 20 anos, experienciando em projetos sociais, de quase 15 anos aprendendo sobre design, posso afirmar que nada é mais importante do que lutar com a ferramenta que temos pela educação que leva à liberdade. A resposta desse processo sempre virá do fazer junto, da expansão das complexidades, para entendermos o caos e conseguirmos transformá-lo em algo entendível. Uso a conjugação na terceira pessoa do plural, o “nós” pois, não partirá de mim sozinho

³ Grifo nosso

a construção desse caminho. A minha parte no processo agrega minha formação em design às minhas vivências que se constituíram como experiência. A outra parte se dá nas pessoas que trabalharem junto, trazendo seus conhecimentos, saberes e vivências que constituirão experiência. No percurso, meu esperar se dá na soma, nem um nem outro. No novo, constituído entre nós.

O acesso às formas de saber e fazer acadêmico/científico, assim como as demais, faz parte da construção desse novo possível caminho inclusivo e democrático.

Em uma democracia ideal, teremos que democratizar não apenas a política, através da mobilização popular, não apenas a economia solidária, não apenas a informação, não apenas a educação e a saúde, mas todas as artes, pois que fazem parte essencial de cada indivíduo, de cada grupo social, cada cultura e cada nação, e do harmônico desenvolvimento humano. Temos que nos desatofiar! (Boal, 2009, p. 162).

Assim, nesta pesquisa assumo a perspectiva de partir para o extramuros entendendo-o como caminho de troca convivencial. Compartilho que não coloco a ida a campo como uma relação mútua de aprender-ensinar, entendo como uma relação de ensino-aprendizagem em retroalimentação constante, de convivência entre pessoas que, em suas diferenças, a partir de um objetivo em comum, somam-se em novidade ou em nova-idade. Um pensamento e ação dinâmicos e constantes que possibilitem uma sociedade equânime, a partir da inclusão das diferentes formas de SER. Estas apoiadas e garantidas por direitos constituídos, que inclusive já estão, em grande parte, presentes na nossa constituição federal.

A presente pesquisa situa-se na esperança de que a democratização do design, como elo co-construtor de desenhos sociais colaborativos e inclusivos, potencializará um maior número de pessoas a se habilitarem ao desenvolvimento de metodologias colaborativas nas situações de campo, metodologias entendidas como desenhos de caminhos para se chegar ao que se constituir entre os participantes, metodologias flexíveis, que se constituam e se alterem de acordo com o que cada contexto a que elas pertençam demandarem. Assim, não haverá uma centralidade do design, pois não haverá, necessariamente, uma dependência de profissionais da área. Entender que esse agir não é algo para ajudar determinada pessoa ou grupo é essencial, já que é algo coletivo, para nos proporcionar uma sociedade justa, equânime, inclusiva. Um objetivo que é benéfico para todas as pessoas.

Proporcionar uma transgressão ao sistema e à educação mecânica, que ajuda a manter as relações hierarquizadas na sociedade, é o intuito. Portanto, abrir mão desse lugar central, da nossa presença constante, enquanto detentores de saberes, é ponto de partida para essa transgressão. Potencializar pessoas para refletirem e agirem a partir das próprias experiências e conhecimento em prol da transformação social é, como já visto, primordial para exercitar uma consciência de si e por conseguinte do todo. Educar é agir na luta constante da liberdade.

Os caminhos de pesquisa nos conduzem por diversos lugares e se apresentam de diferentes formas. Estar em atenção para não forçar o trabalho na direção que queremos é primordial para que a pesquisa se realize. Assim percebo que consegui realizar esta tese que defendo, com constante abertura para seguir os caminhos que as leituras, as atividades, os campos e as pessoas foram apresentando. Não poderia ser diferente, já que embaso o fazer design em parceria, co-construindo a partir dos meus saberes e de quem estou junto.

Reconhecendo a extensão da apresentação tanto do prólogo quanto dos pré-conceitos e pressupostos que guiaram esta pesquisa, dedico-me aqui a compartilhar a estrutura definida para a presente pesquisa. Neste contexto surge o **tema** o Design aliado à Educação e à Inclusão por meio de desenhos em parceria com jovens. Com o **objeto de pesquisa** sendo o processo de constituição em parceria com jovens de um lugar-momento de convivência educativa inclusiva. Como recorte do objeto apresento as ações vivenciadas no Centro Loyola de Fé e Cultura junto a juventude pelos projetos desenvolvidos no âmbito do LINC-Design. Essa forma foi preponderante para a busca do intento da **questão de pesquisa**: O design, como ato de responsabilidade e ação social, potencializa a co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais? A partir dela apresento o **objetivo geral** desse trabalho: propor, em parceria com jovens de diferentes locais sociais, um processo de lugar-momento de convivência educativa inclusiva.

Para tanto, parto do **pressuposto** de que o design pela sua capacidade de visão sistêmica e pela sua preparação para ações de escuta, proporciona a possibilidade de desenhos dos mundos complexos, potencializa a alteridade e caminha em direção à inclusão. Pressuponho também que a inclusão social e a educação tenham bases similares em relação a trocas e a formas de

reconhecer o outro e seus saberes; que a democracia é uma consequência quando fundamentada em inclusão social e educação libertadora.

Trago assim, os seguintes objetivos específicos:

1. Justificar o caminho metodológico adotado na pesquisa como potencializador da co-construção de lugares-momentos de convivência educativa inclusiva.
2. Promover a interlocução entre fundamento de Inclusão, Educação, Design, Democracia e Cultura, para sustentar o processo de co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais como ato de responsabilidade e ação social.
3. Relatar o processo de co-construção do desenho do lugar-momento de convivência educativa inclusiva no campo da pesquisa.
4. Refletir sobre a potencialidade do design, como ato de responsabilidade e ação social, na co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais.

Essa pesquisa tem cunho reflexivo, embasamento teórico-bibliográfico e análise teórica-argumentativa qualitativa-interpretativa, pois assim se faz mais próxima e condizente com os contextos em que se insere. Minha intenção com o doutorado é a busca dessa interação e a proposição de uma inclusão social que não parte da adequação de grupos sociais marginalizados para poderem viver sob os padrões sociais vigentes. A intenção se funda na Inclusão como reconhecimento dos diferentes seres e saberes como pares numa mesma sociedade, em uma troca mais equânime ancorada no trabalho constante com o outro, sem hierarquizar saberes ou pessoas.

Na minha vivência com crianças e jovens adultos, percebi que utilizar as ferramentas ao nosso alcance, os nossos saberes individuais/singulares aliados a outros coletivos, somando lutas, é um possível caminho (senão o único) para a democracia. Sustento em Bakhtin (1993 [1919]) este posicionamento, pois segundo o autor não é possível apagar a especificidade dos atos, marcando apenas o que há em comum, ou seja, não é possível que a teoria apague a vida concreta (singularidade) e que a prática concreta apague a teoria (generalidade). Em síntese, para Bakhtin vivemos como janos bifrontes. Incorporamos em nós o

passado, constituído por bibliotecas e repertórios (gerais/coletivos) herdados que significamos ao escolher e incorporamos também o futuro, no momento presente na realização do ato, pois escolhemos antecipando possibilidades que se restringem ao vocabulário que conhecemos, a capacidade de antecipação formulada pelo que reconhecemos. Logo, nos tornamos sempre a biblioteca do futuro de quem virá após a escolha de concretização de nosso ato, único singular. Daí nossa responsabilidade. Freire e hooks também nos trazem a necessidade de promover a alteridade e de uma educação que possa ser transgressora aos padrões vigentes e opressores. O que pode ocorrer em ambientes mais horizontais e buscando um ensino feito a partir das e com as pessoas e seus diferentes contextos.

Expus no prólogo as questões que me fizeram redirecionar parte da minha pesquisa e o que encontrei até aqui com essa mudança de direção. Assim começo a apresentar a construção de pensamentos a partir de autores e autoras que embasaram minhas escolhas sobre design, educação, inclusão e abordagens metodológicas. Trago ao longo dos capítulos, juntamente com as atividades, campos e considerações desenvolvidas, constituindo uma narrativa que auxilie na organização e exposição das ideias e percursos desta tese.

Desta maneira este texto é dividido em 3 partes, a Parte I, contém o prólogo e esta breve introdução para contextualizar a pesquisa. O intuito é colocar todo interessado e interessada saindo do mesmo lugar de entendimento do motivo da pesquisa existir e de seus objetivos. A Parte II traz o **capítulo 2** que expõe a primeira parte da explanação da metodologia empregada, e as escolhas definidoras das buscas da parte teórica. O **capítulo 3** traz as referências e exemplos que embasam e mostram que o Design é também um Ato de escolha, e pode ser consciente e responsável socialmente. Seguindo pelos autores e autoras que alimentam a discussão ampla das questões sociais e está centrado nos enfoques Inclusão e Educação, aliados ao Design. Ainda na parte II, há o **capítulo 4** que traz a segunda explanação metodológica para as experimentações e ações de pesquisas. Explicita o campo, assim como o relato dos experimentos e seus resultados e as considerações sobre eles. A Parte III tem no **capítulo 5** o intuito de apresentar o Grupo Acolhimento de forma mais aprofundada e relatar o processo de desenho em parceria desse lugar-momento, apresentando o desenho desse processo. Por fim, no **capítulo 6** estão expostas as considerações finais,

fomentando a reflexão sobre a potencialidade de um projeto educativo amplo e apresentando possíveis desdobramentos dessa pesquisa.

2**Construindo Caminhos de Pesquisa – Parte I**

Apresentar uma pesquisa é um exercício de contar as ações realizadas, o que foi encontrado e o que ficou para o futuro. É mostrar o desenho de um bordado pronto, o arco, os fios, os pontos, tudo, em tese no lugar, já com forma e cores. Contudo, contar sobre os caminhos de pesquisa é também revisitar todas as escolhas feitas, explanar os motivos de cada uma. É narrar a partir dos lugares que foram visitados e caminhados. É mostrar os fios utilizados, os pontos dados e por onde cada entrelaço foi passado. Este capítulo tem como intuito bordar um mapa desse trajeto-processo: trazer o caminho que a pesquisa percorreu, por onde as agulhas guiaram os fios escolhidos e onde fizeram pontos que deram a estrutura base para o desenho deste trabalho.

Em cada trecho desta escrita coloco perguntas sobre nossas ações e o que podemos fazer na sociedade em que estamos, e é aqui que dou o primeiro passo neste trabalho. É neste começo de andar que me vejo em alguns importantes questionamentos que ditam partes das escolhas metodológicas desta pesquisa: Estando na academia, como podemos resistir a um FAZER, que pode se tornar mecânico, se também sou parte desse todo? Será que uma pesquisa que atravessa lugares, encontros entre pessoas, deve, necessariamente ser conduzida a partir de um distanciamento? Como inserir e incluir as diferentes pessoas que constituem minha pesquisa se eu mesmo não me coloco nela?

Vejo que o mecanicismo é partir de um FAZER e não de um SER, então uma possível ação poderia começar a partir de SERMOS em nossas pesquisas, de escrever em primeira pessoa, mostrar as experiências da trajetória não somente produzindo, reproduzindo, transformando tudo em dados. Poder estar, observar, vivenciar e apreender os diferentes contextos que atravessamos e somos atravessados (entendendo contexto como os lugares com suas histórias, as pessoas com suas vivências e saberes que se constituem em experiência) e as complexidades que constituem determinado lugar-momento ou tudo junto faz parte do que defendo nesta pesquisa.

Lugar-momento é um termo utilizado nesta tese com o intuito de determinar um sinônimo de contexto, com recorte temporal, sendo geracional ou período específico. Também com recorte espacial, sendo um espaço físico determinado ou ambiente. Uno as duas palavras com o intuito de mostrar que as duas coexistem e são interdependentes, interligadas neste conceito. Me baseio em Santos (1985) para a formulação desse conceito, pois coloca que o lugar é um ponto geográfico que contém um momento do movimento do mundo. “E é por causa desse movimento social que cada lugar muda sem cessar de significação: a cada instante as frações da sociedade que o concernem, não são as mesmas. [...] O lugar é um objeto ou um conjunto de objetos.” (Santos, 1985, p. 6-7). Ainda coloca “cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 1996, p. 252) e “ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (Santos, 1996, p. 273). O lugar é então o um recorte de espaço físico ou não e o momento um recorte de tempo, em que ambos carregam significados constituídos nos encontros e convivência.

Apresento, então, os fios que utilizei na minha caminhada para bordar esta pesquisa e texto. A cada parte utilizo da busca e base bibliográfica que me auxiliaram nas reflexões e nas explanações aqui descritas, perpassando toda essa tese. Trago as referências e elaboro com e a partir delas em um bordado de fortalecimento das escolhas metodológicas. Como parte do método de escrita, trago de início boa parte do referencial teórico que sustenta os pensamentos e propostas da pesquisa. Sigo, ao longo dos capítulos, trazendo as ações e abordagens realizadas, mas ainda dialogando com o referencial teórico. Assim, nesta parte, utilizo este mesmo método, em que apresento e explano com a bibliografia dando continuidade para as escolhas e ações metodológicas. São três pontos chaves que estruturam meu trabalho, a pesquisa qualitativa-interpretativa que embasa o processo e traz, nesta conjuntura de coleta de dados e ações em campo, os métodos cartográfico e o design em parceria, explanados em seus conceitos apreendidos e explicitados nas ações do trabalho.

Separo em duas partes o percurso metodológico. Portanto esta primeira parte trará a primeira estrutura metodológica que chega até o pré-campo, trazendo os primeiros passos dos caminhos escolhidos. O intuito é facilitar o acompanhamento de todo o processo da busca bibliográfica desses primeiros capítulos. A segunda parte do percurso, que são as escolhas metodológicas das

atividades, é mostrada após o embasamento de conceitos, antecedendo a explicitação e resultados das práticas realizadas.

2.1.

Em primeira pessoa (do singular ao plural)

2.1.1.

Do fio qualitativo ao desenho cartográfico

Como Denzin & Lincoln (2006, p. 17) colocam, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo.”, e isso remete à construção do raciocínio que será demonstrado neste trabalho e que guiou esta pesquisa até aqui. Estamos inseridos e inseridas dentro da academia, mas nela podemos encontrar ferramentas que possibilitem que sejamos e para além do façamos. Ainda de acordo com o autor e autora, a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.”. Vejo, portanto, essa abordagem com tal potencial de sermos, pois estar inserido no mundo é poder se reconhecer, pensar criticamente, pensar radicalmente e a partir disso reconhecer o outro.

Quando nos propomos a pesquisar sem reconhecer o saber e o ser das pessoas do contexto que estamos querendo compreender, podemos estar agindo de forma vertical, pautada na mesma hierarquia social que rege a estrutura social vigente de opressão⁴. Dezin e Lincoln trazem uma análise de bell hooks sobre um dos livros que figuram na etnografia, que em sua capa mostra a dominação e hierarquização dos seres e saberes.

E é assim que bell hooks (1990, p. 126-128) interpreta a famosa fotografia que aparece na capa de *Writting Culture* (Clifford; Marcus, 1986), como um exemplo dessa mentalidade (veja também Behar, 1995, p. 8; Gordon, 1988). A foto retrata Stephen Tyler fazendo um trabalho de campo na Índia. Tyler está sentado a uma certa distância de três pessoas de pele escura. Uma criança aparece dentro de um cesto, só com a cabeça para fora. Uma mulher esconde-se nas sombras de uma cabana. Um homem, com um xale xadrez em preto e branco enrolado nos ombros, apoiando o cotovelo no joelho e o rosto sobre uma das mãos olhando fixamente para Tyler. [...] E assim, essa fotografia da capa do livro que talvez seja a mais

⁴ Estrutura hierárquica já conhecida do capitalismo, colonialismo e patriarcado.

influyente obra da etnografia da segunda metade do século XX reproduz "duas idéias que estão bem vivas na imaginação / racista: a noção do indivíduo branco do sexo masculino como autor/autoridade [...] e a idéia do homem passivo pardo/negro [e da mulher e da criança] que não faz nada, apenas observa" (hooks, 1990, p. 127). (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16).

Entendo que assim ainda seja parte da estrutura de pesquisa acadêmica, um afastamento de quem pesquisa dos contextos em que se insere e/ou quer compreender. Um dos pontos principais para a escolha de uma abordagem qualitativa-interpretativa e do uso da primeira pessoa é não ter essa distância criada e exemplificada no trecho acima, que nos aponta textos hierárquicos. Quando o pesquisador ou pesquisadora se distancia das pessoas do contexto, pode haver um apagamento dessas presenças e existências, no sentido de seus olhares e vozes não serem contemplados. O que fica é somente a visão de quem pesquisa e escreve e, com isso, ocorre um (as)sujeitamento que fica explícito não só no uso da linguagem, mas na forma como diversas pesquisas são feitas por meio de uma imposição da compreensão de um local, povo, indivíduo, sujeito. No momento em que não nos colocamos em nossa própria pesquisa, estamos deixando de ser observadores e agentes que se colocam no mundo, também somos assujeitados no sentido de não sermos sujeitos ativos em nossas ações. Assim, servimos novamente a um mecanicismo social. Em somatório, ao nos distanciarmos das pessoas e contextos em que elas vivem, ao não ativarmos nossa escuta para suas vozes, ao não proporcionarmos espaços na nossa escrita para que seus relatos e realidades, a partir de suas próprias visões e sentidos, apareçam, estamos assujeitando essas pessoas. Primeiro por tirar os sujeitos pertencentes àqueles espaços e colocando os que acreditamos que lá existem, depois pela subalternização de suas próprias existências que ficam relegadas às nossas próprias (su e im) posições sobre seus seres. Estamos tirando, desta maneira, a possibilidade de SER de cada sujeito que, ao mesmo tempo em que estamos também nos tirando essa possibilidade quando escrevemos somente em terceira pessoa.

A abordagem qualitativa pode potencializar o encontro desses sujeitos na pesquisa, pois é pautada na inserção da pesquisadora ou pesquisador em cada contexto e aproximação com as pessoas de cada lugar. Como Denzin & Lincoln (2006) afirmam, esse tipo de metodologia costura experiências, histórias de vidas, produções culturais de pessoas ao mesmo tempo em que soma a prática

interpretativa de quem pesquisa. É uma possibilidade para o des-assujeitamento da prática acadêmica, assim como um possível caminho para o não-mecanicismo da mesma, já que passamos a ser, explicitamente, agentes ativos do que fazemos.

Finalizo minhas breves considerações sobre as práticas qualitativas ainda com Dezin & Lincoln que, para mim, representam neste pequeno trecho o potencial de utilização da academia para mudanças do fazer mecânico e subalternização à estrutura social opressora vigente:

Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre. (Denzin; Lincoln, 2006, p.17).

Esta é a base estruturante que rege este trabalho em relação ao meu fazer-Ser acadêmico, pois, como já dito na introdução deste texto, não estou inserido na academia deslocado da minha vida cotidiana. Estou nesta pesquisa e escrita por acreditar que é uma das ferramentas que possuo para questionar e agir de forma ética, responsável e responsiva enquanto designer. Um agente ativo na sociedade que busca uma educação que seja mais inclusiva e que nos leve para uma sociedade democrática de fato.

2.1.2.

A estrutura cartográfica

A cartografia é uma metodologia de pesquisa que se dá no presente, durante o percurso, se propõe a acompanhar processos e situa quem pesquisa como agente ativo dos e nos contextos em que se está inserindo. É uma maneira de agir na investigação que expande o olhar e que trabalha com as outras pessoas que estão presentes e a partir delas. É um método que possibilita construir o fazer, que inverte a ordem da metodologia previamente estabelecida e aplicada, para experimentar antes e estruturar ao longo do processo. Passamos de metá-hódos (meta-caminho), para hódos-metá (caminho-meta), uma reversão metodológica da cartografia que aproxima mais do movimento da vida. (Kastrup, 2009).

Kastrup (2009) coloca, a partir de Deleuze e Guattari, que o método cartográfico é uma experimentação que se ancora no real, e é o que baseia seu

rigor científico. A estruturação da metodologia ao longo do processo é o rigor científico assumido, essa é a precisão da cartografia.

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas 1• reversão, então, afirma um *hódos-metá*. (Passos; Barros; Kastrup, 2009, p. 10)

Assim temos que o caminho metodológico cartográfico se dá na experiência, ao longo do percurso da investigação, acompanhando o processo e seus efeitos “sobre o objeto, o pesquisador e a produção de conhecimento” (Passos; Barros; Kastrup, 2009, p. 16). Uma estrutura que podemos dizer que é flexível, pois cada vivência e pesquisa vai indicar o desenho do método mais adequado para o trabalho. Essa flexibilidade do processo é a potência desse modelo, pois, por ser aberto e com construção ao longo do fazer, ele tem a possibilidade de se adequar excelentemente ao que se apresenta necessário.

A cartografia como parte estruturante para o caminho desta pesquisa se mostra como forma presente e constante de atenção. Essa atenção constante exige um comprometimento com o momento presente, ou seja, estar ativo na ação de apreensão de informações. Quanto mais aberta é essa atenção, sem foco pré-estabelecido, maior será a capacidade de captação de elementos da complexidade de determinado contexto. Aponta Kastrup:

Por outro lado, recomenda a utilização de uma atenção onde a seleção se encontra inicialmente suspensa, cuja definição é “prestar igual atenção a tudo”. Essa atenção aberta, sem focalização específica, permite a captação não apenas dos elementos que formam um texto coerente e à disposição da consciência do analista, mas também do material “desconexo e em desordem caótica”. (Kastrup, 2009, p. 26).

À medida em que pontos relevantes aparecem, a atenção fica momentaneamente direcionada, mas depois volta a expandir, é um movimento constante com “uma parada no movimento” (Kastrup, 2009, p. 35). O registro de informações, a direção momentânea da atenção, pode acontecer por meio de diferentes sentidos, pode ser visual em alguma ação, uma fala cheia de significado que seja percebida pela audição, ou até mesmo um cheiro que desperte o olfato e

ganhe sentido na pesquisa. A ordem do que foi registrado vai acontecendo ao longo e após o processo ou processos, sem seleção prévia, mas sendo organizado e analisado a partir da relevância do que constitui o contexto.

A pesquisa-intervenção que se entende na cartografia é outra referência preponderante para este trabalho, estabelecendo um caminho metodológico de direcionamento do saber-fazer para fazer-saber.

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o "caminho" metodológico. (Passos; Barros; Kastrup, 2009, p. 20).

Entendendo a intervenção também no sentido que a presença e ação em qualquer contexto causa mudanças de diferentes maneiras no local e nas pessoas envolvidas, incluindo o pesquisador ou pesquisadora, consideramos que essas mudanças são provenientes da produção de conhecimento que é gerada ao longo do processo, trazidas pelos atravessamentos das complexidades das experiências das pessoas e dos lugares. Isso faz também que essa produção seja coletiva, visto que é a partir dos encontros que ocorrem as vivências que se cruzam. O não-distanciamento na análise é parte da metodologia por conta desse entendimento de que sempre há essa experiência coletiva que atravessa quem pesquisa. A pesquisa-intervenção vem na necessidade de assumir um papel ativo, de imersão na experiência de construção coletiva. Ela também se realiza no sentido de fortalecer o entendimento de que o processo pode ser constituído a partir das vivências, inclusive favorecendo um lugar mais equânime e menos hierárquico entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa.

A cartografia acompanha processos, desenha redes para entender a complexidade que permeia determinado objeto ou fenômeno (Kastrup, 2009). Essa premissa de acompanhamento permite que o pesquisador ou pesquisadora esteja aberto às diferentes informações. Não predomina nela a busca de dados previamente especificados. São os encontros que trazem aqueles que vão construir a pesquisa, e até o objeto-processo da pesquisa, como Kastrup (2009) coloca, é uma produção e não uma coleta de dados. O sentido dessa colocação ressalta o caráter coletivo da construção dos processos. Assim o pesquisador não é o centro ou um indivíduo que chega afastado do contexto e coleta aquilo que interessa, a

partir somente de sua visão, como colocado no exemplo de hooks. O pesquisador acompanha o processo constituindo o caminho, o objeto e constituindo-se ao longo dele (Passos; Barros; Kastrup, 2009), traçando um trabalho menos individual, menos verticalizado, indo para um fazer mais coletivo e em parceria.

2.1.3.

Desenhar em parceria

Como exposto neste trabalho, a metodologia do Design em Parceria⁵ é, além de guia balizador; é preceito primeiro da minha ação enquanto designer. Ela vem do entendimento do Ato design de fazer **com**, entendendo que assim a ação do designer não se dá como centro, mas como parte que integra um projeto. É no encontro que o projetar acontece, sendo o designer a pessoa que tem um saber projetual e a pessoa parceira o saber da vivência. A parceria ocorre do início ao final do processo, aliando a experiência das duas partes, para chegar ao produto-objeto-serviço-sistema final, em um movimento de diálogos, experimentações e fazeres. Em resumo, o processo ocorre nas seguintes etapas, de acordo com a professora doutora Renata Mattos:

o processo de projeto é composto, em síntese, pelas seguintes etapas: Escolha/Definição da Parceria/Comunidade Social; Contextualização - Convivência, interação e participação nas atividades propostas na comunidade social; Experimentação; Definição do Conceito; Desenvolvimento e observação das situações de uso do projeto em experimentação (Araújo, 2022, p. 85).

Acompanhando, em 2017, o professor Vicente de Barros e a professora Luciana Grether durante meu estágio em docência na graduação em Design da Puc-Rio, pude observar e apreender mais dessa metodologia. Tentando destrinchar o processo e deixar mais explicativo, coloco em 9 etapas o processo que acompanhei: 1. o/a designer encontra um parceiro ou parceira, que seria a pessoa com quem vai trabalhar junto e gerar determinado produto. 2. o/a designer faz a observação constante do fazer dessa pessoa em seu ambiente de trabalho, com

⁵ Ver capítulo 3, tópico 3.1.3 para maior explanação da origem e preceitos dessa metodologia originada na PUC-Rio. Também sugiro a leitura da tese de Renata Mattos de título *PLURAIS: o design no encontro entre olhares e vozes sobre o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência*.

anotação de falas, palavras, ações relevantes; 3. o/a designer gera frases que consigam abranger o fazer daquela pessoa; 4. o/a designer junto a pessoa observada, fecha uma frase que contemple esse fazer; 5. o/a designer gerar opções de produtos/serviços/objetos/sistemas com a pessoa; 6. o/a designer propõe experimentações; 7. A partir, das experimentações, o/a designer desenvolve mudanças nos produtos; 8. O Produto é escolhido; 9. O produto é finalizado. Entre todas essas fases, a pessoa parceira está junto dizendo o que faz sentido, analisando as frases, experimentando, auxiliando nas ideias e mudanças das propostas, e validando o produto final. Todo encontro é momento de projeto em que designer trabalha com a pessoa parceira, criando assim uma relação, além de uma “paridade social e de contexto”⁶ (Sousa, 2018, p. 22) ao longo do processo.

A possibilidade de termos essa relação oportuniza conhecer e reconhecer o contexto, o outro\outra, também suas próprias limitações e desconhecimentos sobre determinada realidade. Essa ação diminui a possibilidade de ocorrerem assujeitamentos, potencializa a troca, escuta e pertencimento, trazendo à tona, além das necessidades, afetos, sonhos e desejos.

A efetiva participação do parceiro desde o início da concepção de um projeto de design traz para esse projeto o olhar de afeto de ambos, pois o profissional (parceiro) na interação com o designer fornece informações de como suas demandas e desejos podem ser providas. (Espanhol, 2020, p. 58)

O método de design em parceria abre um caminho que abraça a complexidade social, desenha pontes entre contextos e saberes diferentes, aproxima bordas distantes. Contudo isso só é possível pelo entendimento de que existem pelo menos duas pessoas dispostas a interagir e se comunicar.

Araújo destaca essa característica primordial da prática, deixando nítido a necessidade da presença e pertencimento das pessoas envolvidas ao longo do processo.

A abordagem metodológica Design em Parceria é uma prática de ensino e desenvolvimento de projetos em design, baseada no encontro e na interação, na qual o resultado é consequência do processo. Tem como premissas a escuta atenta do outro, o diálogo, a interação do designer com sujeitos e grupos sociais, a participação e a experimentação. (Araújo, 2022, p. 84).

⁶ Para Bakhtin (2010 [1919]) a criação de um signo depende de uma paridade social entre duas ou mais pessoas, pois, assim, o entendimento de conceitos é mútuo. Sousa (2018), utiliza esse conceito para demonstrar a necessidade de parear os saberes de diferentes pessoas possibilitando lugares mais equânimes que potencialize a comunicação e o diálogo.

Podemos ver com essa abordagem o design como campo ativo social, com habilidades e potencial de interação e busca por objetivos comuns para a sociedade. Partindo de uma prática de ensino seguindo para o desenvolvimento, o design em parceria pode ser estrutura e base para diferentes desenvolvimentos de projetos amplos e complexos com a sociedade.

Por já ter sido abordada em outro momento neste texto, a explanação teve como foco etapas do fazer metodológico visando auxiliar o entendimento dos próximos tópicos que são as escolhas metodológicas, em que está proposta a junção do design em parceria, com a cartografia como elementos motores da pesquisa qualitativa.

2.1.4.

Onde as bordas se unem

Os três conceitos-práticas apresentados se encontram em um ponto crucial que motiva essa pesquisa, poder SER. Tanto a cartografia e o design em parceria estão inseridas neste contexto e sob a égide do modelo qualitativo-interpretativo e destacam a necessidade da interação, do reconhecimento e pertencimento das pessoas em seus contextos. Defendem uma aproximação constante e presença ao presente momento, um convívio, assim como a inclusão das diferentes experiências e vivências.

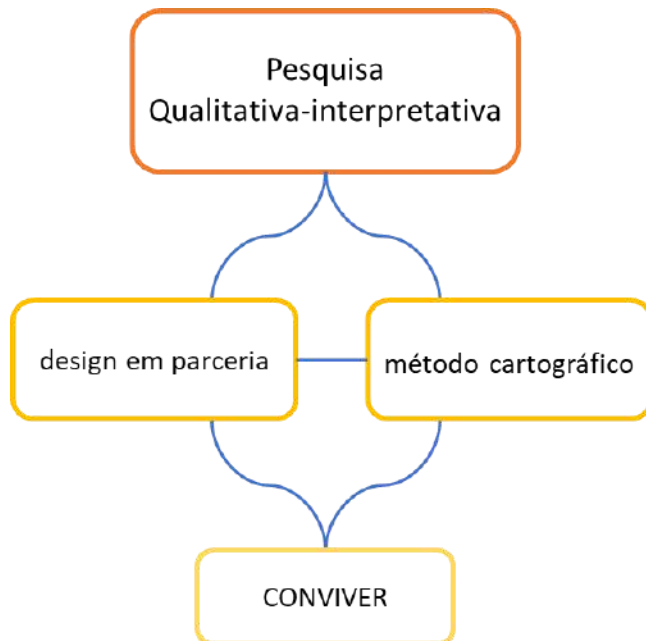


Figura 1: Pesquisa qualitativa-interpretativa: design em parceria e cartografia trazem o conviver.

O⁷ pesquisador, cartógrafo, designer tem como premissa o entendimento que faz parte de um todo, seja um projeto de produto, sistema, serviço ou de pesquisa. Suas vivências e saberes, que se constituem em experiência, são tão válidas quanto das demais pessoas envolvidas nos contextos em que se insere. A existência e desenvolvimento de qualquer processo depende dessa interação e da co-criação de um lugar de confiança, de desenvolvimento de laços, de escuta ativa e de ação contínua de trocas.

2.1.4.1.

A base do FAZER

Podemos colocar que o design em parceria, auxilia na co-construção de lugares-tempos de convívio projetual, entendendo conviver como “viver com”. Sendo viver não simplesmente no sentido biológico de ser que respira-expira, mas no sentido de poder SER, ESTAR e FAZER abarcando experiência, existência complexa. Um lugar-momento de convívio é então um recorte de tempo em um

⁷ Utilizo o artigo definido masculino como referência à minha posição enquanto homem cis.

local físico ou não, em que um ou mais seres⁸ podem se encontrar, estar em paridade social, sempre em uma interação dinâmica com (e entre) seus limites, demandas, desejos e afetos. Assim, essa pesquisa se baseia no princípio desse método, o designer como agente ativo em constante interação. Seguindo pelo caminho qualitativo estando inserido e próximo às pessoas e contexto, unindo, por fim, à prática cartográfica, na co-construção de mapas, acompanhamento e descoberta do processo.

Unindo determinadas características em comum desses conceitos-práticas chaves, temos o seguinte esquema:

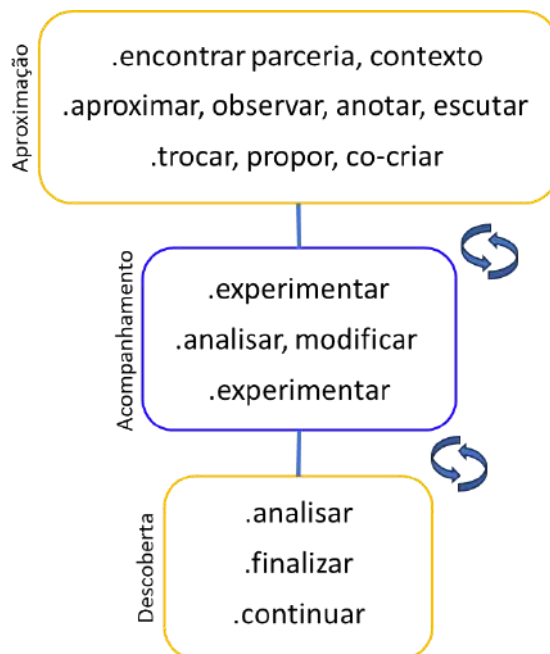


Figura 2: Esquema características comuns dos conceitos práticos.

Esse esquema destaca em três quadros elementos que foram percebidos como parte de um processo que perpassa uma pesquisa que une esses conceitos-práticas. A base vem do que foi apontado anteriormente sobre as etapas

⁸ Utilizo o termo *seres* por entender a necessidade de nos vermos enquanto natureza e defender a base do bem-viver, em que todos os seres têm direito à vida. Uma democracia levando em conta os direitos humanos e direitos da natureza (mesmo entendendo humano enquanto natureza). Logo, um lugar-momento de convívio pode abarcar humanos, plantas, répteis, aves, outros mamíferos e tudo o que se entender por vida. Não há tempo cabível para tratar do bem-viver enquanto prática desta pesquisa, mas é referência importante para o trabalho e guia para utopias e desdobramentos futuros. Para aprofundamento sobre bem-viver e a possibilidade de luta democrática por direitos da natureza, deixo a sugestão do livro *O BEM-VIVER: uma oportunidade para imaginar outros mundos* do autor Alberto Acosta.

apreendidas do design em parceria, contudo traz os pontos da aproximação, acompanhamento constante e descoberta que atravessam tanto o design em parceria quanto o método cartográfico como formas qualitativas de pesquisa.

O primeiro quadro pode ser colocado como as ações dessa aproximação, pois é o momento em que o pesquisador chega em determinado contexto e tem a oportunidade de conhecer as pessoas envolvidas e também de reconhecer as complexidades dessa futura relação, trabalhando com a atenção, captando e apreendendo as diferentes informações dessa troca. O segundo quadro representa o acompanhamento do processo, em que coletivamente, e em parceria, ele passa a ser co-constituído, co-construído, reconhecido. Assim pode ser experimentado e modificado quantas vezes forem necessárias. Dessa forma o terceiro quadro traz os elementos da descoberta, que é quando chega-se a um processo que abarque as demandas, desejos, os objetivos colocados dessa parceria. A descoberta do objeto finalizado, mas não findo⁹, pois a cada nova entrada de pessoas e/ou mudança de lugar, novas complexidades podem ser agregadas e o processo continua.

Em um movimento contínuo, as etapas não necessariamente se encerram e seguem linearmente para a próxima, pois pode ser preciso rever etapas anteriores. A não linearidade também é válida se tivermos mais de um processo em andamento que se encontram e se complementam.

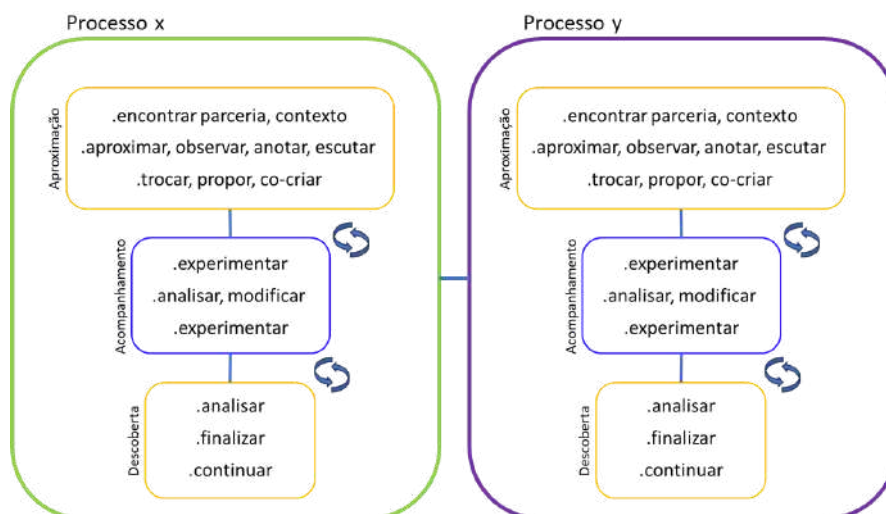


Figura 3: Encontro de processos

⁹ Findo no sentido de acabado, completo, sem continuidade. Escolhi a palavra para aproximar da palavra “finalizado” ao mesmo tempo tirando essa característica de algo encerrado.

Assim, podemos ter processos menores, dois ou mais, que fazem parte de um todo, sendo importante manter esse ciclo contínuo dessas etapas para que seja possível a junção das complexidades. O encontro seria a primeira etapa, observando, anotando, propondo, seguindo para a experimentação, depois para finalização.

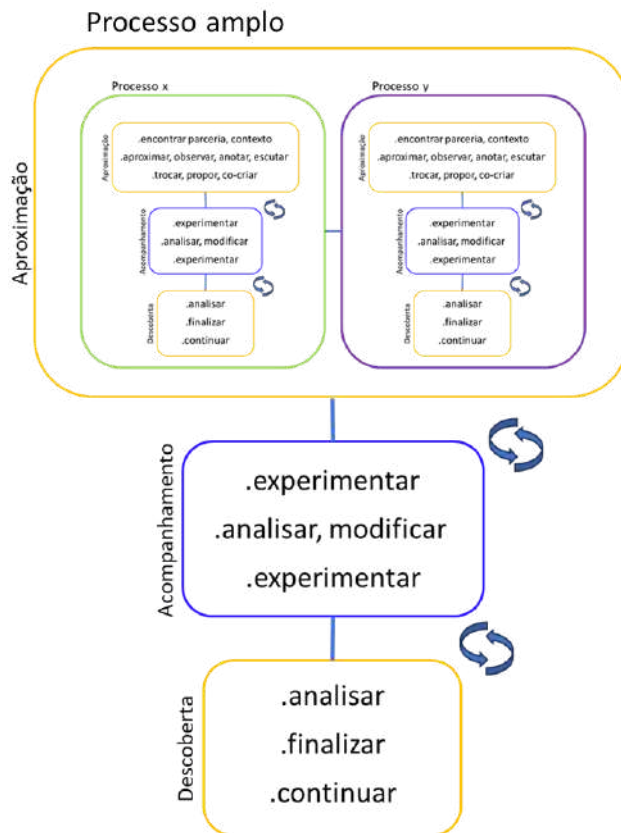


Figura 4:Exemplo de processo amplo

Temos então a possibilidade de expandirmos projetos a partir da junção de diversos processos que se complementam. A união de suas complexidades requer a ação contínua de atenção para compreender as informações que indicam onde se tocam, suas potencialidades. Um mapeamento dos processos que possam se encontrar faz parte desse primeiro passo de aproximação, pois com um mapa de potências o caminho a ser seguido fica mais nítido e facilitado.

Apresento esses esquemas pois demonstram a estrutura básica que orientou as ações no trabalho e a própria pesquisa. Desde a aproximação com o tema, os conceitos, seguindo a experimentação da aplicabilidade da metodologia até a finalização com esta escrita.

2.2.

As escolhas

As escolhas metodológicas partem da busca de se estruturar um sentido às ações de pesquisa, e preponderante que se encaixem para formar um todo coeso. Temos aqui pequenos processos de escolha que formam um trabalho mais amplo e, assim como mostrado acima, a pesquisa seguiu um caminho percorrido em três ações: aproximar; acompanhar e descobrir.

Partindo da questão de pesquisa “*É possível uma co-construção de lugar-momento de convivência educativa junto com jovens a partir do design?*” começo fazendo um mapeamento do que é necessário para me aproximar do tema. Ainda na etapa de aproximação, encontro as possibilidades de campo e começamos as interações, as escutas. Caminhamos para a experimentações que dão a direção e recorte do prosseguimento do trabalho, levando a novas experimentações e modificações. Por fim, termino a parte de escolhas metodológicas com as descobertas do que são as ações mais possíveis e potencializadoras para esse contexto.

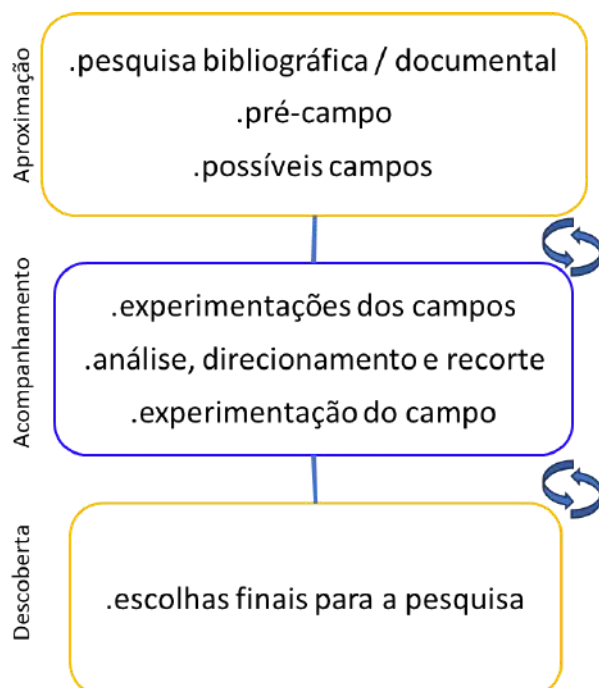


Figura 5: Esquema escolhas metodológicas

2.2.1.

Aproximação

A partir da questão de pesquisa, dois pontos-chaves foram aprofundados além do design: educação e inclusão. Em consequência dessa ação, outros dois apareceram entrelaçados ao contexto, à cultura e à democracia. Eles percebem-se ligados ao tema e são desdobramentos da junção entre os 3 pontos principais, orbitando nessa conjuntura. Esse aprofundamento é apresentado ao longo dos capítulos de embasamento desta tese, trazendo autores e autoras que se conectam com o tema de pesquisa. Uma teia que conecta os pontos a partir da pesquisa bibliográfica e documental foi criada, pois era necessária essa interrelação entre os temas.

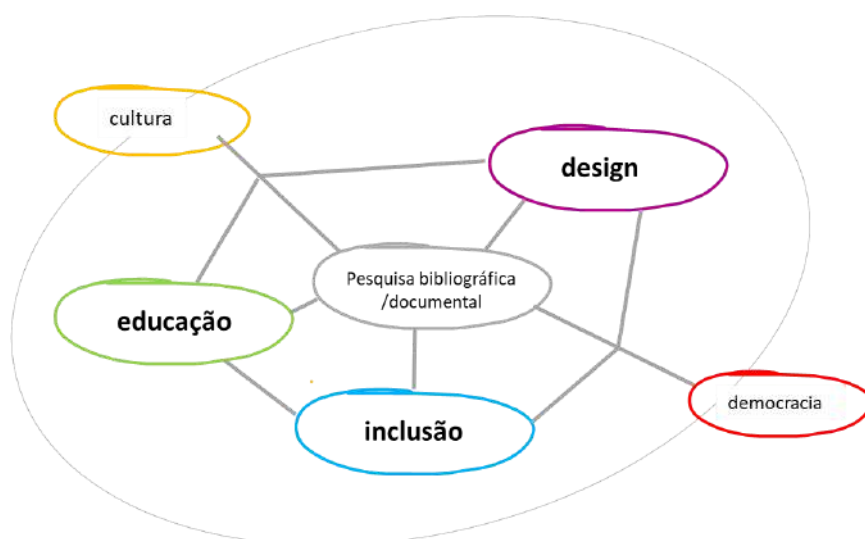


Figura 6: Teia bibliográfica-documental

Cada ponto-chave requereu recortes com o objetivo de estruturar as discussões/reflexões e constituir os primeiros passos do caminho das ações práticas de pesquisa. Esses recortes foram feitos a partir de um primeiro mapeamento para entender quais direções poderiam ser indicadas para correlacionar e que tivessem sentido com o tema e a prática de pesquisa.

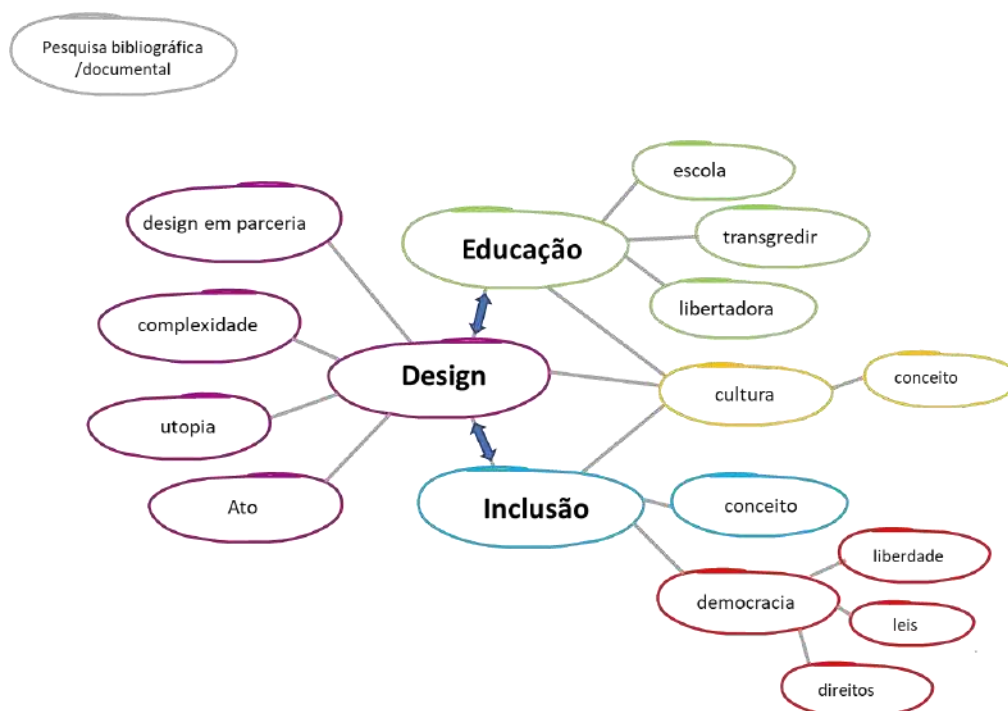


Figura 7: Recortes - direcionamentos e mapeamento dos pontos-chaves

Como já dito anteriormente o processo, apresentado em esquema, não é necessariamente linear, logo os levantamentos bibliográfico e documental continuaram e foram sendo refinados ao longo de toda pesquisa. Contudo a primeira etapa desse mapeamento e estudo de conceitos e práticas auxiliou a perceber, dentre os projetos acompanhados na época, o que se apresentou como campo. Essa percepção passa pela troca com as pessoas e com a atenção direcionada a partir da apreensão de informações. O cruzamento entre a pesquisa bibliográfica e essas trocas e informações guiou o andamento da pesquisa do pré-campo para o campo.

2.2.2.

Pré-campo

Em 2021, em meio a pandemia, teve início um encontro semanal com 6 jovens NEAM¹⁰ entre 17 e 20 anos, jovens da graduação da PUC-Rio (Design e

¹⁰ NEAM é o Núcleo de Estudos e Ação Mundo da Juventude da PUC-Rio que trabalha com jovens periféricos, majoritariamente da Rocinha há mais de 40 anos.

Biologia), docentes e discentes de pós-graduação LINC-Design¹¹, também da PUC-Rio. O encontro ocorria de maneira remota às sextas-feiras com o intuito de oferecer atividades e escutar as demandas e sonhos desses e dessas jovens em meio ao estado pandêmico em que nos encontrávamos. Teve como um de seus objetivos primeiro facilitar o sentimento de pertencimento de jovens NEAM ao ambiente acadêmico, impossível de ser experimentado presencialmente por eles, como alunos NEAM interessados em ingressar na universidade como alunos universitários ou jovens em situação de primeiro emprego, para que saibam que a universidade, assim como outros espaços são para eles também.

Começamos nossos encontros semanalmente e online por conta da pandemia da COVID. Um trabalho em parceria com o NEAM, que nos conectou com esses e essas seis jovens para fazer atividades com o intuito de manter atividades semanais e estimular à uma vida profissional e/ou universitária.



Figura 8: Encontro online.

Nossos encontros raramente eram com todas as câmeras abertas, parte por conta de não se sentirem confortáveis em relação a aparecer e outra por não estarem com o equipamento funcionando. A assiduidade era constante, a maioria das faltas eram por terem algum atravessamento no dia, mas quase sempre nos

¹¹ Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos em Design da PUC-Rio, coordenado pela profa. Jackeline Lima Farbiarz, orientadora desta pesquisa.

avisavam. Fez parte da proposta manter sempre a minha câmera aberta para criar um ponto de referência, presença e interação física, mesmo sendo virtual.

Para as atividades era necessário pensar em uma metodologia que contemplasse a complexidade do contexto que se apresentava: trabalhar online com jovens de diferentes locais sociais em meio à pandemia e situações de vulnerabilidade de parte dos jovens. Precisávamos nos conhecer, entender as potencialidades dos encontros e verificar o andamento das atividades, sem perder de vista os objetivos. Assim, as ações pensadas seriam para construir um lugar-momento de troca que mantivesse esse grupo engajado.

Entendendo essa conjuntura, buscamos a referência no Design do Acolhimento, uma abordagem metodológica baseada no Design em Parceria, proposta pela pesquisadora Maria Lucia Espanhol (2021). Esse método tem como objetivo principal a inclusão, trazendo a criança para o protagonismo das ações. Dessa forma, ele proporciona uma possibilidade de pertencimento sem adequação a padrões.

[...] o Design do Acolhimento, tem o objetivo de evidenciar o que já foi citado sobre essa palavra, principalmente que a criança, independentemente de sua diferença, se sinta importante naquele grupo social, não importa qual sua forma de comunicar, interagir, descobrir o ambiente, ela deve ter a liberdade de não precisar se encaixar em determinado padrão, se sentir acolhida como é, e assim construir seus próprios sentidos. (Espanhol, 2021, p. 115).

Mesmo sendo constituída em relação à infância, essa abordagem pode ser utilizada em diferentes contextos. Preconiza três pontos: **conhecer** – **acolher** – **experimentar**, que em sua convergência resultam em **interagir**.

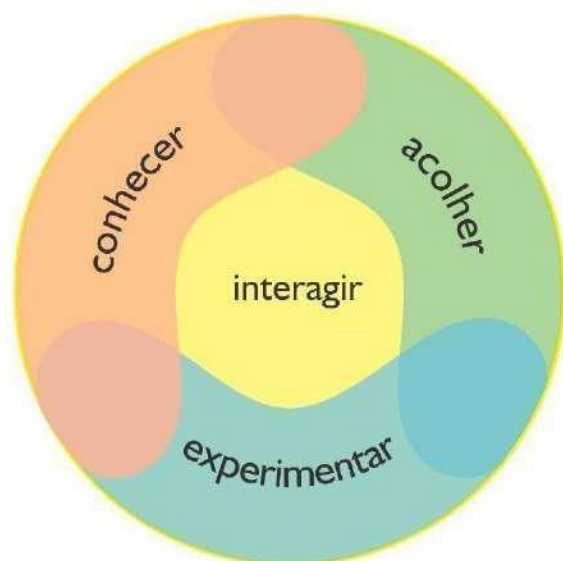


Gráfico 23 - Imagem representativa do interagir como convergência do acolher - conhecer - experimentar.

Figura 9: Pontos chave - Design do Acolhimento. fonte: Espanhol, 2021, p. 108

Com essa base, fizemos uma série de atividades que possibilitassem conhecer os jovens e as jovens, e, como já colocado, entender suas demandas, seus desejos, o contexto em que estavam inseridos. As práticas também tinham o cunho de oficina, contendo um dinamismo para o envolvimento e ação ativa de quem participava. Foram atividades de desenho de sonhos, escrita, desenvolvimento de narrativas a partir daquilo que viviam, queriam.

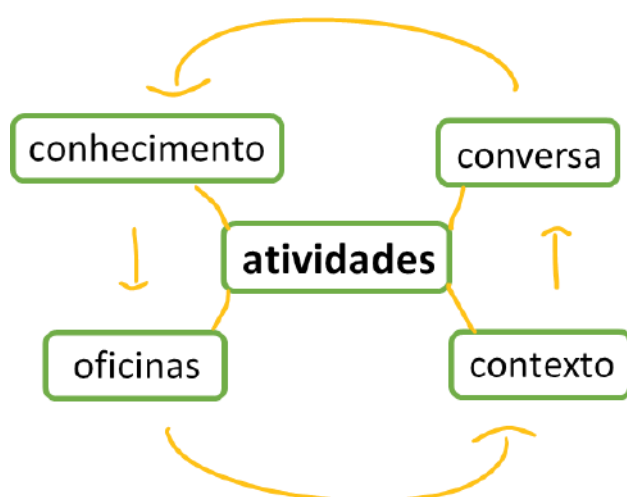


Figura 10: As ações das atividades.

A conversa favorecia nos conhecermos, o que nos auxiliava a pensar na atividade da semana seguinte. Os fazeres por meio de oficinas buscavam trabalhar a partir do entendimento do contexto de cada pessoa do grupo, potencializando a conversa. A figura 10 ilustra esse fluxo, mas ele não é estático, como o exemplo das oficinas que também favoreciam o conhecimento, que aproximava a conversa, aparecendo os contextos. Essas ações são móveis e não necessariamente seguiram uma sequência constante e ordenada, contudo estavam sempre conectadas entre si.

Com o passar do tempo, esses encontros se transformaram em um espaço de trocas e acolhimento, de acordo com as falas dos e das participantes. Ainda em 2021, esse grupo se auto-intitidou Grupo Acolhimento, tendo a nomeação surgido exatamente pelas trocas e sentimentos do primeiro grupo de jovens que nos trouxeram a necessidade de ter um espaço em que poderia só Ser e Estar. Um local em que pudessem relaxar, em que se sentissem acolhidos e acolhidas, colocando os nossos encontros, mesmo remotos, como esse lugar-momento de acolhimento.

2.2.3.

Possíveis campos

No final desse mesmo ano nos foi ofertada, pelo então Vice-Reitor Geral da PUC-Rio, atual Reitor, a possibilidade de fazermos nossos encontros presencialmente em um espaço físico, no Centro Loyola de Fé e Cultura¹². Isso foi possível pelo avanço da vacinação e diminuição de casos de COVID, assim, intercalamos nossos encontros entre atividades online e presenciais. Logo, a cada 15 dias estávamos neste novo espaço e por questão de segurança sanitária, o ocupamos seguindo as normas de uso de máscaras e álcool gel.

¹² A casa fica na entrada do Parque da Cidade, é um “meio do caminho” entre a comunidade da Rocinha e a PUC-Rio. De acordo com o site: “O Centro Loyola de Fé e Cultura faz parte da Rede SERVIR que reúne outros Centros e Obras da Companhia de Jesus, na articulação da espiritualidade inaciana com a vivência da fé e as práticas culturais mais diversas. No contexto universitário, trata-se de uma Unidade Complementar vinculada à Reitoria, com um caráter acadêmico (ensino e pesquisa), mas dedicado, prioritariamente, à extensão. Com localização privilegiada, no contato direto com as comunidades do entorno, o Centro Loyola de Fé e Cultura confirma sua vocação de acolhimento e promoção de ações de cidadania, com sentido de responsabilidade social e incidência concreta na vida das pessoas.” Site Centro Loyola de Fé e Cultura - <http://www.centroloyola.puc-rio.br/sobre-nos/>



Figura 11: Centro Loyola de Fé e Cultura.

Com a mudança na dinâmica dos encontros, tivemos mais participantes, tanto jovens NEAM, quanto docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação da PUC-Rio. Além disso, o espaço físico da casa proporcionou que tivéssemos diferentes momentos e maneiras de se estar presente, trocar e acolher.

Entre o final de 2021 e começo de 2022, já estávamos semanalmente no espaço e isso possibilitou uma abertura para pensar novos projetos relacionados com educação e cultura. Pudemos trazer discentes, e docentes da PUC-Rio para conhecer a casa e junto com o grupo que já se reunia no local, refletirmos sobre as oportunidades. A constância e o apreço pelas atividades lá desenvolvidas, leva a escolhido Centro Loyola de Fé e Cultura como campo central da pesquisa, neste momento, em que os projetos seriam as novas inserções de atuação no lugar.



Figura 12: Encontros com docentes, discentes e jovens.

A escolha como campo é baseada na oportunidade de podermos verificar se e como o Design poderia atuar ou potencializar projetos de educação inclusiva entre jovens. O Centro Loyola de Fé e Cultura naquele momento recebia jovens periféricos¹³, jovens graduandos da PUC-Rio, docentes, discentes de pós-graduação, funcionários da casa e terceirizados. Soma-se a essa conjuntura de diversidade, o local geográfico, um ponto no meio do caminho entre a Rocinha e a PUC-Rio.

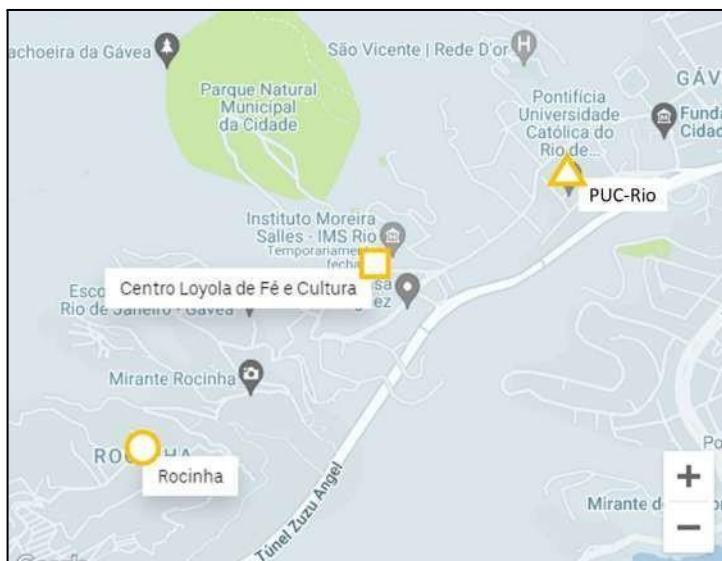


Figura 13: Mapa Rocinha-Loyola-PUC

¹³ Jovens da comunidade da Rocinha, Mangueira e de outras regiões mais afastadas e também em vulnerabilidade social.

Essa proximidade foi facilitadora para propostas de projetos que envolvessem jovens da PUC-Rio, tanto do NEAM quanto de graduação, como jovens da comunidade da Rocinha. Dentre os projetos a pesquisa acompanhou três processos, O Game in Lab¹⁴ e o curso Design de Games¹⁵, além do Grupo Acolhimento. Então foram três projetos que seriam os campos de inserção da pesquisa, unindo inclusão, educação e design. Faz-se necessário o destaque que faz parte desses projetos as proposições inclusivas, educativas e democratizantes. Tendo assim o entendimento que para projetos desse cunho acontecerem, precisam de apoio governamental, pois são iniciativas que juntam diferentes trabalhos voluntários e ações para a promoção social.

2.3.

Considerações parciais

A explanação da primeira parte do percurso metodológico teve como intuito demonstrar de forma narrativa a base estruturante da pesquisa. Como apontado é um trabalho de cunho qualitativo-interpretativo, que busca a aproximação com os contextos e pessoas envolvidas. Traz a abordagem do método cartográfico, ponto extremamente importante, pois aqui temos o sentido de acompanhar o processo e ir modificando a cada nova informação e necessidade que se apresente. O que não significa um trabalho sem premissas, ou embasamento prévio, pelo contrário, a cartografia permite que tenhamos um caminho a ser seguido, mas podendo mudar a cada passo dado.

Essas duas escolhas estruturais vêm pela necessidade de potencializar a premissa da abordagem do Design em Parceria, outra peça-chave do trabalho que guiam as ações desta pesquisa no campo. Esses três pontos permeiam o tema

¹⁴ Projeto de pesquisa financiado pela instituição *Game in Lab*, em parceria com a PUC-Rio e LINC-Design. Coordenado pelo pós-graduando João Léste (Doutorando no PPG-Design da PUC-Rio e pesquisador do LINC-Design), com supervisão da professora Jackeline Lima Farbiarz (Vice-reitora de Extensão e Estratégia Pedagógica, docente do DAD PUC-Rio e coordenadora do LINC-Design); O título original do projeto inscrito é *Narrative-based Boardgames as Tools for Sensemaking for underprivileged young people from different backgrounds*, mas toda a equipe passou a chamar de *Game in Lab*, por isso referencio assim ao longo deste trabalho.

¹⁵ Curso inserido no projeto “Jovens do presente, antecipando futuros desejáveis: Design de Jogos, Design de Mídias Audiovisuais Comunitárias e Inteligência Artificial na Rocinha”. Financiado pela FAPERJ por meio do Edital de seleção Nº 37/2021 - Programa Favela Inteligente em apoio às bases para o Parque de Inovação Social e Sustentável na Rocinha. Feito em parceria com PUC-Rio, LINC-Design e NEAM.

inclusão, pois trazem as pessoas e suas experiências como protagonistas dentro de seus contextos. Facilitam o “fazer com”, proporcionando que todos e todas se coloquem como agentes ativos. A convergência desses pontos evidenciou que o **conviver** é ação central, pois é parte preponderante para que possamos criar vínculos e aprender, apreender e compreender os diferentes contextos das diferentes pessoas. Como já apontado ao longo do texto, estar em interação é o que possibilita o pensar e fazer junto. É o início do processo que entendemos como possível caminho para uma relação mais horizontalizada, menos hierarquizada.

A aproximação com o NEAM foi fortalecedora do caminho voltado para a educação e ação com a juventude, fechando assim os três pilares principais: design, inclusão e educação. Os encontros online com os jovens NEAM serviram de pré-campo com atividades que se propunham a favorecer a troca e a escuta. No objetivo de conhecer os e as jovens e que nos conhecessem, buscamos o conceito de Design do Acolhimento, que converge conhecer, acolher e experimentar em interagir. Essa abordagem caminha junto com as escolhas metodológicas da pesquisa, assim como com as ações no pré-campo, tendo impacto direto na estrutura do processo do campo, que será demonstrado no capítulo 4.

O Centro Loyola de Fé e Cultura deu as bases, o chão, para as experimentações da pesquisa, já que com o espaço físico pudemos aprofundar as interações com os e as jovens. Um local de potencial diversidade, cultura e espiritualidade trabalhando com processos educativos inclusivos. Além disso, com a entrada de propostas de projetos voltados para educação e cultura, a pesquisa encontrou os possíveis campos para acompanhar. O Grupo Acolhimento, o *Game in Lab* e o *Design de Games* serão explorados na Parte II dos processos metodológicos, que virá após o capítulo 3 de embasamento teórico. Esse próximo capítulo é constituído a partir também dessa primeira parte, pois traz os recortes dos conceitos de design, inclusão e educação que estruturam a pesquisa e suas ações práticas.

3 Trans-bordar conceitos e atos

Tudo começa com os grandes atravessamentos que trazem os dias em que vivemos, tanto no país como no mundo. Os ataques e tentativas de restrições aos diferentes modos de ser e existir estão se somando e tentando se fortalecer e ganhar corpo. A discrepância entre realidades, contextos, locais, vidas, está ainda mais latente. O grito por uma sociedade justa, equânime, livre, nunca foi tão ensurdecedor. É a mudança de visão de mundo, de paradigmas, de conceitos que nos conduzirá para uma ação constante de resistência, luta, empenho cotidiano para passarmos por estes tempos. É na soma, nas pontes, nas redes, nas cruzas que co-construiremos novos lugares. Nas vozes e saberes das diferentes pessoas, na vivência das várias culturas, no trans-bordar dos encontros, é assim que surgirá um mundo de vidas, de poder ser, poder existir nas mais amplas e diferentes formas possíveis.

Tudo segue na esperança do que está à disposição. Quais ferramentas possíveis podem ser utilizadas por cada pessoa para podermos chegar a isso? O que vejo à minha frente e para onde e com quem ir? Está, também, cada vez mais nítida a força que temos em nossas ações, por mais que pareça que não, nós podemos ver e sentir nos olhos das pessoas, nos movimentos, nas ruas, nos gritos. Podemos olhar em nosso entorno e juntar, correr pelo que acreditamos ser possível. É nesta parte que a escrita traz, para mim, essa faceta da minha pesquisa, da minha angústia, da minha esperança. Eu acredito nas possibilidades do Design, na capacidade da Inclusão e no projeto de uma educação para liberdade. É isso que está ao meu alcance hoje, é o que rege minhas ações, é o que atravessa minha vida, arte e ciência. Trago neste capítulo a discussão sobre esses conceitos-ações, a interação entre eles, onde se bordeiam, onde trans-bordam.

A partir de uma pesquisa bibliográfica levanto os pontos chaves, trazendo à tona o debate sobre suas aplicações no cotidiano. Tentando explicar pelo que entendemos por Inclusão, destaco a importância da não adequação a processos

normativos que cerceiam diferentes modos de existir no mundo. Proponho o entendimento da necessidade de uma Educação de nos prepare para buscar o direito amplo a poder SER. Relaciono com o Design, demonstrando os pontos em comum, a possibilidade, responsabilidade de reflexão e ação social.

3.1.

Design, Ato, Caminho e Utopia

Parto da visão do Design como campo potencializador de encontros, de pensamentos conjuntos, de possibilidades de se projetar novos outros futuros. Entendo que esse caminho é marcado pela responsabilidade do “poder agir”. Ele é também uma escolha do que fazer com nossos conhecimentos, da responsabilidade de Olhar ao redor e encarar a sociedade como uma grande junção de diferentes projetos complexos já que são compostos por diversas pessoas, contextos, saberes, experiências, locais sociais inscritos em um mundo complexo (Cardoso, 2012). De acordo com Farbiarz & Novaes (2014), a ação do Design mostra sua potência ao se inserir no cotidiano social, ou seja, a partir do entendimento do valor da pesquisa na e com a sociedade.

Coloco o Design como campo rico de ação e reflexão, podemos dizer -do pensar à prática-, portanto são múltiplas as possibilidades de caminhos a serem escolhidas e seguidas na pesquisa e no fazer enquanto designer. Para esse desenvolvimento interessa discutir de que formas o Design é potência de transformação, construção de pontes, assim como da responsabilidade dos e das designers na sociedade. Vejo que isso é uma das bases para as portas presentes e possíveis futuros desse lugar de pensar, projetar e agir. Trarei apontamentos sobre a história, constituição desse campo, à medida que forem necessários para enriquecer ou ilustrar o argumento. Apresento, assim, um recorte direcionando conceitos, discussões e já demonstrando o caminho que foi e está sendo construído na minha pesquisa e ato de e no design.

3.1.1

Design como ato complexo e sistêmico

O Design é possibilidade de criação de pontes, de visão, junção e execução com diversas outras áreas de conhecimento. Cardoso (2012) corrobora esse pensamento ao dizer que “a grande importância do design reside, hoje, precisamente em sua capacidade de construir pontes¹⁶ e forjar relações num mundo cada vez mais esfacelado pela especialização e fragmentação de saberes.” (p. 234). Continua trazendo a possibilidade de abertura, diálogo, ampliação para outras áreas de conhecimento, assim ele sustenta uma caracterização de “caminho do meio” para o design.

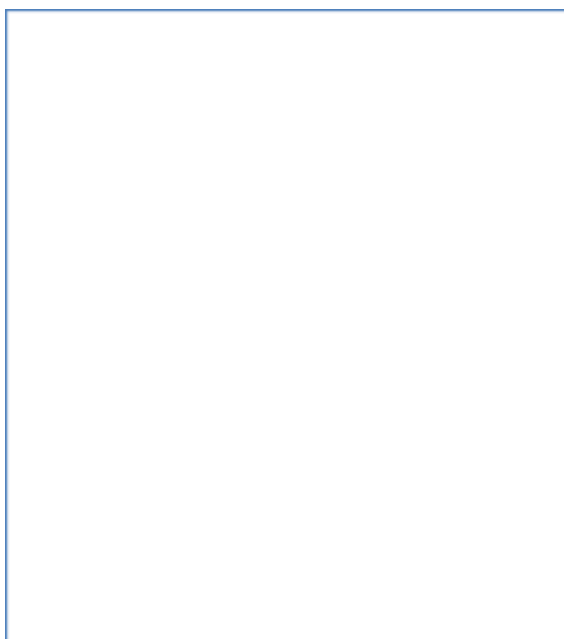


Figura 14: Design como ponte entre áreas de conhecimento¹⁷. (fonte: Cardoso, 2012)

A figura 1, desenvolvida por Rafael Cardoso, pode representar o papel de destaque do design na junção entre diferentes saberes. Ela pode antever a aplicação dos mesmos para analisar, contextualizar e projetar produtos, serviços e, ações para mudanças na sociedade. Contudo, se ampliarmos a visão, o design, obviamente, não estará necessariamente no centro de uma estrutura. De acordo

¹⁶ Grifo nosso

¹⁷ A imagem da página 235 do livro Design para um mundo complexo não tem título dado pelo autor. A legenda foi criada em relação à discussão neste texto.

com Santos (2020), o design é constituído pela pluralidade de possibilidades, mas essas possibilidades podem estar inclusive na experiência de outras áreas.

Por esse caminho, a partir da figura 1, faço uma pequena mudança para representar o Design entre as diferentes áreas de estudo acadêmico, o intuito é representá-lo como um dos campos de possibilidades para se pensar a sociedade. Porém ele também não está diminuído, visto que é comum o entendimento do senso comum de que cabe ao Design somente finalizar algo, trazer um visual estético.

Ele está em igualdade por ser “um campo de possibilidades imensas no mundo complexo em que vivemos” (Cardoso, 2012, p. 234). E por “possibilidades imensas” entendo a capacidade de criar pontes, como já citado anteriormente, mas não somente entre os campos de saberes institucionais¹⁸, mas também entre saberes outros que constituem a sociedade.



Figura 15: Design como parte do todo

O mundo complexo vai além dos campos e áreas científicas, vistos como saberes institucionais, das figuras 1 e 2, pois também está entrelaçado por saberes tradicionais¹⁹ e saberes cotidianos. O primeiro é relativo ao conhecimento gerado

¹⁸ Por saberes institucionais, coloco as áreas do campo científico acadêmico, como colocado nas figuras 1 e 2. A utilização do termo “institucionais” é mediante a vinculação e necessidade de validação dessas áreas por instituições científicas, educacionais e políticas.

¹⁹ Baseado em Pantoja (2016) que abarca discussões históricas e políticas em sua conceituação. A autora traz a necessidade de identificação como povos e comunidades tradicionais para reivindicação de direitos perante o Estado.

por “grupos locais²⁰ não hegemônicos [...] com um senso de pertencimento e uma territorialidade própria” (Pantoja, 2016). Já os “saberes cotidianos” correspondem à forma como acumulamos conhecimento por meio da experiência nos nossos afazeres e relações diárias. De acordo com Silva & Moreira (2012), sua gênese “implica a práxis imediata do agir no mundo, da produção da própria vida.”. Os autores colocam que a intencionalidade da práxis está relacionada diretamente com o dia a dia dos grupos sociais, pois ali que são constituídas a visão comum de mundo.

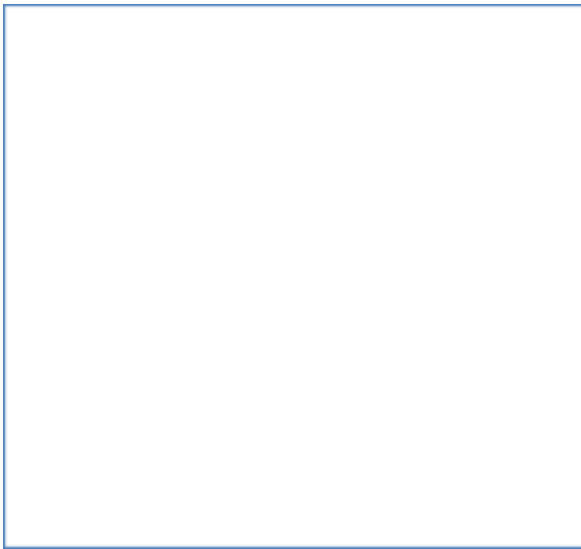


Figura 16: Saberes de um mundo complexo

Para Morin (2015), somos “seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais”, e o pensamento simplificante mutila esses aspectos ao tentar separar-nos ou nos reduzir para unificar. Morin traz que a complexidade age de forma contrária ao tentar articular “a identidade e a diferença de todos esses aspectos” sem reduzi-los, mostrando assim um caminho para um “conhecimento multidimensional”.

Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. (Morin, 2015, p. 176).

²⁰ “Trata-se de seringueiros, castanheiros e outros extrativistas, assim como agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores artesanais, grupos quilombolas e outras formas de auto-identificação, além de povos indígenas, com toda sua diversidade interna.” (Pantoja, 2016, p.1)

Podemos relacionar o trecho acima com as figuras 1 e 2 apresentadas, se olharmos para as disciplinas, e podemos trazer novamente Cardoso (2012) quando ele aponta a capacidade do design em “forjar relações num mundo cada vez mais esfacelado pela especialização e fragmentação de saberes.”. Essa ação de forjar pode ser trocada por articular, como Morin utiliza, o que coloca o design como possibilidade de caminho ato para chegar à complexidade. As articulações entre os tipos de conhecimentos/saberes, categorias cognitivas, refletem parte da premissa da figura 3, pois, como já dito, o mundo complexo vai além das disciplinas científicas-acadêmicas. O design, tem características que podem acompanhar essa dinâmica de diferentes dimensões de conhecimento, já que se amplia ao passo que o sistema se torna mais complexo (Cardoso, 2012).

Morin aponta a complexidade como conhecimento multidimensional, onde não há intenção de trazer um saber completo sobre fato estudado, pelo contrário, ela é caracterizada pela sua incompletude.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (Morin, 2015 p. 177).

Sousa (2018), a partir de Foster (2002), traz o termo Margem de Manobra para debater sobre o conceito de Design Total, que seria projetar sem a possibilidade de mudança do produto final, implicando assim uma imposição de conceitos culturais por parte do/da designer, o que remete diretamente ao pensamento simplificante de Morin. A margem de manobra seria, nessa perspectiva “o espaço deixado, ao longo do desenvolvimento conceitual e de significado de um produto, para o consumidor poder transformar de acordo com sua realidade ou gosto.” (Sousa, 2018, p. 57). Mesmo entendendo esta noção ainda hierarquizada, com o design como centro por “deixar espaço”, este conceito traz uma breve parte da complexidade do encontro com outros contextos e saberes.

Não pretendo conceituar ou fazer do ato do design ação hierarquizada, pois compreendo que é campo de encontro e pontes. Não “deixamos” um espaço para mudança, ela acontece como ação espontânea a partir da horizontalidade das

relações. Entendo este ponto como uma das maiores potencialidades do design, a possibilidade de expansão do campo caminhando para outras áreas, outros saberes, mas criando pontes ao longo do processo, sendo modificado no seu fazer (práxis).

Um caminho que se revela ao ser percorrido. o design é muito maior e mais dinâmico do que qualquer uma de suas manifestações específicas. Trata-se de uma área por demais complexa e multifacetada para caber em qualquer definição estreita, muito menos para ser reduzida à prática de determinado indivíduo ou escola. (Cardoso, 2012, p. 238).

Somos partes de um todo com características que podem ser utilizadas para o mundo complexo e entender que este campo é um dos caminhos possíveis, nos tira do centro, nos coloca como pares com as demais áreas, com os diferentes saberes. O design é a possibilidade que temos de atuar enquanto designers, ao mesmo tempo em que outras pessoas apresentarão outras possibilidades e é nessa incompletude, nessa não definição de caminho único, que se pode construir os diversos percursos para nossa sociedade complexa.

Dito isto, não podemos chegar à complexidade por uma definição prévia; precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade. (Morin, 2015, p. 177).

O Design tem características que potencializam sua inserção em nosso mundo complexo de seres e saberes. Ele consegue transitar entre diferentes campos, locais, mas para criar relações a capacidade de enxergar os momentos de construir relações, caminhos ou de aproximar saberes, se dá, principalmente, pela visão sistêmica que este campo pode ter. Como traz Cardoso (2012), o pensamento sistêmico é “a maior e mais importante contribuição que o design tem a fazer para equacionar os desafios do nosso mundo complexo”. Não sei se é de fato a maior e mais importante contribuição, mas é um atributo que possibilita apresentar cenários que ramificam em diferentes contextos e que bordam desenhos em conjunto com os saberes de diversos locais e pessoas.

Especialmente Cardoso sustenta que esse pensamento é oriundo da lógica da indústria, que constrói, gere, planeja e organiza várias partes em um sistema cada vez mais integrado (Cardoso, 2012). Mesmo estando apresentando, na presente pesquisa a origem da essência desse pensamento, por meio das considerações de Cardoso, novamente não corroboro com a totalidade dessa

visão, pois, entendo que a lógica da indústria tende a ser sempre excludente, seja pela produção de produtos que perpetuam uma visão hegemônica de mundo, seja pela lógica capitalista que, por si só, é de acúmulo de riqueza. Defendo que a lógica capitalista gera concomitantemente a pobreza e que a indústria tem uma visão alimentada em si mesma. Logo, a indústria tem a visão de um sistema em que sua expansão trata somente da manutenção de sua existência, de uma lógica que a mantenha, o que diferencia o pensamento simplificante do pensamento complexo.

Para efeito desta pesquisa, a visão sistêmica corresponde a capacidade de se olhar o todo²¹, ou de se querer olhar o todo, não somente com nossos próprios olhos, ou nos alimentando de nossos próprios pensares e desejos, mas pela perspectiva de um sistema e/ou de sistemas em constante expansão (mundo complexo) feito com outros olhares.

Cardoso (2012) enfatiza que por ser um fenômeno da era industrial, o design reflete isso na forma como aborda o mundo. Nesta pesquisa, a partir das reflexões já apresentadas, o design está além dessa esfera, aliando a capacidade de visão sistêmica. Sob esta ótica, o campo do design já soma pesquisas, reflexões e ações que possibilitam o bordar de entendimentos e borda conceitos e fazeres bem distantes daqueles que o originaram.

Neste sentido, o pensamento sistêmico traz o entendimento da integração entre diferentes partes do todo, e esse todo “é sempre maior que a soma de suas partes” (Wahl, 2019, p. 100). Essa visão pode ser diretamente ligada à complexidade já apontada nesta escrita, pois quanto mais partes existem, mais complexo um sistema é, assim como a expansão de um “todo”. Valorizamos que essa relação é proveitosa, na medida em que podemos utilizar o pensamento sistêmico para trabalhar sistemas complexos e expandir nossa visão, interagindo e integrando com outros contextos, pessoas, saberes.

²¹ Este termo “o todo” foi uma escolha difícil para usar neste texto, pois acredito que existem vários todos, várias complexidades e sistemas, como já apontado anteriormente, além de entender que nós (humanos) não temos meios para entender de fato o que seria “o todo”. Escolheria o termo “um todo”, deixando o artigo indefinido caso tivesse tempo e espaço para elaborar esse termo e a justificativa para tal. Contudo, acredito que fugiria um pouco ao escopo do presente trabalho aprofundar essa discussão, portanto utilizo “o todo” baseado no livro *Design de Culturas Regenerativas*, mas deixando nítido o entendimento que esse todo vai sempre se referir a um sistema ou complexidade que se está tratando.

Em especial, seguimos Wahl:

O pensamento sistêmico do todo pode nos ajudar em situações complexas onde diversas partes interessadas estão tentando criar uma base comum para uma ação colaborativa que reconhece necessidades e pontos de vistas distintos, e ainda permite que caminhe em frente juntos. (Wahl, 2019, p. 92).

Assim, a capacidade de visão sistêmica do design pode nos levar à auxiliar na construção de pontes, no bordar com diversos campos e disciplinas. Wahl ressalta que o pensamento sistêmico é transdisciplinar, mapeando, integrando, relacionando e entendendo que o processo é dinâmico.

De fato, podemos recuperar a figura 1, nela o design aparece em meio a diversas disciplinas. Podemos também recuperar a figura 2, que foi escolhida para mostrar que o design é só um dos campos possíveis. Um campo que só se torna centro para nós designers, por ser o que nós, enquanto designers, escolhemos, como a nossa formação/especialização.

Na recuperação das figuras, o fundamental é nos mantermos atentos para não nos tornarmos somente especialistas e para não nos centrarmos em um design excludente, pois estaríamos indo ao contrário da complexidade. Isso não significa que não haja lugar para especialistas. Eles também são necessários, mas como diz Wahl (2019, p. 100) “também precisamos de integradores e generalistas que podem ajudar a colocar a contribuição de cada disciplina em um relacionamento sistêmico”. É por esse caminho que acredito que o design possa ser levado, mas novamente, não como centro e sim como parte de um todo, para que não tenhamos “medidas inadequadas de sucesso baseados em uma dominância ou perspectiva particular” (Wahl, 2019, p. 100).

Reforçamos então a necessidade de entender que o design é somente um dos caminhos possíveis, pois acreditar que é o único campo provido ou capaz de ter uma visão sistêmica, seria exatamente atestar que não temos, enquanto designers, essa capacidade. Logo, quando falamos de sistema, de buscar o todo, estamos falando de uma maior complexidade, ou de complexidades. Valorizando que a tendência é sempre a expansão de novos conhecimentos a partir do encontro e relação entre saberes.

Nosso entendimento é o de que descentralizar é preciso, para podermos estar com a escuta e a percepção abertas para interagir, aprender, trocar, construir

juntos. E é isso, em síntese, que Wahl entende como parte do pensamento sistêmico.

Em termos gerais, o pensamento sistêmico do todo nos convida a ver questões complexas de perspectivas múltiplas, suspender nosso julgamento ao questionar nossas próprias suposições e honrar os insights de diferentes disciplinas e diferentes formas de saber. Pensar dessa maneira pode nos ajudar a prestar atenção ao solo fértil de soluções sinérgicas e sistêmicas. (Wahl, 2019, p. 101).

Temos então, pelo pensamento sistêmico do design, a capacidade de visualizar sistemas complexos, tentando entender contextos, pessoas, locais, relacionar saberes, conhecimentos, experiências com o objetivo de construir e pensar outros possíveis caminhos e mundos mais equânimes e inclusivos.

3.1.2

Design, Possibilidades e Utopias

Quanto mais conscientes das estruturas sociais que persistem, quanto mais existe envolvimento com diferentes contextos e pessoas, quanto mais pertencimento ao mundo complexo nós temos, maior é a nossa capacidade de percepção do que está à nossa volta. Por conseguinte, aumentam as possibilidades de escolhas de como agir perante o que se apresenta para nós. O ato design não foge disso, pois quando se tem contato com as possibilidades de reflexão e ação que o campo do design proporciona, podemos escolher formas diferentes de usar nossos conhecimentos na sociedade.

O dicionário²² define “escolher” como “indicar preferência por alguém ou alguma coisa” e “ato” como “aquilo que se faz ou pode fazer”. Já design pode ser pensado como o ato de preferir caminhos para o que se faz, ou ainda desenvolver caminhos ou formas de fazer. Findelli (2001) coloca que designers precisam agir, , que “os designers sempre devem estar conscientes do fato de que, cada vez que se engajam em um projeto de design, eles de alguma forma recriam o mundo”. (Findelli, 2001, p. 10). Pode parecer utopia de sonhador, mas nesta pesquisa

²² Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escolher/> - <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ato/>. Acessado em: 07 fev. 2022.

pensar em novas formas de se viver/pensar/fazer está integrada as escolhas em design.

Bonfim (1996)²³ apresenta o Design como um processo complexo e dinâmico do trabalho social que é influenciado pelos objetivos das instituições sociais que têm poder perante a sociedade. Segundo o autor, esses objetivos ditam a busca pelas suas utopias. O design pode ser então um meio de ação de buscas utópicas onde se definem objetivos a partir da dinâmica social e busca-se o desenvolvimento de processos e estratégias para chegar a elas. E, como traz Bonfim, a utopia não é algo inalcançável, é tanto parte do ideal e quanto é parte do real:

Neste processo, as utopias têm duplo significado: de um lado elas constituem o objetivo distante a ser alcançado (ideal), de outro, são o anúncio do possível (real). Bonfim (1996, p. 17).

A busca pela realização de utopias é orientada por um conjunto de valores (Bonfim, 1996), estes definidos pelas relações entre os indivíduos e entre os indivíduos e seu meio. Esses valores passam por uma legitimação e, a partir disso, ditam as normas sociais.

A legitimação dos objetos e fatos (real) que são portadores de valores positivos (ideal), ou seja, aqueles que contribuem para a realização da utopia, é resultado da confrontação de interesses dos diferentes grupos que formam o todo social. Após a legitimação estes interesses são transformados em leis, normas ou critérios que passam a reger, orientar e avaliar as diferentes formas de relacionamento e trabalho da sociedade. (Bonfim, 1996, p. 17-18).

A partir desse trecho podemos fazer um paralelo com o mundo complexo e a visão sistêmica, anteriormente abordados. Isso, pois temos a configuração de fatos, valores e o encontro de diferentes grupos que formam um “todo”. Como já dito, a complexidade se dá a medida em que novos saberes se encontram para formar o todo, assim como a visão sistêmica se propõe a facilitar a visualização do mundo complexo (ou dos mundos complexos).

Bonfim também nos traz uma contribuição que fortalece o possível papel do design como possibilidade de junção de interesses em comum, já que o apresenta

²³ A referência remete-se ao livro “Gustavo Amarante Bonfim: uma coletânea” de 1996 e organizado por Rita Maria Couto, Jackeline Farbiarz e Luiza Novaes, onde reúnem diversos artigos do autor.

como trabalho social que também é influenciado por esses encontros. O autor coloca que o design é uma práxis para configurar objetos de uso e sistemas de informação, onde podemos relacionar o sistema com o desenho sistêmico dos diferentes contextos para entendermos como chegar aos objetos, que seriam a utopia a ser alcançada. Também nos traz que é uma práxis “acompanhada por teorias que têm duas funções: fundamentação e crítica” (Bonfim, 1996, p.18). Esse pensamento também pode ser utilizado na construção de caminhos a partir de diferentes saberes, porém, como já apontado, o design não é centro, é parte de um todo.

Essa construção conjunta traz a fundamentação a partir dos diferentes conhecimentos e a crítica a partir do entendimento da realidade. Por fim, o autor entende que teoria e práxis não são separadas, pelo contrário, atuam juntas ao longo do processo que busca a utopia.

Sabendo que teoria e práxis andam juntas, é necessário que entendamos qual caminho queremos construir, por onde queremos andar, como chegar nos objetivos, quais os sentidos para ir em direção às utopias que almejamos. Assim, ao entendermos a complexidade do processo social, ou poderia dizer dos contextos, temos uma visão mais expandida dos caminhos a que podemos e queremos escolher como o Ato Design.

A partir da busca pela sustentabilidade, Manzini (2008) destaca a necessidade de uma “descontinuidade sistêmica”, colocando como ponto principal uma reformulação estrutural da sociedade industrial e de consumo. Coloca também que nenhum redesign parcial será suficiente para uma mudança da magnitude necessária para termos um futuro sustentável. É preciso então termos uma noção do todo do sistema que vivemos hoje, industrial, social, ambiental, pois tudo está correlacionado. Em resumo, esses sistemas complexos interagem dinamicamente entre si afetando de maneira direta a forma de vida na sociedade, seja no contexto local ou global.

O autor também pontua que essas mudanças são provenientes de ação política, por parte de instituições e governantes e também da sociedade em geral:

Mais especificamente, se o papel dos políticos e das instituições é criar um ambiente favorável a orientação da inovação rumo à sustentabilidade, para os designers, empresas e também para os cidadãos comuns em suas comunidades e organizações, a possibilidade de ação recai na sua capacidade de dar uma orientação estratégica às próprias atividades, em outras palavras, na sua habilidade

em definir objetivos que combinem suas próprias necessidades e exigências com os critérios da sustentabilidade que estão gradualmente vindo à tona. (Manzini, 2008, p. 28).

Como já dito, nesta pesquisa não valorizamos os designers como agentes sociais diferentes e/ou em separação dos demais profissionais. Aqui eles são vistos como cidadãos e cidadãos comuns, mas entendemos o ponto de partida adotado por Manzini, na perspectiva e de destacar a importância que nossas ações no campo podem ter. O próprio autor separa a ação dos designers, deixando claro ser uma “orientação estratégica às suas próprias atividades” (Manzini, 2008). Em outras palavras o que está sendo falado é sobre **escolhas** e como direcionar as ações para serem condizentes com seus objetivos, utopias. Manzini também deixa nítido que para isso acontecer, se faz preciso combinar seus contextos, representados em demandas, exigências ou necessidades. Essas combinações são retratos das diferentes complexidades do mundo, tendo design a habilidade de tangibilizar as complexidades em sistemas, para que assim possam ser compreendidas e, a partir disso, suas ações pensadas.

Colocar juntas estas diferentes exigências, como já dissemos, implica uma considerável habilidade de design: a habilidade de gerar visões de um sistema sociotécnico sustentável; organizá-las num sistema coerente de produtos e serviços regenerativos, as soluções sustentáveis; e comunicar tais visões e sistemas adequadamente para que sejam reconhecidos e avaliados por um público suficientemente amplo, capaz de aplicá-las efetivamente. (Manzini, 2008, p. 28).

Ancora o caminho do design para organizar junto com os diferentes públicos/ saberes, desenhos sistêmicos nos diversos mundos complexos e interligá-los. A comunicação se dá ao longo de todo o processo, não somente antes ou depois, estando o design no meio, no entrelugar, no somatório das potências singulares.

Manzini traz as pessoas e comunidades criativas nesse contexto de descontinuidade e quebra dos modelos dominantes na sociedade. Coloca que a criatividade pode ser vista como uma reorganização do que já existe em “novas e significativas combinações” (Manzini, 2008, p. 64), ou seja, é possível apontarmos a criatividade como junção de experiências, saberes para construção de novas possibilidades. Então, é lógico pensar que se uma pessoa pode ser criativa, partindo das suas próprias vivências, se tivermos mais pessoas juntas unindo diferentes conhecimentos, sentires, contextos, as possibilidades de

construção de novos futuros serão imensas. Isso, pois os pensares, objetivos, fazeres para utopias passam a ser multiplicados a cada imersão em novos lugares, realidades, assim como, a cada chegada de novos indivíduos. Em especial, Manzini, por meio de Merloni, apresenta como comunidades criativas, “pessoas que, de forma colaborativa, inventam, aprimoram e gerenciam soluções inovadoras para novos modos de vida (Merloni, 2007).” (Manzini, 2008, p. 64).

Podemos dizer que para trabalhar em prol de futuros possíveis, é sempre necessário entender os contextos das pessoas. Além disso, imaginar, criar, projetar esses novos futuros em colaboração faz parte do processo. É a visão de uma utopia que alinha os objetivos comuns para a construção de caminhos para uma sociedade mais equânime e democrática.

3.1.3

Do caminho sensível, afirmativo e em parceria

Em “Design é o esforço consciente e intuitivo para estabelecer uma ordem significativa²⁴” Papanek (2006 [1985])²⁵ consegue trazer dois pontos que vêm sendo discutidos: o Ato Design e a junção de saberes. Entendo dessa maneira, pois o autor explica que nesta edição do livro *Design For Real World* (Design para o Mundo Real), ele insere o termo “intuitivo” em sua definição de Design com o intuito de incluir a parte sensitiva/sentir desse fazer. Papanek (2016) diz que o consciente tem a ver com intelecto, com pesquisa e análise, o que pode ser entendido com a parte da Teoria do campo. Contudo, temos a práxis, que envolve mais que a teoria, envolve saberes não acadêmicos e, dentre esses saberes, estão experiências outras, estão vivências, sentires.

Utilizo o trecho de Papanek para trazer que essa parte intuitiva tem a ver também com o Ato escolhido, já que, a partir da consciência do mundo complexo em que estamos, das questões sociais que enfrentamos para um mundo

²⁴ Tradução livre de *Design is the conscious and intuitive effort to impose meaningful order*. – A palavra *impose* tem como tradução mais comum o verbo “impor”, contudo, essa palavra denota uma centralidade da ação do Design, uma hierarquia que não é o caminho escolhido neste trabalho. Portanto traduzi como “estabelecer” que dá margem a um outro entendimento e lugar do Design.

²⁵ Do livro *Design For Real World: Human Ecology and Social Chance*, segunda edição, original de 1985. Edição do Livro de 2006.

sustentável, tomamos partido acerca do que fazer com nossa prática. Essa escolha passa pelo sentir e isso só é possível no momento em que interagimos com as diversas pessoas em seus diferentes contextos de vida. O autor relaciona a intuição com criatividade, dizendo que o processo criativo tem a parte sensitiva, mas salienta que é difícil a definição de intuição como habilidade. Contudo, se resgatarmos a criatividade como forma de criação a partir de experiências, vivências, sentires e saberes acumulados, podemos dizer que uma pessoa criativa é aquela com capacidade de fazer essa ação de criar. A capacidade também provém da prática, tornando-se habilidade com o passar do tempo. Dessa experiência, coloco, então, que é possível entender a intuição, nesse contexto de sentir, como habilidade. Intuir, neste sentido do Design, é a capacidade sensível de vislumbrar possibilidades durante um ato criativo.

Para o autor, a criatividade vem por três possíveis meios: o primeiro é a ideia inesperada, um flash, uma revelação; o segundo é através do sono, depois de trabalhar horas a fio em busca de uma ideia, ela vem durante o sono por meio do subconsciente. O terceiro é “uma sistemática busca direcionada por soluções para uma nova maneira de fazer as coisas” (Papanek, p. 152) que é o foco do autor. Assim, novamente temos um sistema como meio de ação, desta vez relacionado diretamente com a capacidade de criar. Podemos utilizar esse pensamento como base para entender que a visão sistêmica do Design favorece a criatividade na busca por soluções. Nesta pesquisa, a opção é por reescrever a frase, substituindo a palavra soluções e fazendo a seguinte afirmação: A visão sistêmica do Design favorece a criatividade na busca pelos objetivos definidos. Podemos completar falando que quanto mais sensível for o ato criativo (intuição), maior será a possibilidade de alcançar os objetivos, já que para ser mais sensível é necessário que haja mais contatos com/entre pessoas e contextos.

Papanek aponta que o Design “deve ser significativo” (p. 6), distanciando-se de palavras com significado como belo, bonito, feio, com o intuito de relacionar o campo a um propósito, dando um corpo de ação para tal. O autor continua sua explanação trazendo que “o modo de ação pelo qual um design cumpre seu propósito e sua função.” (p. 6), o que podemos relacionar com o Ato de escolha. Qual o propósito do “meu” design? Essa pergunta define minhas, nossas ações, que é o que mostra a função que escolhemos dar à nossa teoria e práxis.

Soma-se às perspectivas anteriores que incluem utopia, escolha e sensibilidade o reconhecimento do valor da afirmação. O autor Sandro Lopes nos ensinou que é possível utilizar o design, especialmente por meio das mídias digitais (animação), como ferramenta de desconstrução das narrativas hegemônicas, de representatividade, de valorização/ pertencimento identitário negro. Trazendo grande contribuição para melhoria da vida desse grupo social e fortalecendo os saberes trazidos a partir do que chamamos de margem.

Em sua pesquisa, Santos (2020) se posiciona como ativista pela luta racial, pela queda do mito da democracia racial, pela equidade social. Apresenta dados sobre a animação brasileira, tv paga, a falta de representação de formas, personagens e narrativas outras que não a hegemônica (branca, eurocêntrica). O autor mostra as consequências que essa dominação imagética tem para as crianças pretas e para a sociedade como um todo, pois mantém uma estrutura hierarquizada racialmente. Ele traz pontos e conceitos que aliam o Design à animação como práticas projetivas reforçando que isso não “os exclui da interação social” (Santos, 2020). Sendo assim, podemos dizer que ambos são práticas sociais, logo o Design é apresentado como ação que influencia o cotidiano em que vivemos. Essa é a potência do Design Afirmativo.

O Design Afirmativo é um design crítico e de resistência e tem uma agenda política de transformação voltada para a construção identitária que reconhece o indivíduo como tal e o coloca no mundo em condição de igualdade, considerando sua autoimagem, seus valores e fortalecendo sua corporeidade e pensamento em oposição aos efeitos da discriminação. (Santos, 2020, p. 20).

A luta de Sandro Lopes, sua vida, ciência, arte, foi pela democracia, buscando acesso a direitos pela população negra, pelas crianças pretas, com um alcance extremamente amplo. A consequência dessas ações é exponencial pois, no momento que há uma luta por democracia que tem como recorte uma parcela da população, o benefício é para a sociedade inteira.

Sua pesquisa traz pontos essenciais para discussão, reflexão, educação crítica sobre a nossa construção e ação social, cultural e histórica. Traz, assertivamente, as lutas dos movimentos negros desde os quilombos, passando pelos Malês, Frente Negra Brasileira, as pressões que resultaram em políticas de ações afirmativas nos anos 2000. Isso tudo como forma de mostrar que a resistência sempre existiu, que alternativas à sociedade hegemônica sempre

estiveram presentes. Da mesma maneira, traz o apagamento histórico e representativo desses movimentos como meio de controle, dominação e manutenção de poder hegemônico. O Design Afirmativo é proposto também como forma de resistência a essa estrutura, trazendo um conceito que “se estabelece a partir de um cosmo-sentido africano, que ressignifica a imagem do negro no intuito de valorizar e, conseqüentemente, contribuir para melhoria da condição da população negra no país.” (Santos, 2020, p. 109). Em sua raiz projetiva já há a ação contra hegemônica, pois é a partir de outra forma de ser e agir, a cosmologia africana e, assim, apresenta novos caminhos para o campo do Design.

O Design Afirmativo é uma forma política de estar no mundo; opõe-se ao design hegemônico, pois, no caso brasileiro, essa proposta se direciona em desconstruir o “mito da democracia racial”, que reduz e invisibiliza o negro no campo social e simbólico. Ele se coloca do lado oposto ao conceito social de mestiçagem desenvolvido para manutenção de poder. (Santos, 2020, p. 110)

A partir de Bonsiepe (1997), Santos reforça o Design como campo de inovação sociocultural, que faz ser possível a utilização de suas ferramentas e metodologias para trazer um lugar de satisfação para todos (Santos, 2020). Utiliza as configurações de elementos visuais para trabalhar contra a invisibilização, criando interações e apresentando outras simbologias. O Design afirmativo então é “um design que guarda uma função reparativa para esses grupos sociais.” (Santos, 2020, p. 110).

É necessário deixar nítido que no Design Afirmativo de Sandro Lopes “está estabelecido no conceito focado na difusão de um design com ideário antirracista” (Santos, 2020, p. 123), já que sua pesquisa reforça que as desigualdades sociais no mundo ocidental, principalmente, que têm como base a hierarquia racial.

Como já colocado anteriormente, a amplitude desse trabalho é exponencial e totalmente ligada à luta por uma educação para uma sociedade inclusiva e democrática pois,

dispõe-se a propagar os direitos das minorias políticas e dos grupos socialmente vulneráveis, que devem ser concebidos além de aspectos estritamente biológicos ou fenotípicos. (Santos, 2020, p. 123).

A potência de ação, de inspiração que Santos traz, ao utilizar o design como AGIR, denomino como legado. A visão que ele teve de sua responsabilidade social enquanto designer, de pensar em como utilizar seu conhecimento para uma construção outra de mundo é algo a ser continuamente propagado. A luta contra a desigualdade é constante e em suas palavras, “para combater isso, é necessário um conhecimento interdisciplinar, no qual o campo do design pode contribuir — e muito — para a transformação social.” (Santos, 2020, p. 123).

Sandro Lopes foi e é um agente educador transformador, que entendia que a vida é feita a partir de posicionamentos e ações e que mudar o entendimento do saber e fazer design também se faz necessário. Uma vida de luta, sabedoria, inspiração e legado. O Axé que ele nos deixa por meio do Design Afirmativo é de uma energia e ato de transformação enorme.

Então, podemos compreender o Design Afirmativo como uma posição estética-política crítica no campo do design, que contribui para essa nova construção de sociedade.

(Sandro Lopes – Presente!)

Desse modo, podemos colocar que todo e toda designer são agentes sociais, pois são ativos na sociedade. Seus projetos causam impactos e influências na ação e na forma como as pessoas veem e interagem com o mundo, pois segundo Bonfim (1999), o design é agente que participa da criação da cultura da sociedade. Entender o Design como linguagem que se comunica com o mundo e age sobre ele, é caminho para capacitar designers para atuarem de forma a reconhecer sua responsabilidade e desenvolver projetos conscientes do impacto que causará. Assim como possibilitará a compreender diferentes linguagens e traduzi-las em configurações visuais ou, como salienta Farbiarz (2014), possibilitará que sejam aptos a “avaliar/agir sobre as construções de sentidos-ações decorrentes da inserção do objeto de design no meio social”.

Para Findelli (2001), é preciso que se tenha um ensino ético no currículo de design, para que seja aumentada a “consciência moral de cada aluno”. Nesta pesquisa entendemos como restritivo o conceito de moralidade seja o melhor a se trabalhar quando falamos de sociedade, pois a moral parte de premissas constituídas em certo x errado, que impõe uma questão individual entre ser uma pessoa boa ou má na sociedade. Isso poderia nos levar a falar de “bom e mau design”, fazer julgamentos e valorações que nos afastam de uma co-construção de

caminhos. Contudo, concordamos que há a necessidade de termos uma abordagem ética no campo, mas não sob a égide moral da sociedade, e sim pautando em justiça social e democracia. Isso quer dizer que o design precisa, e pode, também ser meio de formação de pessoas que **buscam e agem** para uma sociedade **inclusiva, sustentável e democrática**.

De acordo com Manzini (2008), para chegarmos em uma sociedade sustentável será preciso que haja uma aprendizagem social, uma ação que direcione para a já citada descontinuidade do sistema dominante. Entendemos aqui que essa aprendizagem social é articulada a partir da complexidade ou das complexidades, e somente por meio do encontro e paridade social, que propicia o diálogo, é que esse processo poderá alcançar mudanças futuras.

Oliveira (2019) traz sua experiência com a abordagem metodológica Design em Parceria cuja trajetória se originou com a professora Ana Branco e o professor José Luiz Mendes Ripper ao longo de mais de 40 anos e que se mistura com a constituição do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Uma construção que parte do Design Social, passa pelo Design Participativo até chegar no Design em Parceria (Oliveira, 2019). Essa abordagem “traz em seus princípios a busca pela escuta dos desejos/encantamentos dos sujeitos em seus contextos” (Oliveira, 2019, p. 29).

A fala trazida pelas pessoas, a partir dos seus diferentes contextos sociais, é base para uma troca de saberes, de aprendizagens. Isso, partindo da premissa de que quando conseguimos nos situar, nos colocar, nos apresentar e representar no mundo, conseguimos fazer parte ativa dele. E sobretudo, partindo do entendimento de que o design pode potencializar isso. Para isso precisamos, descentralizar nosso olhar, pois, como afirma Oliveira, podemos cair em preconceitos caso não façamos.

Se a gente inventa segundo nossas predefinições, é grande a probabilidade de cair nos preconceitos sobre os contextos, perder leituras mais profundas e reproduzir formas que estão, em geral, pré-estabelecidas no que chamamos de uma parcela acrílica do mercado. (Oliveira, 2019, p. 32).

Farbiarz & Ripper (2012) trazem que nessa perspectiva o/a designer adota uma postura responsiva ativa com a pessoa que interage, ou seja, “concorda, discorda, complementa, adapta, executa” (p. 39). Complementam com a afirmação que é nesse ponto que reside a novidade do “método adotado em cada

situação” (p. 40), o que pode ser diretamente relacionado com o que já foi explanado sobre comunidades criativas. É a partir da colaboração, da mistura de experiências e de ferramentas que temos a criatividade potencializada. Podemos entender que essa abordagem metodológica propicia a criação conjunta e criativa a partir do diálogo.

Ele é o resultado da interação que emerge do diálogo entre o/a²⁶ designer e o/a outro/a, da **PARCERIA** que se estabelece a partir do reconhecimento. Por isso, ele não é pressuposto nem tampouco pré-trilhado. (Farbiarz; Ripper, 2012, p. 40).

O reconhecimento então é parte preponderante para essa relação acontecer, precisa ser mútuo. É necessário reconhecer os saberes, contextos, o local social de cada um dentro da sociedade e a partir disso dá-se um encontro pareado que propicia a parceria. E por isso não pode ser pré-trilhado, como trazem Farbiarz e Ripper, pois cada contexto vai apresentar sua própria complexidade, além das descobertas ao longo do processo. Oliveira traz esse pensamento quando diz, a partir de Ana Branco, que essa abordagem se dá “na escuta do acontecimento presente”, então, como já dito, não se constrói anteriormente, é no encontro, na vivência conjunta que o Design em Parceria se dá.

A aprendizagem social que Manzini coloca necessita de lugares que sejam propícios à reflexão e esses lugares de descontinuidade só serão possíveis quando houver uma horizontalização social. Trabalhar em parceria também pode **deseirarquizar**, e esta é uma das ações que o Design, sob essa ótica aqui apresentada, deve manter como ato constante dentro de seus processos, potencializando os processos de autonomia e alteridade das pessoas envolvidas.

3.1.4

Considerações e Ato responsável

Este capítulo serve para organizar e destacar bases teóricas importantes para explicar e explicitar a visão constituída nesta pesquisa acerca das potencialidades do campo do Design. É parte do meu Ato e para Bakhtin (1993 [1919]), cada pensamento e conteúdo “é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação

²⁶ Inserção nossa do artigo definido “a” como posicionamento em favor da luta constante de colocação das mulheres em todas as áreas profissionais.

responsável” (p. 3). Ou seja, a minha base teórica, o conteúdo faz parte das minhas escolhas, assim como as outras partes da vida (experiências, vivências, encontros), esse todo constitui minha consciência e responsabilidades. A partir da visão de Bakhtin (1993 [1919]), podemos compreender nossas vidas como “um ato complexo”, pois trazemos todas as nossas bagagens, há a junção de inúmeros fatores para cada ação que realizamos.

Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida — da contínua realização de atos [postuplenie]. (Bakhtin, (1993 [1919], p. 3).

Para Bakhtin não há teoria que faça com que coloquemos em nós “o momento do dever-ser”, que entendemos aqui como consciência da responsabilidade no ato de escolha. Compreendemos que é a partir “do todo”, das diferentes experiências, nossas e do nosso entorno (pessoas e contextos), do conteúdo teórico que encontramos nosso ato responsável. Dessa forma, fica possível entender que vivemos em um **mundo** extremamente **complexo** e só a partir da junção de **diferentes saberes** poderemos vislumbrar entender um pouco da complexidade de cada contexto que nos inserimos. Podemos utilizar a capacidade de **visão sistêmica** do Design para desenhar, materializar esses mundos complexos que se apresentam, mas isso só a partir do **encontro** entre as diferentes pessoas e seus contextos. Esses encontros precisam ser deseirarquizados, pois o design não pode ser centro, ele é parte integrante do todo, ou seja, todas as experiências estão pareadas no processo. Defendemos aqui que o contrário é a manutenção da estrutura vertical da sociedade, que impõe uma verdade dominante, algo a ser seguido e completo em si mesmo, que nos antecipa sermos seres “indiferentes e completados, terminados.” (Bakhtin, 1993 [1919] p. 9).

Mas o mundo como objeto de cognição teórica procura se fazer passar como o mundo inteiro, isto é, não apenas como um Ser abstratamente unitário, mas também como um Ser concretamente único em sua possível totalidade. (Bakhtin 1993 [1919], p.8).

Por esse viés, é necessário entender que demais saberes, sentires, são participantes do todo e que além da cognição teórica, todas as experiências são

válidas. Esse entendimento propicia que tenhamos uma vida responsável que se nos transforma por meio das ações realizadas (Bakhtin, 1993 [1919]).

É no diálogo e troca, no fazer, desfazer que a dinâmica se dará, é na parceria, no fazer “com” as pessoas. É por esse caminho que teremos a possibilidade de sermos **afirmativos/as** em nosso agir, nos reconhecendo enquanto seres presentes no mundo e na sociedade, somando-nos como pessoas que podem ser ativas em nossos lugares sociais.

Os autores aqui trabalhados nos sustentam no sentido de compreendermos que se faz necessário um processo de **aprendizagem** que potencialize a descontinuidade da cultura (opressora) dominante. Processos que possam ser realizados dentro dos locais formais institucionais de ensino, como a universidade, mas que seja também constante em diferentes contextos sociais, somando-se em **parceria**. Para Bakhtin (1993 [1919]) a teoria precisa estar em comunhão com a razão prática, o que dialoga aqui com as diferentes experiências existentes no mundo complexo. A razão teórica é somente parte da razão prática e só passa a fazer parte de uma ação responsável ao ser contextualizada, a partir da vivência dos diferentes locais.

Toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, a razão da orientação moral única do sujeito, no interior do evento do Ser único. Esse Ser não pode ser determinado nas categorias da consciência teórica não participante — ele pode ser determinado apenas nas categorias da comunhão real, isto é, de um ato realmente realizado, nas categorias da efetiva-participativa experiência⁴² da unicidade ou singularidade concreta do mundo. (Bakhtin, 1993 [1919], p.13)

Em suma, **a partir da visita aos autores que sustentaram o referencial teórico desta pesquisa, Design** pode ser **agir** afirmativo para além da teoria e do fazer, um escolher diário de consciência e ação para equidade social. Existem várias outras possibilidades de fazer design, mas essas não comportam a junção das experiências, vidas e contextos que conheci e que sustentaram a questão e o objetivo que me movem nesta pesquisa, portanto não representam meu agir. A **escolha** de um partido, de um caminho é **Ato** e **posicionamento** não somente ao que se **acredita**, mas também ao que se apresenta como **necessário**. Separar “acreditar” e “necessário” é crucial nesta pesquisa, pois o primeiro traz uma possível subjetividade que pode nos afastar de uma visão concreta do cotidiano,

mas não é. Na verdade ele é subjetivo, mas diz respeito a crença no que as pessoas de diferentes contextos trazem e a partir daí escolhem um posicionamento. Enquanto o “necessário” traz um teor de urgência que é trazido por um todo, ou uns todos como as questões dos grupos sociais marginalizados, a crise socioambiental constante. É **necessário** que essas questões sejam resolvidas para que se possa chegar a uma sociedade em que se **acredita**, baseada em **justiça social** e **sustentável**. Mais uma vez Bakhtin (1993 [1919]) nos alimenta quando diz que se houver abstração do sujeito real da visão, o mundo estético não será o mundo real em que se vive. E como já explicado, o Design é a possibilidade de agir que tenho mais próximo, é parte da minha expertise de vida, assim como os projetos que participo, as pessoas que convivo, os locais sociais que transito e os diferentes saberes e contextos que me apresentam.

Compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. (Bakhtin, 1993 [1919], p.18).

A construção do meu ato responsável passa pela minha experiência, mas também pelo encontro, escuta, aprendizado constante com outras realidades. Estou inserido nos contextos das pessoas ao meu redor, expandindo o mundo complexo, ou mundos, a cada participação ativa na sociedade. Estou inserido, mas, ao mesmo tempo, estou entendendo sempre de que lugar eu me situo. Não passo a me ver como sujeito pertencente a determinado local, porém passo a compreender como estou relacionado a ele e às pessoas. Por esse caminho penso e sinto, me dedico ao como agir, e a minha participação na e em sociedade.

Assim como mostrado ao longo deste capítulo, temos outros e outras pessoas, designers que escolheram seu ATO DESIGN com essa mesma diretriz. É com base nessas referências que são escolhidas as âncoras para o ato design que se constitui como e nesta pesquisa; uma possibilidade de outro fazer, de aproximação e trabalho com e a partir das pessoas, isso entendendo que existem outros mundos possíveis.

3.2

Inclusão

Inclusão é um termo que requer muita atenção e sensibilidade para ser discutido, pois entendo que existe um entendimento normativo sobre o conceito remetendo à uma aceitação, adequação de determinado indivíduo à uma norma dominante. É comum ouvir frases como “inclusão digital”, “inclusão dos jovens periféricos em projetos sociais”, “inclusão cultural”, “inclusão na sociedade” etc. Essas falas todas remetem á pessoas que são postas à margem da sociedade para se inteirarem de processos normativos sociais. Elas necessariamente precisam passar por inúmeras “inclusões” para serem validadas como pessoas pertencentes ao meio social, mas será que isso é realmente inclusão? Entendo que neste quesito estamos falando de adequação, pois é um processo de via única, não há troca, a pessoa que se tenta “incluir” não pode escolher viver de outra maneira. Fora daquilo, para a sociedade normativa dominante, ela não tem condições de viver, logo é marginalizada. Essa marginalização é econômica, religiosa, afetiva, cultural. As formas de SER, EXISTIR, não são reconhecidas, trazem distúrbios ao sistema vigente. Trago nesta parte do texto reflexões sobre o tema, passando por adequação, salvacionismo, cultura, liberdade e educação, não necessariamente seguindo esta ordem. O intuito é colocar em debate a relação da inclusão com democracia e proporcionar espaços de ideias do agir para uma sociedade inclusiva e não normatizadora.

3.2.1.

Reflexões sobre democracia

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

(Constituição Federal Brasileira, 1988)

Em sociedade, temos algumas noções de democracia que passam por poder votar, liberdade política, liberdades individuais, acesso a direitos básicos (como educação, saúde). Contudo, será que somos de fato uma democracia, ou

simplesmente vivemos uma experiência, uma tendência democrática²⁷? Quando temos no começo da nossa constituição federal a frase “o poder emana do povo”, podemos entender que a democracia parte dessa premissa também, então precisamos entender que poder é esse e se o povo o detém.

Em seu Art.1, a constituição traz que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito, que de acordo com texto no site do Senado Federal, pode ser colocado da seguinte forma:

Em resumo, o Estado Democrático de Direito deve realizar a institucionalização do poder popular, num processo de convivência social pacífico, numa **sociedade livre, justa**²⁸ e solidária e fundada na dignidade da pessoa humana. (Silva, 2005, p. 228).

Para o próprio autor, é difícil conceituar ou significar de forma restrita o Estado Democrático de Direito, pois as partes que o constitui são mutáveis e dinâmicas, por isso é mais simples pontuar suas premissas. Apontemos então em nossa Constituição que temos como fundamentos desse Estado, a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político. A partir desses fundamentos, podemos colocar que parte do “poder” do povo é na verdade direitos inatos desde seu nascimento, já que a “dignidade da pessoa humana” é um conceito que está vinculado à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo primeiro coloca “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos.”. Outra parte desse poder é o direito ao voto, que, em tese, coloca representantes que buscam representar o povo e “construir uma sociedade livre, justa e solidária”, como é um dos objetivos fundamentais da República. O povo também detém o direito de diretamente exercer seu poder, o que pode ser lido como livres manifestações de suas demandas e necessidades (contanto que não coloque em risco a existência de outras pessoas). Portanto, podemos concluir que “poder” além de ser uma palavra referente à força, potência, é, em uma democracia, sinônimo de direitos, ou seja, um país democrático não é somente composto ou

²⁷ Termo utilizado em *Educação como Prática da Liberdade*, para remeter a uma democracia que ainda não está presente.

²⁸ Grifo nosso.

vinculado ao sufrágio universal²⁹, está ligado também a toda uma gama de direitos relacionados a Ser e Existir em toda sua amplitude e complexidade.

Para que isso possa ocorrer, já existem mecanismos na Constituição de 1988 que apontam os objetivos fundamentais do país, são estes:

Art. 3º Constituem **objetivos fundamentais** da República Federativa do Brasil:

I – construir uma **sociedade livre, justa** e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – **promover o bem de todos**, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Desses cinco objetivos, quatro são referentes à proposta de uma sociedade equânime, onde as pessoas possam viver em sua plenitude, sem opressão, fome e como sugere o termo “solidária”, trabalhando em união para isso. A questão é que estamos longe desse quadro apresentado, e sendo a democracia Brasileira pautada nesses aspectos, infelizmente, não temos uma democracia real. Como coloca Dalaqua (2020), para Freire não é somente pela via eleitoral que participamos da política ou temos uma democracia. Isso seria uma redução do “regime democrático ao mecanismo eleitoral (Dalaqua, p. 219). Estamos em um país onde temos direito ao voto, mas mesmo isso não é suficiente para nos entendermos como democráticos, já que vivemos em grande desigualdade social, oprimindo³⁰ as diferentes formas de existir e relegando à marginalidade diversos grupos sociais, como pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+³¹, dentre outros.

Constantemente escutamos, lemos sobre desigualdades sociais relacionadas à economia, à renda, como se o acesso direto ao dinheiro/poder de compra, resolvesse as questões e desigualdades que vemos em nosso dia-a-dia. Logo, precisamos entender desigualdade social sob um viés mais amplo, que seja vinculado à plena faculdade de direitos (voto, cultura, lazer, alimentação etc.). Arretche (2018) destaca que de 1975 à 2015, tivemos uma queda da desigualdade

²⁹Sufrágio Universal também é dito direito humano básico pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que coloca a necessidade da expansão da cidadania para aumento da democracia. Aqui no Brasil somente em 1988, pós ditadura, que as pessoas analfabetas obtiveram esse direito, fazendo com que o país chegasse ao sufrágio universal em suas eleições.

³⁰ Por opressão, aponto diferentes tipos de violência de gênero, raça e classe, seja física, verbal ou estrutural

³¹ A sigla serve sendo atualizada, hoje é possível encontrar o uso de LGBTQIAP+, dentre outras. O uso desta foi por ter sido a mais encontrada nas leituras recentes.

econômica no Brasil, porém menos de 7 anos depois, estamos novamente no Mapa Mundial da Fome, o que sugere que mesmo o acesso à renda durante esse período não foi suficiente para mudar a estrutura social vigente. A autora também traz, a partir de Marshal (1950), que a desigualdade não monetária só acaba com acesso aos serviços básicos está desvinculado da renda, porém entendo que, para a realidade brasileira, isso não pode ser totalmente enquadrado. Trago essa reflexão, pois, como aponta Arretche, tivemos políticas a partir dos anos 90 com esse intuito.

A partir de 1992, se inicia um processo de progressiva eliminação da desigualdade de renda por gênero e por cor, na base da pirâmide social. Em 2012, a razão de renda entre homens e mulheres, bem como entre brancos e não brancos, para os estratos cuja renda estava vinculada ao valor do salário mínimo, era igual a 1, ou seja, desigualdade eliminada (Arretche, 2015, p. 439).

Autores e autoras como Paulo Freire, Augusto Boal, Amílcar Cabral, Aílton Krenak, Angela Davis, Lélia Gonzalez, apontam o capitalismo, o neoliberalismo como parte das questões que impedem que tenhamos uma sociedade democrática. Isso sugere que tem é urgente que mudemos nossa percepção sobre o que pauta uma sociedade desigual. Temos uma sociedade que anda a passos largos para a privatização de muitos serviços, como aponta Boal (2009), atividades básicas (saúde, educação) estão cada vez mais em mãos privadas que visam o lucro. É necessário que mudemos essa rota. O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 já apontava isso, trazendo a necessidade de expandir para pensarmos em liberdade cultural.

[...] a liberdade cultural é fundamental para a capacidade das pessoas viverem como gostariam. O avanço da liberdade cultural deve ser um aspecto fundamental do desenvolvimento humano, **e isso exige que se vá além das oportunidades sociais, políticas e econômicas,**³² uma vez que elas não garantem a liberdade cultural. (Relatório do Desenvolvimento Humano, 2004, p. 6).

Precisamos pensar fora da renda e do básico para sobrevivência das pessoas, entender também o que pode mudar a estrutura, pois mesmo com todas as ações afirmativas dos anos dois mil para cá (cotas para universidades, aumento do SUS etc.), hoje vemos um aumento exponencial da desigualdade social. Isso nos

³² Grifo nosso.

mostra que nos ater somente acesso à renda, serviços básicos de educação, saúde, não estruturam uma sociedade equânime. Precisamos ir além disso.

3.2.2.

Poder criar

A liberdade cultural é parte vital do desenvolvimento humano
(Relatório do Desenvolvimento Humano, 2004)

Criar é a possibilidade de unir experiências e aplicá-las em algo concreto, não necessariamente material, pode ser uma história narrada, um projeto, um poema, uma dança, uma brincadeira. Contudo, para que isso possa ocorrer, é necessário que se tenha liberdade para explorar as diferentes possibilidades e quanto mais experiências se tem, maior é a potência da criatividade. A cultura é fator preponderante para uma liberdade criativa, ou melhor, a liberdade cultural é extremamente importante para a criatividade, as duas estão atreladas. Se não tivermos heterogeneidade cultural, como poderemos criar novos caminhos? Se tudo for igual, se a cultura for a mesma para todo mundo, o que poderá ser feito diferente daqui para frente? O desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à cultura e a liberdade desta está ligada diretamente à democracia.

O Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004 já atestava a importância e urgência de trabalharmos enquanto sociedade para garantia do direito à diversidade cultural. No texto é apontado que este é “um dos principais desafios do nosso tempo” (p. 1), trazendo que a diversidade sempre foi vista como ameaça à harmonia social, que pode ser entendida como sistema vigente atrelada à cultura dominante. O relatório ainda deixa nítido que a opressão e supressão cultural sempre foi política de Estado, tanto religiosa, étnica e afins. Isso relega grupos sociais à marginalização, criminalização, exclusão e discriminação, seja econômica, política ou social de forma ampla. As lutas sociais por direitos, contra a opressão sempre existiram, são processos históricos, por isso também a liberdade cultural está ligada à democracia, pois, como já dito anteriormente, poder resistir às opressões e injustiças epistêmicas é característica de um regime democrático.

O texto do relatório afirma que não é real que a diversidade social cause um atraso no desenvolvimento da sociedade, pelo contrário, é extremamente relevante para que possa ocorrer. A necessidade de um padrão único a partir de uma assimilação cultural para não haver conflitos sociais é mito, é exatamente o oposto, a supressão de diferentes culturas tende a gerar tensões conflituosas. Não há mais espaço para aceitarmos homogeneização cultural, afunilamento, uma imposição, as urgências estão nítidas e as violências que decorrem dessa manutenção sistêmica estão latentes. O próprio Relatório corrobora esse fato: “As exigências de reconhecimento cultural já não podem ser ignoradas por nenhum Estado, nem pela comunidade internacional.” (p. 2).

A forma como se constituiu a estrutura vigente no país é baseada no apagamento de diferentes culturas, sejam dos povos indígenas, dos povos africanos. Houve uma violência irreparável que tem suas consequências até hoje, seja no campo social, político ou cultural (não que sejam separados, mas facilita o entendimento da amplitude que teve essa violência). Ainda hoje há a tentativa de manutenção desse sistema, que é pautado no capitalismo, colonialismo e patriarcado, como apontam diferentes autores e autoras. Em termos de política, o acultramento social proporcionou o “mutismo” das pessoas, isso é decorrência da colonização, como aponta Freire (2015).

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. (Freire, 2015, p. 68).

O “mutismo” pode ser utilizado também como a não expressão da cultura e/ou vivências de determinadas pessoas ou grupos sociais. Quando Freire coloca que não tivemos vivência comunitária, podemos colocar que não houve o reconhecimento de determinadas pessoas e grupos como pertencentes à sociedade. Esses grupos marginalizados sempre estiveram presentes, só que sempre foram excluídos de seus direitos sociais, políticos e culturais. A partir daí podemos refletir sobre os seguintes pontos, a tentativa de normatização para se adequar à sociedade vigente, fazer parte dela, o que, como já dito, é chamado de inclusão muitas vezes. O outro ponto é o afastamento e apagamento da própria cultura como consequência dessa ação, em que a narrativa histórica e política passa a ser dominada para e pelas pessoas do grupo padrão dominante e vigente.

Há a necessidade de entendermos que quando é trazido “liberdade cultural”, isso não quer dizer que toda forma cultural será aceita dentro de uma sociedade democrática. Toda forma limitadora de direitos, deixa de ser liberdade. Boal e o Relatório citam como exemplos as tradições culturais, os dogmas que não permitem mulheres votarem, que não aceitam negros em determinados ambientes. Isso não é liberdade cultural, é opressão e toda opressão é antidemocrática, o que precisa ser deixado nítida e explícita a diferença. Trago trecho da música “A lei do silêncio” do grupo Forroçacana:

Até onde vai a liberdade?
Onde está traçada essa linha?
A fronteira da sua vontade.
Termina onde começa a minha.

Boal (2009) coloca que democracia seria a estrutura política em que todos os habitantes tivessem direito à palavra, sem opressão entre as pessoas, mas aponta que nessa “origem³³” ateniense, a democracia era seletiva aos homens livres - “não das mulheres, dos escravos, metequês, estrangeiros, crianças e velhos...Se se pode chamar a isso democracia, então, seja.” (Boal, p. 131). Como já exposto ao longo deste trabalho, não enquadrado uma sociedade sem direitos equânimes em uma democracia, logo não tenho tal conformidade com o uso do termo, nem para aquela Grécia, nem para o Brasil de hoje. Como o próprio Boal diz “[...] a democracia jamais existiu. Dela, pedaços, sim.” (p. 19).

O direito à palavra não deve e não pode ser confundido por “dar voz”, como comumente escutamos, pois, as vozes já existem, as pessoas, mesmo marginalizadas, têm suas vozes e experiências. As lutas sociais, os movimentos indígenas, negro, LGBTQIA+, feminista, das pessoas com deficiência, todos já existem há muitos anos. Alguns grupos sociais, como negros e indígenas resistem há séculos ao genocídio, etnocídio, desde a colonização e escravização europeia. Ninguém precisa que demos voz, precisamos é garantia o direito que essas sejam escutadas, é por isso que o direito à palavra sem opressão é parte da democracia.

³³ Coloco entre aspas, pois existem estudos que discutem a origem grega da ideia democracia, não da palavra, mas da estrutura em si.

A liberdade cultural é uma parte vital do desenvolvimento humano, porque a capacidade de uma pessoa escolher a sua identidade – quem ela é – sem perder o respeito dos outros, ou ser excluída de outras opções, é importante para uma vida plena. As pessoas querem liberdade para praticar abertamente a sua religião, falar a sua língua, celebrar a sua herança étnica ou religiosa sem medo do ridículo, de punições ou da diminuição de oportunidades. As pessoas querem a liberdade de participar na sociedade sem ter de prescindir das amarras culturais que escolheram. É uma ideia simples, mas profundamente perturbadora. (Relatório Desenvolvimento Humano, 2004, p. 1).

Esse direito é relacionado à expressão cultural em seus diferentes aspectos, narrativas, danças, religião, sentir, entendimento do mundo à nossa volta. A detenção do poder do uso e expressão de si mesmo é aspecto fundamental para constituição e pertencimento da pessoa no mundo. De acordo com Freire (2015) o diálogo “implica a responsabilidade social e a política” (p. 67), mas em uma sociedade com padrão dominante, não é possível. Boal (2015) também traz esse pensamento, trazendo uma reflexão sobre a necessidade de controle da própria cultura, ele diz que “não basta consumir cultura, é preciso produzi-la.” (p. 19). Isso quer dizer que é necessário que o direito da palavra seja assegurado para que se possibilite a alteridade dos diferentes grupos sociais, que, cada vez mais conscientes de si e participantes de fato da sociedade, mais meios terão de resistir às opressões e lutar por seus direitos.

3.3.

Educação: Cultura e Escola

Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos.

(bell hooks)

Busca-se neste tópico colocar a educação como prática libertadora, como aponta Freire e hooks em suas lutas e trabalhos, o autor e a autora trabalham em busca de educar como forma de transgredir as barreiras sociais. A autora explicita sua referência na prática libertadora de Freire, assim como o autor também teve como referência Frantz Fanon e Amílcar Cabral, este último referendado diretamente neste trabalho.

A educação para ambos é ação que leva à resistência, assim traz hooks ao falar de suas professoras, mulheres negras, que educava as alunas negras para que

pudessem resistir ao racismo. Freire traz essa resistência na alfabetização, para que as pessoas pudessem ler, escrever e decidir também os rumos da nação, já que não podiam votar analfabetos.

Educar toma um viés de possibilidade de reflexão crítica, um viés também de luta pela democracia em Freire, “Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.” (Freire, 2015, p.15). Colocando e reafirmando que a democracia é conquistada por toda a sociedade, logo, todos e todas precisam estar aptos para refletir e poder escolher, decidir. Aponta também a democracia somente para parte da população privilegiada, pois a outra não têm condições de participação, por conta da dominação e limitações impostas. Uma educação popular seria a “arma”, ferramenta de luta contra esse domínio e barreiras, facilitando o pensamento coletivo e revolucionário.

Segue trazendo que educar vai além da alfabetização para o voto, assim como a democracia é além de termos o pleito eleitoral.

E aí está todo o problema, pois do ponto de vista desta pedagogia da liberdade, preparar a democracia não pode significar apenas preparar para a conversão do analfabeto em eleitor, isto é, para uma opção limitada pelas alternativas estabelecidas por um esquema de poder preexistente. (Freire, 2015, p. 25).

Continua mostrando a tentativa de ações populistas que agem para manter um educar limitado e comprometendo a capacidade de transgressão social. Assim, reforça que a prática educativa é possibilidade de aprender a escolher os próprios caminhos, refletir, lutar e conquistar esse direito.

Se esta educação só é possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhe a possibilidade de escolher seu próprio caminho. (Freire, 2015, p. 25).

Freire nos aponta o caminho da educação enquanto veículo de mudança e transformação social a partir do fortalecimento e capacitação da parcela da população menos privilegiada, que é colocada à margens das suas escolhas, em consequência da vida ativa e de direitos na sociedade.

hooks complementa esse pensamento aliando educação à cultura, propondo e explicitando um chamamento para ação de mudanças nas instituições

educacionais, para expandi-las. Colocando-se como parte dessas instituições e da sociedade que precisam ser renovadas em suas formas culturais de educar.

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade. (hooks, 2013, p. 50)

Aponta que este processo passa pelo desenho de estratégias que possibilitem diálogo entre quem ensina e quem aprende, contudo mostra que a educação é de ambas as partes. Esse educar mútuo possibilita o reconhecimento da diversidade e da construção de códigos comuns em um espaço diverso.

Trabalhando para criar estratégias de ensino que abrissem espaço para o aprendizado multicultural, constatei a necessidade de reconhecer aquilo que em outros textos de pedagogia chamei de diferentes "códigos culturais". Para ensinar eficazmente um corpo discente diverso, tenho de aprender esses códigos. E os alunos também têm. (hooks, 2013, p. 59)

O diálogo é ponto que deve ser dito como intrínseco à prática educativa, à prática libertadora, pois na escuta, na potência das vozes que são constituídos os lugares inclusivos e equânimes. Freire destaca a falta de diálogo como consequência do distanciamento social da opressão dominadora, "A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação." (Freire, 2015, p. 67). O contrário seria o diálogo em que as pessoas participariam efetivamente da sociedade, que é aquilo que precisamos exercer enquanto cidadão e cidadãs. Contudo, o autor denuncia que a ação do padrão dominante opressor não possibilita esse desenvolvimento de diálogo e participação cidadã.

Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (Freire, 2015, p. 67).

A responsabilidade e proposta de ação é dada por hooks, que incentiva as pessoas que podem, a ensinar, educar para transformação de consciência a partir da forma de SER e ESTAR no mundo de cada pessoa.

Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2013, p. 63).

Temos então a partir de Freire e hooks, uma educação que vai além da escola, para além de conteúdo e currículo, mas que também pode estar inserida e fazer parte do processo libertador. A educação é vista como veículo de participação cidadã, reconhecimento de corpos diversos, expressão das diferentes culturas, ou seja, uma ação que busca a liberdade de pertencer em plenos direitos à sociedade e lutar para que isso possa acontecer.

3.3.1.

Cultura

O conceito de cultura pode ser extremamente abrangente se pensarmos no nosso cotidiano e como utilizamos o termo. A palavra está relacionada à música, danças, artes em geral, como também à culinária, hábitos e ações de determinada localidade, seja esta uma cidade, país ou continente. Inclusive, o uso de cultura para falar de um continente como um todo pode vir a ser problemático, visto que pode carregar generalizações e preconceitos sobre determinado lugar ou povo. Por exemplo falar da “cultura Africana”, sendo a África um continente com mais de 50 países, de que cultura se está falando? Podemos também refletir sobre os povos indígenas, que é comum falar de uma “cultura indígena”, sendo que existem centenas de povos diferentes em vários países. É usual a generalização que é feita a partir da palavra cultura.

Faço essa problematização para trazer a necessidade de um recorte para mostrar como foi utilizado esse conceito neste trabalho. A generalização foge ao que esta pesquisa se propõe, já que busca a relevância dos saberes, ações de cada pessoa envolvida, seus contextos, experiências, saberes e realidades locais.

A conceituação de cultura é uma discussão constante e inacabada, como aponta Laraia (2001), portanto não serão aqui discutidos os diferentes conceitos.

[...] discussão não terminou — continua ainda —, e provavelmente nunca terminará, pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana. (Laraia, 2001, p. 60).

Assim, como já dito anteriormente, entendo a junção de saberes, de áreas e campos de estudos diversos como um dos pontos principais para construir pensamentos e projetos. Logo, sendo designer por formação, busco em outros campos e autores a conceituação de cultura, me baseando para este trabalho nos textos de Laraia (2001) e Velho (1994; 1978) que aprofundam e apresentam diferentes visões, construções desse conceito.

A cultura é compreendida nesta pesquisa como um somatório de ritos, hábitos, crenças, saberes, fazeres, passados ao longo do tempo em determinado contexto ou local. Isso faz com que a cultura esteja diretamente associada ao modo de ser e existir das pessoas, às suas relações com o mundo: como o aprendem, apreendem e compreendem. Podemos encontrar isso nas palavras de Velho (1978) que traz, também, a cultura como um código que implica na “interpretação da realidade” (p. 4). As diferentes maneiras de interpretar podem ser possíveis por conta das passagens e de saberes, vivências e experiências, por meio do que Laraia (2001) coloca como “um interminável processo de acumulação.” (p. 49).

Esse processo traz uma característica sistêmica à cultura, pois é a partir de símbolos existentes que as interpretações da realidade são constituídas. Como aponta Velho (1978) “esses símbolos são decodificados a partir de um código comum a um grupo” (p. 5), o que, para o autor, configura uma “natureza social do comportamento” (p. 5). É possível entender que o comportamento de determinada vivência social é influenciado pela cultura constituída e transmitida do grupo vivente naquele contexto. Esse processo é sistêmico por ser constituído por um sistema de símbolos e por ele mesmo ser transmitido entre e pelas pessoas pertencentes àquele lugar-tempo contextual.

A transmissão de cultura é feita por meio da comunicação, como aponta Laraia, o que, como traz o autor, mostra que a comunicação é um processo cultural e que sem a comunicação oral não teríamos cultura.

Assim sendo, a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral. (Laraia, 2001, p. 49).

A partir disso podemos dizer que a constante troca entre pessoas é necessária para a cultura, isso partindo do entendimento de que para ocorrer comunicação é preciso que haja troca entre pessoas. Um comunicar que pode, além do oral, ser visual, auditivo, tátil, gustativo, olfativo, principalmente se pensarmos nas pessoas com deficiências/diversidades³⁴ físicas, intelectuais, dentre outras. Temos então um sistema de constituição de símbolos entre pessoas que convivem em determinada região e período, que é passado para as gerações seguintes. A ação da transmissão desses símbolos e sistema vai depender do lugar e do que aquilo significa, assim como a forma de relação entre as pessoas de determinado contexto.

A passagem desses códigos ao longo do tempo e espaços traz uma característica mutável a eles e por conseguinte à cultura, fazendo que esta esteja sempre passível de mudanças. Essa capacidade mutável pode proporcionar “choques entre as gerações” (Laraia, 2001), pelas novas formas de entendimento do entorno, das relações, do avanço na ciência, compreensão de diferentes formas de SER e ESTAR no mundo.

Concluindo, cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (Laraia, 2001, p. 98).

Além do choque entre gerações de uma mesma cultura local, temos também o encontro de culturas diferentes o que pode trazer o não entendimento e até não reconhecimento do que é visto como diferente. Esse não reconhecimento costuma

³⁴ Coloco esses dois termos juntos por problematizar o uso do primeiro, pois se temos uma pessoa com deficiência, quer dizer que temos um padrão de eficiência. Temos outros usos que poderiam substituir como a palavra diversidade, já que diminui traços de hierarquia funcional. Contudo, o uso do termo “pessoa com deficiência” foi um ganho por meio de muita luta, já que a utilização comum era (ou ainda é) “pessoa portadora de deficiência”, o que traz uma carga muito pejorativa. Além disso, essa nomenclatura oficial também serve para auxílio e luta por direitos sociais. Para aprofundar a discussão e reflexão, sugiro a tese de Eduardo Oliveira, em especial o segundo capítulo – *Plano Bonecos. Modos de Fazer, Modos de Brincar e Modos de Pensar. Metodologia participativa dentro de um grupo com diversidade intelectual*. Disponível em: http://www.designnaileitura.net.br/linc2022/linc_designparaeducacaoinclusiva.html. Também a dissertação de Maria Lúcia Espanhol: *Design em Parceria como possibilidade para um design de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil*. Pesquisadora do LINC Design, PUC-Rio. Trabalho ainda a ser publicado e que traz pontos sobre a questão dos direitos legais das pessoas com deficiência.

existir principalmente quando encontramos uma hierarquia cultural, uma visão uma forma de estar no mundo padrão e centralizada³⁵. Como Laraia coloca no trecho acima, entender o dinamismo das mudanças culturais pode evitar o preconceito e suas consequências para a sociedade. Indo adiante com esse pensamento, o encontro e convívio em um contexto plural, menos hierárquico e com maior paridade social, também se faz importante tanto para evitar quanto para reverter preconceitos e exclusões sociais.

Então entende-se nesta pesquisa o conceito de cultura como uma junção de saberes, fazeres, hábitos, valores, tradições, de determinada sociedade, comunidade, localidade. É passada através das gerações que vão agregando novos símbolos àquela cultura, fazendo assim que tenha uma característica mutável. Neste trabalho as culturas são entendidas como diferentes³⁶, o que não confere uma hierarquia entre as existentes e sem constituir um elemento de civilização e não-civilização.

3.3.2.

Em busca da liberdade

A liberdade é uma luta constante
(Angela Davis)

Unir os conceitos de liberdade e democracia é uma tarefa que pode parecer simples, porém é necessária uma atenção constante, pois ambos podem ser facilmente desviados e utilizados como ferramenta de manutenção da opressão e sistema dominante. Digo isso pois temos visto o uso da liberdade e da democracia

³⁵ Velho (1978) exemplifica ao falar da ideia de civilização que é aqueles “ainda não-civilizados” que precisariam atingir determinado estado de civilizados, mas isso a partir da ótica da sociedade ocidental. Sousa (2018) também traz o conceito de centro x periferia a partir de Ginzburg, que explana a forma que historiadores colocavam em suas pesquisas a Europa como centro de cultura, o que pode ser visto pela nomeação de “velho mundo” enquanto as terras colonizadas encontravam-se como “novo mundo”.

³⁶ Vejo necessário pontuar que mesmo não hierarquizando culturas diferentes, a premissa deste autor é que é necessário que tenhamos um mundo em que as sociedades sejam pautadas no direito de SER e ESTAR no mundo. A liberdade de existir se pauta na não-opressão, na luta por sociedades equânimes. Portanto, a característica mutável da cultura é potencial para que regiões que continuam sob a égide opressora de minorias (se houver alguma que não esteja), tem o potencial dessa mudança. Esse é um princípio do autor que vos fala.

para fomentar algo que seria o direito individual de expressar qualquer tipo de opinião, uma falácia do “livre pensar”. Opiniões, estas, que costumam ser para diminuir, agredir verbalmente, os grupos marginalizados da sociedade, oprimindo-os diariamente sob a égide dessa suposta liberdade e democracia. Mesmo não sendo um trabalho simples, é necessário unir esses conceitos e agir para chegarmos à sua prática cotidiana.

Almícar Cabral, Augusto Boal e Paulo Freire são autores que fazem essa junção, como aponta Dalaqua (2020), e isso se dá pelo entendimento de que a democracia é um regime que proporciona aos cidadãos e cidadãs, conseguirem resistir à opressão e injustiças. Ao fazerem isso, exercem sua cidadania e “afirmam o desenvolvimento de si como um componente essencial da liberdade.” (Dalaqua, p. 215). Portanto a liberdade pode ser apontada como estado em que se consegue resistir às opressões e injustiças e democracia o regime que proporciona e também age para tal. Podemos entender que sem liberdade não há democracia e que para estarmos em um Estado democrático, tal liberdade deve ser sempre o objetivo do mesmo.

Fazer parte de um movimento, poder pensar nas complexidades de determinada realidade, entender as questões que direcionam a sociedade, possibilita um autoconhecimento, uma presença e pertencimento no mundo. Cabral (1976) afirma que a pessoa que “cria a sua consciência, ela³⁷ pode adquirir a possibilidade de transformar sua realidade pouco a pouco.” (Cabral, p. 21). Isso nos dá uma visão de que para lutarmos por uma sociedade livre e democrática, temos que nos tornar conscientes das realidades que existem, incluindo a nossa.

Para essa luta constante, é necessário que tenhamos disposição para uma longa jornada, como ressalta Davis (1944), ao citar Nelson Mandela. Entende-se que um processo de mudança sistêmica não se dá da noite para o dia, precisamos de conhecimento, consciência, projeto e ação, pois democracia e liberdade não se conquistam sem luta, como aponta Freire (2015). Essa conquista também não se faz sozinha, é com encontro, diálogo e pensar “com” que podemos produzir ideias para avançarmos nessa empreitada. Cabral (1976) traz a “unidade” como meio para caminhar para um objetivo, que essa união de pessoas faz a força para luta e

³⁷ Na referência encontra-se o pronome “ele”, pois o autor utiliza “homem” para falar de qualquer pessoa. Alteramos para concordar com a palavra “pessoa” empregada no texto.

traz as ideias para esse movimento. “Porque então as ideias que estão na cabeça dessas pessoas avançam, desenvolvem-se e servem cada dia mais para realizar o objetivo que temos em vista.” (Cabral, p. 6).

É na diferença, no aprendizado, na expansão do conhecimento que podemos entender a sociedade em que vivemos, é assim que se constitui uma democracia. Assim temos mais possibilidades de agir em prol desse intuito. Cabral afirma que a diferença é fator fundamental para a luta.

Isto é para dar aos camaradas uma ideia do que é unidade e para dizer aos camaradas que o fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes. Se não forem diferentes, não é preciso fazer unidade. (Cabral, 1976, p. 4).

Esse encontro entre diferentes, essa unidade não é algo estático, é dinâmico, continua Cabral. Esse dinamismo se dá exatamente pela diversidade de formas, visões, experiências de mundo, realidades, complexidades dos contextos trazidos por cada pessoa. Boal (2009) atenta para o fato de que produzir as ideias não basta, é necessário ação, transformar em ato concreto na sociedade de forma continuada. Podemos apontar essa como uma das premissas de um movimento que tem como objetivo uma sociedade democrática: ser dinâmico a partir das diferenças, construir pontes no diálogo para chegar aos caminhos possíveis.

Esse alinhamento para construção de uma unidade só é possível com escuta, com uma abertura sensível a cada contexto trazido. Boal (2009) fala sobre o caos, que é parte da vida cotidiana em seus diferentes aspectos, “é uma forma de organização do universo, da natureza, da sociedade, da família, da política, de tudo que existe.” (p. 19). Contudo também traz que continuaremos sem entendê-lo se nos mantivermos somente em palavras e teorias.

O caos é inteligível para nós se não o analisarmos de todos os meios de que dispomos, não apenas com teorias e palavras. O Pensamento Sensível é necessário e insubstituível tanto para entendermos as guerras mundiais como o sorriso de uma criança. (Boal, 2009, p. 19).

O caos pode ser sinônimo para complexidade, pois é algo que pode ser entendido, que tem sentido, mas que precisamos expandir nossos enquadres para tentarmos ter uma visão do todo e aí torná-lo inteligível. Exercer o sensível é ação constante para dialogar e alcançar esses entendimentos da sociedade

caótica/complexa. É estar presente com outros e outras, é na troca, é, como aponta Boal (2009), necessário “sair da caverna”, assim nos libertaremos do “imobilismo e resignação [...] olhar o mundo cara a cara, compreender como se move e o que faz se mover” (p. 22). Boal, a partir do seu campo artístico, afirma veementemente a urgência de posicionamento contra uma cultura dominante.

Como cidadãos, antes de tudo, como artistas por vocação ou profissão, temos que entender que só através da contracomunicação, da contracultura-de-massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos e a criação de uma sociedade democrática – no seu sentido etimológico, pois, historicamente, a democracia jamais existiu. Dela, pedaços sim. (Boal, 2009, p. 18-19)

Precisamos nos libertar do hegemônico, confrontar cotidianamente o pensamento hegemônico, como coloca Boal, Cabral e Freire, cada um à sua maneira. Essa libertação da hegemonia, do pensamento único, da estrutura dominante, é o caminho que nos possibilitará resistir às opressões e nos levará para a liberdade, democracia e uma sociedade inclusiva.

3.3.3.

Centralidade social da escola

Silva (2003) coloca que a relação escola-família não se encerra no espaço físico da escola entre pais e professores e é pautada na dupla-díade das vertentes - Escola-lar e das dimensões de atuação – individual / coletiva. A primeira díade aponta que a vertente escola engloba tudo o que ocorre de atividade neste espaço, seja por iniciativa dos pais, professores, alunos, seja individualmente ou coletivamente. Como, por exemplo, reunião de pais, reunião professores, alunos e isso seria a relação visível da escola-família. A vertente lar, por sua vez, é tudo da escola que é realizado em casa por pais e alunos, como trabalhos de casa e afins. Também conta o suporte dado dentro de casa para essas atividades ocorrerem, esta parte sendo a relação invisível da escola-família, o que é de difícil mensuração por parte da escola e dos professores (Silva 2003).

O autor segue afirmando que as dimensões individual e coletiva são mais autoexplicativas, sendo a primeira ligada às atividades realizadas individualmente

por pais, docentes, alunos e a segunda realizadas em conjunto por esses diferentes grupos (associação de pais; grêmios estudantis; associação de professores/sindicatos). A relação entre esses dois pontos pode ser de complementaridade ou de tensão, já que a dimensão individual busca particularidades e a coletiva o sistema como um todo (Silva, 2003). Silva coloca que os responsáveis têm a tendência à dimensão individual, enquanto os docentes têm a tendência ao coletivo ao contrário das famílias; o Lar é o máximo denominador comum da dimensão individual; as atividades coletivas são centradas na escola. Isso quer dizer que a relação dos responsáveis com a coletividade se dá na escola, mas pouco. Suas principais atuações se dão no âmbito do lar e individualmente, já os professores atuam muito mais coletivamente e na escola, com pouca ação na vertente lar. As atividades coletivas estão relacionadas diretamente à escola e às individuais ao lar, o que indica a importância e centralidade desse espaço nas ações de junção entre responsáveis, alunos e professores.

A abordagem dada para essa relação passa pela cultura escolar x cultura dos alunos, assim como culturas escolares x culturas sócias/locais, onde o autor aponta a possibilidade de irmos por um viés antropológico, político ou social. Antropologicamente é dado que as culturas são equivalentes, ou seja, diferentes, mas não desiguais; politicamente temos uma escola que valoriza e legitima uma cultura nacional e por fim sociologicamente temos uma escola que destaca a cultura dominante, deixando as demais à margem. Sendo este último o aspecto trabalhado (Silva, 2003).

Com isso, temos uma internalização dessa cultura escolar por parte dos alunos e responsáveis a partir do abandono de suas próprias culturas. Isso se dá pela tentativa de adaptação desses sujeitos à cultura dominante, o que o autor coloca como violência simbólica que leva à aculturação. Silva diz que a cultura escolar é ponto de chegada, mas não leva em conta o ponto de partida dos sujeitos que chegam, criando uma continuidade x descontinuidade cultural. A continuidade seria os alunos, pais, chegarem e não ter que deixar sua “bagagem” na porta de entrada, termo utilizado no texto. A escola trabalharia com o que trazem de fora. Contudo o que ocorre é a descontinuidade cultural, em que há uma quebra daquilo que se vive, e uma inserção de outra cultura, obrigando-os a

relegar a própria. Há uma barreira social invisível na porta da escola, assim aponta Silva.

Tendo isso como estrutura, pensar em como construir esse diálogo entre a cultura escolar e outras culturas, entra como ponto central a ser buscado. Essa escola estaria em oposição ao entendimento de educação enquanto depositária de conteúdo, à hierarquização de culturas e da relação opressora x oprimida. O autor nos traz que levar em conta a incompletude das culturas é essencial, pois assim é possível entender que nenhuma cultura se encerra em si mesma, que é completa. Há a possibilidade de um diálogo entre culturas que age como luta por justiça social, visto que vai contra uma estrutura opressora e hierarquizada, razão para esse espaço ainda estar com a democracia em jogo. Assim, pode-se pensar em espaços educativos que criem pontes entre as diferentes culturas, que promovam uma mudança social, inclusive internamente.

Benjamin Moignard (2014) faz uma reflexão sobre o espaço democrático no que tange o êxito escolar, independentemente da origem social do estudante, apontando que nenhum sistema de educação consegue atingir esse objetivo. Traz que a sociedade entende que o meio mais igualitário para redução das desigualdades é a obtenção de um diploma escolar. Contudo a escola não consegue fugir à estrutura que beneficia os alunos mais privilegiados, e deixa deste modo, de se aproximar das realidades dos menos privilegiados, impedindo que todos os alunos possam se apropriar desse tempo-espaço escolar. Assim encontramos um caminho de massificação escolar, que é por si só um paradoxo nos países democráticos, como aponta o autor. Propõe o questionamento das relações entre a socialização escolar e território popular com base na democratização do sucesso a todos os alunos, tomando por base uma escola francesa, mas traçando particularidades brasileiras.

O texto apresenta como indispensável entender que o ideal democrático não existe no momento em que se isola a escola da comunidade, em que se dá um tratamento externo aos alunos que trazem problemas à norma. A escola precisa se inserir na cidade trazendo para dentro de seus muros a diversidade e isso ocorre na interação com seu ambiente e não criando barreiras, se isolando. A escola pública é onde reside o maior potencial democrático, pois é o local em que há a possibilidade de maior heterogeneidade, inclusive em relação aos dispositivos

escolares. Para isso são necessárias ações em conjunto com os ambientes em que a escola está inserida, para encontrar novas formas de relação e diálogo.

A diversidade é uma questão apontada pelos dois autores, pois passa a ser um problema para a estrutura escolar. A manutenção do controle da ordem passa a ser cada vez mais difícil, visto que as normativas são pensadas para uma parcela da população que costuma ser mais privilegiada e já inserida na estrutura escolar. Quando se tem a entrada e necessidade de trabalhar com outros grupos sociais que estão fora desse padrão, a heterogeneidade dificulta a reprodução da cultura dominante.

Quanto mais afastada a escola está da comunidade, dos sujeitos do seu entorno, maior será a ação de imposição de sua cultura em relação à dos alunos e responsáveis. O abandono do seu SER para se enquadrar em um outro padrão, dito como normativo e correto, o que entendo como relacionado às tensões e embates que passam a se ter dentro dos muros escolares. Há a separação da vida escolar da vida cotidiana.

O potencial democrático da escola, principalmente a pública pela possibilidade da diversidade, é apontado em ambos os trabalhos, tal qual a necessidade de pensar outras formas de estruturar esse espaço e constituir relações com a cidade, comunidade, professores, responsáveis e alunos. Talvez aqui o pensamento de Silva complemente o de Moignard, pois o primeiro autor traz um possível caminho, enquanto o segundo somente levanta a questão e aponta essa necessidade. Por fim, os dois autores indicam a necessidade da inserção da escola na comunidade, e que essa inserção, sem barreira, sem imposição e hierarquização de culturas é um caminho para uma educação democrática, pois ao meu entender, diminui a marginalização de grupos sociais, possibilitando que o conhecimento de diferentes culturas, sem que uma se sobreponha a outra.

Cabe ressaltar que é possível perceber nos textos a relação social existente entre educação e escola, que coloca esse espaço formativo institucional como a representação da educação ou o único meio para que ocorra. Isso acarreta a exclusão constantes de outras formas de aprendizado, ensino, ritos de passagem de saberes e experiências, da cultura em si.

3.4.

Bordar os caminhos

Silva, que traz a incompletude cultural, pode ser posto em diálogo com o termo “margem de manobra” utilizado por Foster (2002). Em seu livro “Design and Crime”, o autor relaciona o termo com o conceito de “Design total”, “que se refere, de forma resumida, ao objeto que é produzido já completo de significado, não havendo espaço para o consumidor transformar seu conceito ou função.” (Sousa, 2018, p. 57). Eu trago esse conceito em minha dissertação de mestrado quando falo sobre os brinquedos que já vêm prontos para brincar, tanto em função quanto em possibilidades, em que as crianças recebem aquele produto completo de cultura sem essa margem de manobra para modificá-lo. Entender que nenhuma cultura é completa dialoga diretamente com esse conceito, pois por mais que haja uma imposição de uma cultura dominante, seja por meio da escola, seja por meio de um brinquedo, o sujeito pode trazer suas próprias particularidades culturais e agir naquele meio ou naquele objeto.

A cultura e hierarquização remete ao termo “salvacionismo” utilizado por Darcy Ribeiro em seu livro “O povo brasileiro” para falar sobre a chegada dos missionários para salvar as almas dos povos nativos do Brasil. Utilizo-me deste conceito para falar e questionar o que entendemos sobre inclusão na sociedade e a hierarquização de normas e culturas. A colocação de uma necessidade constante de “abrir” as portas da sociedade para jovens de comunidades, de grupos sociais marginalizados, mas vendo-os como inseridos no momento em que são capazes de aprender balé, música clássica ou terem êxito escolar. Vejo um salvacionismo implícito, não uma inclusão. Há uma valoração de tipos de atividades que se enquadram na norma, enquanto os jovens que insistem em se manter inserido em sua cultura continuam sendo marginalizados.

Encontramos mais um ponto urgente a ser pensado, que é o êxito escolar, a massificação educacional, representada socialmente pelo viés escolar, e como luta contra a desigualdade social. A pesquisa do IPEA, “Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil”, lançado em 2019, apresenta que mesmo que o grau de escolaridade suba, as desigualdades sociais, no que tange principalmente a economia não se encerram na educação. Na verdade, a educação neste ponto tem

pouco impacto no total do povo Brasileiro, porém se está apontando o processo escolar, vincula totalmente a educação à escola. Esta pesquisa defende a educação como um processo amplo, abrangente em que a instituição escola faz parte, mas não é “a” Educação, nem o único caminho para educar. Como já falado neste mesmo capítulo, é necessária uma atenção ao macrosociológico e dos atravessamentos de vários pontos político-sociais para uma redução das desigualdades.

Essas pesquisas debatidas têm muita proximidade com os temas democracia, diversidade e heterogeneidade cultural. Trabalham apontando as questões normativas da escola e fora dela, além da tentativa de imposição do padrão normativo e, por consequência, ao meio em que estão inseridos. Para se adequarem, os grupos marginalizados devem deixar do lado de fora suas vivências, caso contrário são rotulados com perturbadores da ordem e excluídos socialmente.

Contudo também podemos encontrar possibilidades de ação contra hegemônica, pensando em meios, espaços para isso. A escola, seja formal, informal, ou o grau que for, é vista como lugar central na potência de um diálogo com a comunidade em que está inserida, um espaço com potencial democrático, que pode abarcar a diversidade, mas para isso precisa rever suas formas de relação. Deixando nítido que é necessário repensar criticamente sua estrutura, trabalhar junto aos docentes, pais, alunos e comunidade para ser de fato esse local de democracia.

Sinto necessidade de trazer a relevância dessas leituras para minha discussão sobre inclusão, educação. Minha pesquisa caminha para uma junção desses fatores, pautando na comunicação horizontal e pensamento conjunto, afirmativo e responsável do que o Design pode trazer. Como dito, o fazer “com” é premissa e com ele vem a inclusão, sem precisar deixar qualquer cultura marginalizada, e sim promovendo uma comunicação dinâmica na diversidade. Quando os autores e autoras falam sobre comunicação e diálogo, sobre não hierarquização, me remete às práticas em parcerias, afirmativas, pois nossas ações são co-construídas, responsáveis e que buscam alteridade.

Vejo a possibilidade da relação entre fazer “com”, criar a rede de comunicação e a necessidade colocada nos textos de pensar novas formas de

trabalho entre escola-comunidade. Isso pode ser utilizado na educação, seja na escola instituição formal de ensino ou em outros locais, o que traz a possibilidade de falarmos sobre extensão comunitária, projetos educativos e cidades educadoras futuramente. Para mim, por enquanto, essa horizontalidade, o trabalho em conjunto é o que possibilitará encontrarmos lugares educativos inclusivos, não somente no âmbito do êxito escolar, mas expandindo e trabalhando com a possibilidade dos diferentes grupos sociais terem direito a SER em suas culturas, sem a imposição de uma em relação à outra.

Em suma, esta tese é um ato que busca, por meio da visão sistêmica, desenhar as complexidades, que se baseia na sustentabilidade, que parte dos princípios do Design em Parceira, que potencializa a alteridade com o posicionamento afirmativo. Em suma, este capítulo somou autores, reflexões que procuram posicionar-se da forma mais horizontalizada possível com as pessoas, algo que é base para a inclusão e educação caminhos possíveis de uma sociedade que rume para equidade e democracia que inspiram e moldam esta tese.

4**Construindo os caminhos da pesquisa – Parte 2**

Nos capítulos anteriores pode-se ver o processo de estruturação metodológica da pesquisa, desde o percurso que baseia conceitualmente as escolhas de pesquisa, até o pré-campo. Em seguida a base bibliográfica que apresenta os conceitos e os pilares que sustentam ideologicamente e academicamente as ações deste trabalho. Essas duas partes estão demonstradas juntas no quadro “aproximação” do esquema³⁸ abaixo. O intuito é facilitar a leitura e o acompanhamento do processo criativo-metodológico, trazendo o percurso dos pensamentos e reflexões. Assim o percurso metodológico foi dividido em dois, sendo a primeira parte indicando o caminho que dá contexto à pesquisa, que aponta o motivo da escolha dos temas que são abordados no capítulo de referências. Esta segunda parte, representada pelo quadro “acompanhamento”, visa trazer os métodos utilizados nas ações feitas nos possíveis campos e apresentar o recorte percebido como necessário para o campo.

³⁸ Mostrado na parte 1, mas trazido novamente para facilitar a leitura.

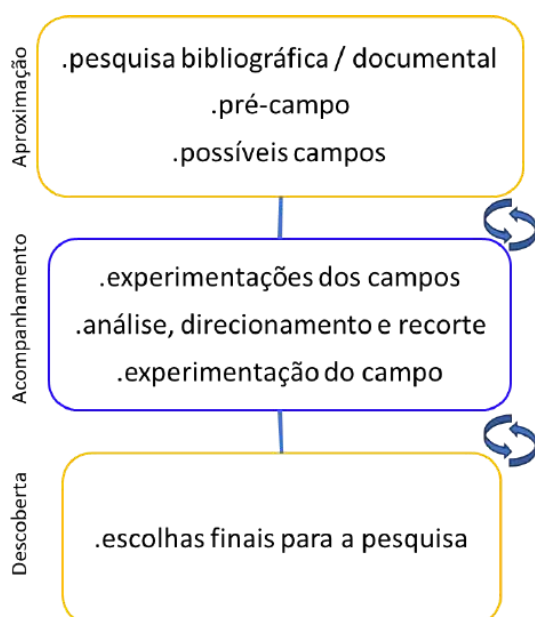


Figura 17: Esquema escolhas metodológicas

As escolhas metodológicas da parte do acompanhamento, apontando os direcionamentos e recortes necessários serão mostradas aqui, juntamente com a apresentação de parte das descobertas. É apontada aqui a finalização dessa etapa para seguir com as reflexões, resultados e as considerações da pesquisa nos capítulos seguintes. Se faz importante ressaltar e relembrar que as etapas nos quadros e o próprio esquema não são estáticas. Ao longo do acompanhamento, as etapas de experimentação, análise, recorte se cruzam e necessitam a voltar o percurso.

A partir dos conceitos trabalhados no capítulo anterior, as práticas em campo têm como horizonte uma educação libertária e transgressora. Elas primam por potencializar a cultura e formas de SER e ESTAR das diferentes pessoas e contextos da sociedade. Elas visam a proporcionar reflexões sociais, acolhimento e conhecimentos em trocas em um lugar-momento de convivência.

Estruturamos então um caminho guia para as experimentações nos três projetos, balizados no Design em Parceria, no Design do Acolhimento como metodologia aliada a cartografia, relacionando-o a questão de pesquisa que visa a compreensão do ser e como o design pode favorecer a co-construção desse lugar-momento de educação inclusiva.

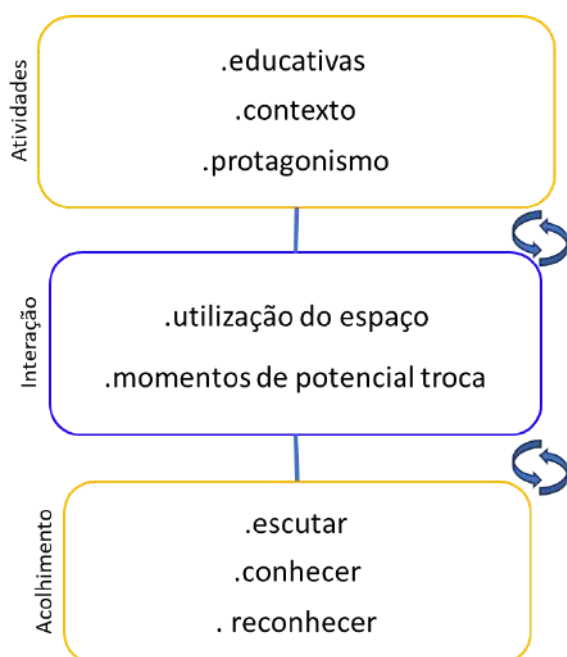


Figura 18: Estrutura ações em campo.

Temos, então, a inserção em campo com a junção de **1.atividades educativas** no sentido já debatido, que **potencializem a alteridade** dos jovens e das jovens por meio do **protagonismo a partir de seus contextos**; **2.interação entre as pessoas e com o espaço**, buscando **momentos de trocas** e **3.acolhimento** por meio de **escuta**, para que todos e todas possam **se conhecer** e assim **reconhecerem a si e as pessoas e ambiente** ao redor.

Como nos demais esquemas já mostrados, esse também não é linear e estático, pois cada quadro pode proporcionar que a outra ação aconteça. Estão sempre em constante movimento conjunto, as atividades acontecem para acolher e interagir, assim como a interação acontece para propor atividades e poder acolher. O acolhimento pode ocorrer nas e por meio das atividades e interações, ou seja, estão intrinsecamente conectados neste trabalho.

4.1.

Experimentações no campo

Foi mostrado no capítulo 2 o Centro Loyola de Fé e Cultura como o local de campo geral e os projetos educativos e culturais voltados para juventude como os

campos de inserção da pesquisa. Foram três projetos elencados: O Grupo Acolhimento; o projeto *Game in Lab* e o curso *Design de Games*, que fazem parte do amplo projeto **Jovens do Presente, Antecipando Futuros Desejáveis** da atual VREEP / PUC-Rio³⁹. Todos os três ocorreram concomitantemente em 2022 no espaço da casa, com diferentes objetivos, e aumentando a diversidade de jovens e docentes no Centro Loyola de Fé e Cultura.

Neste capítulo serão apresentados esses 3 projetos com jovens de diferentes contextos sociais, seja pela localidade em que moram, situação econômica, gênero ou idade. Os projetos também têm origem em diferentes frentes de trabalho do LINC-Design e em parceria com o NEAM que auxilia a construção da ponte de comunicação e acesso com a maioria dos e das jovens participantes. A apresentação será em ordem de duração das ações, começando, assim, com o *Design de Games*, seguindo para o projeto *Game in Lab* e finalizando com o Grupo de Acolhimento.

4.1.1.

Design de games

O curso teve apoio de Edital da FAPERJ⁴⁰ para acontecer e teve 5 meses de duração. O objetivo foi oferecer conteúdo sobre design de jogos com foco em uma base profissionalizante, mas com um alinhamento de reflexão social dos contextos dos e das jovens participantes a partir de suas experiências.

As aulas foram ministradas pelo professor Guilherme Xavier e por mim, Lucas Brazil, contando com a monitoria de Davi Silva, jovem do Grupo Acolhimento. Os encontros foram estruturados em dois momentos, o primeiro de conteúdo e prática com Guilherme Xavier. O segundo comigo, conduzindo atividades prático-teóricas e propondo a ponte entre o conteúdo oferecido e os contextos dos alunos e o Davi auxiliando na ponte de comunicação entre nós e a turma.

³⁹ O projeto Jovens do Presente, antecipando futuros desejáveis tem início no âmbito do LINC-Design sob a coordenação da profa. Jackeline Lima Farbiarz e a coordenação adjunta do prof. Anderson Antonio Pedroso por meio de Edital Faperj - Favela Inteligente e é inspiração para o desenvolvimento de atividades extensionistas junto a grupos em vulnerabilidade social na Vice-reitoria de Extensão e Estratégia Pedagógica da PUC-Rio.

⁴⁰ Foram 3 cursos que formam o guarda-chuva do projeto contemplado pelo edital. O ***Design de Games, Introdução a programação em Python*** e o curso de ***Audiovisual***. Todos voltados para trabalhos a partir dos contextos e experiências de jovens da Comunidade da Rocinha.



Figura 19: Guilherme, Davi e Lucas (em ordem)

O curso foi dividido em três módulos⁴¹:

<p>Módulo 1 - Jogos Analógicos</p> <p>São apresentados conceitos e contextos de jogos analógicos, considerando sua manifestação material e operacional, tendo como premissa os sujeitos em interação. São introduzidos processos e técnicas de produção, desenvolvendo habilidades criativas e críticas, tendo como objetivo principal a organização coletiva e a produção de um resultado de qualidade profissionalizante.</p>
<p>Módulo 2 - Jogos Digitais</p> <p>Neste módulo, avançamos aos conceitos e contextos de jogos digitais, tendo em vista suas características virtuais e simbólicas para um mercado em franca expansão. Serão introduzidos processos e técnicas de produção integradas com multimídias oriundas de sua realidade audiovisual, desenvolvendo competências para um pensamento prospectivo e perspectivo, tendo como objetivo principal a realização de um produto a ser publicado e criticado pelo público.</p>
<p>Módulo 3 - Integração</p> <p>Neste módulo final, coloca-se em prática de amplo espectro a teoria até aqui apresentada e treinada, em um projeto de maior complexidade e aprimoramento técnico, voltado para a oportunidade de cenários de atuação focada: produção, design, arte e programação, de acordo com a observação de oportunidades nos ambientes de vivência e com vista para sua profissionalização. Tal processo de integração tem como objetivo a construção de um jogo (seja digital, analógico ou híbrido) cuja criação e desenvolvimento posterior será avaliada por profissionais do mercado.</p>

Quadro 1: Módulos curso Design de *Games*.

Os módulos partiam da premissa dos jovens e das jovens como protagonistas no desenvolvimento do jogo, trazendo suas experiências e realidades. O intuito era a utilização das atividades e projetos como mediadores da comunicação e reflexões dos alunos e alunas com e sobre seus próprios contextos e outros. Esse caminho era proposto na segunda etapa de cada encontro, após as

⁴¹ Textos retirados da ementa do curso.

explicações, exemplificações e alguns exercícios práticos. A inserção no campo e aplicação de atividades práticas relacionadas com a pesquisa se davam nessa parte.

Era preciso que os alunos e alunas trouxessem sua presença para os encontros e compartilhassem ao longo do período do curso. A proposta era que a partir das vivências sendo demonstradas, pudéssemos avançar tanto em conteúdo, quanto no trabalho de projetos a partir de seus contextos. Os jogos desenvolvidos serviriam de mediadores da reflexão e de desenho de um recorte da complexidade dessas trocas. As práticas foram estruturadas com o intuito de somar o conteúdo oferecido na primeira parte do encontro e as experiências dos alunos e alunas, resultando em jogos que representassem essas vivências complexas.

4.1.1.1.

Experimentando em *Games*

O recorte dessas experimentações está na segunda etapa da aula em que eu trabalhei diretamente com os alunos e alunas. Partindo do método proposto, foi buscada uma variação que pudesse facilitar a troca tanto em sala quando fora dela na utilização da casa.

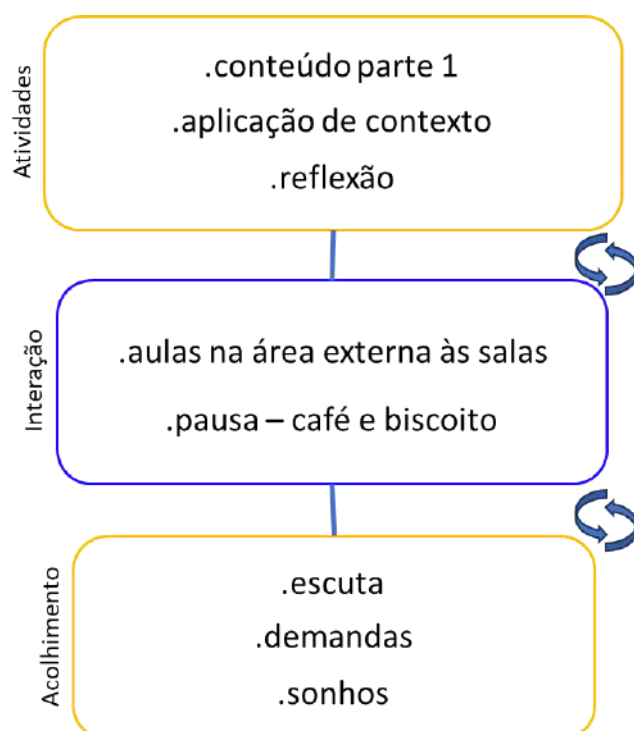


Figura 20: Variação Design de *Games*.

As aulas tinham duração de 3 hrs aproximadamente, os alunos e alunas chegavam pós almoço e seguiam para as duas partes do encontro. Seguimos assim durante os três módulos do curso, mas havendo algumas alterações entre cada um.

Durante o primeiro módulo, utilizamos uma sala que dava acesso direto à área externa da casa e as aulas eram intercaladas entre dentro de sala e fora. O intuito era criar essa apropriação e aproximação a partir do uso de outros espaços da casa, para que pudessem se sentir mais pertencentes ao local. Contudo, a partir do segundo módulo, esse uso se tornou raro, pois o conteúdo passou a ser sobre os jogos digitais e era necessário estar em sala com os notebooks ligados à tomada e com bom acesso ao *WIFI*. Assim, a partir disso, o uso da área externa basicamente se deu na pausa para o café.



Figura 21: Sala 1 - ligada à área externa



Figura 22: Aula fora de sala



Figura 23: Pausa café área externa 2

A busca pela área externa foi uma ação pensada de forma conjunta com o professor Guilherme, assim como o trabalho a partir do contexto e com as pessoas é premissa do amplo projeto **Jovens do Presente, Antecipando Futuros Desejáveis**.

Com a exemplificação da utilização propostas de outros espaços da casa, é necessária a explanação da outra parte de inserção desta pesquisa. Dentre as atividades relacionadas ao curso, três foram direcionadas para experimentação

deste trabalho, a atividades de **jogo de trilha**⁴²; **representação em personagem**; e o **desenvolvimento de jogo coletivo-contextual**.

4.1.1.2.

Jogo de trilha

Para esta atividade, foi utilizado o conteúdo prévio aprendido pelos e pelas jovens sobre elaborar um jogo de trilha. Partindo da estrutura realizada no exercício prático do desenvolvimento de jogo analógico que foi feito em grupos, apresentamos um direcionamento para um jogo contextual. Cabe ressaltar que as propostas de direção eram abertas, ou seja, poderiam ser modificadas ou rejeitadas.

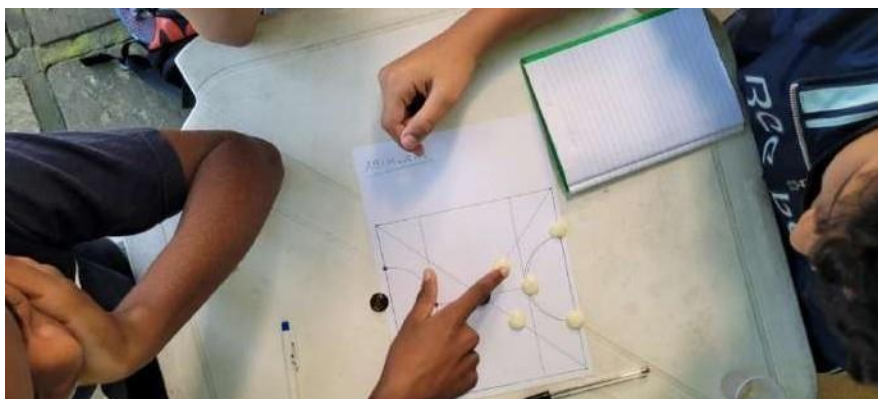


Figura 24: Exercício de jogo analógico.

O tempo com o grupo era de aproximadamente 1 hora por encontro, e precisávamos nos ater ao cronograma, portanto isso foi levado em conta para o desenvolvimento da atividade. Sendo um projeto de design, o processo precisaria passar por experimentações e reformulações, caso necessárias. Os três primeiros pontos de aproximação e contextualização foram feitos em um encontro de 1 hora e os de definição, aplicação e finalização nos seguintes, também com o acompanhamento do professor Guilherme.

⁴² Jogos de trilha são aqueles em que se tem um caminho e o objetivo é chegar ao final dele. Um exemplo conhecido é o Jogo da Vida.

A atividade direcionada seguiu a seguinte estrutura:

Aproximação e contextualização

- Manter os grupos que estavam em prática
- Conversarem sobre seus contextos
- Elencarem aspectos em comum (sugestão de pelo menos 5)

Definição, experimentação e finalização

- Definirem o contexto do jogo a partir de um aspecto
- Aplicarem o conteúdo apreendido previamente (definição de regras, mecânica de jogo, objetivo)
- Finalização com o desenvolvimento físico (desenho em papel e peças oferecidas na aula)

Foram três jogos desenvolvidos por 3 grupos distintos, *Against the delay*⁴³, Corre Pirata e *Two Steps to Heaven*⁴⁴, todos partindo da mesma proposta de atividade. O intuito era poder observar a apreensão das etapas teórico-práticas e a junção com seus contextos. Também entender se essa atividade propiciaria vivências e experiências virem à tona.



Figura 25: Desenvolvimento Against The Delay

⁴³ Contra o atraso – tradução livre do grupo.

⁴⁴ Dois passos para o paraíso tradução livre do grupo.



Figura 26: Desenvolvimento Corre Pirata!



Figura 27: Desenvolvimento Two Steps to Heaven

Os jogos tiveram os seguintes contextos e objetivos: *Against the delay* - tem como objetivo conseguir pegar o ônibus, tentar sentar-se e não chegar com atraso no trabalho, escola, no compromisso que for. **Corre pirata!** - a narrativa é baseada em um jovem que para se manter financeiramente precisa vender produtos “piratas”, mas para isso precisa correr da polícia e de diferentes empecilhos. *Two Steps to Heaven* – os jogadores e jogadoras precisam cruzar o tabuleiro passando por armadilhas demoníacas, contando com poderes e tentando sair do inferno e chegar no paraíso.

4.1.1.3.

Representação em personagem

Esta prática ocorreu no segundo módulo do curso, após começarmos os jogos digitais e as atividades no notebook com programas específicos para o curso. O intuito foi propor o desenvolvimento de personagem baseando-se na própria pessoa, ou seja os alunos e alunas se representarem, colocando-se e se vendo como protagonistas das ações em determinado contexto. O objetivo era o exercício e observação das suas conexões com os projetos em desenvolvimento. Perceber se a presença virtual favoreceria processos de jogos mais conectados com suas realidades e experiências. Essa prática foi programada para realização em dois encontros e em concomitância com outros exercícios teórico-práticos sobre jogos digitais. Utilizamos conteúdo aprendido sobre os softwares de desenho que são interligados com os de desenvolvimento de jogos.



Figura 28: Personagens em desenvolvimento

A atividade proposta seguiu somente dois parâmetros: fazer o rosto do personagem e uma personagem de corpo inteiro. Em seguida, inseri-los em um dos exercícios de jogos já feitos. O trabalho foi feito de forma individual, com cada jovem trazendo sua própria expressão de si.

4.1.1.4.

Jogo coletivo-contextual

O último módulo do curso foi voltado para a revisão e aplicação dos conceitos e exercícios práticos em um projeto final para entrega e apresentação. O jogo deveria ser contextualizado e funcional, ou seja, um projeto que pudesse ser testado, experimentado que contivesse as etapas projetuais exercitadas.

Com o objetivo de aprofundar o tema de reflexão e contextualização, a atividade elaborada seguiu as seguintes etapas;

- **Sensibilização**
- **Debate e reflexão sobre a sensibilização**
- **Aproximação e contextualização**
- **Definição, experimentação e finalização**

A sensibilização, como visto no capítulo anterior, parte do preceito que tornar sensível proporciona maior reflexão sobre diferentes temas. Seguindo para o debate e reflexões sobre as percepções dos jovens e das jovens. As duas últimas etapas reaplicadas do primeiro experimento/atividade, pois como evidenciado, foi possível validar seu uso como facilitadora para projetos contextuais com jogos.

Para as duas primeiras etapas, convidamos o professor Rafael Trota do curso de Audiovisual do mesmo edital FAPERJ, que trouxe vídeos produzidos pelos alunos e alunas. A intenção inicial era que pudessem vir junto para que houvesse uma troca entre os jovens e as jovens de ambos os cursos, mas não foi possível por conta do dia e horário.



Figura 29: Professor Rafael - etapa sensibilização

Foram mostrados três vídeos feitos para podermos seguir para o debate e reflexão, fazendo também uma interlocução com as práticas projetuais para jogos. Pudemos anotar os pontos-chaves de cada vídeo e estruturar o campo para a próxima etapa.

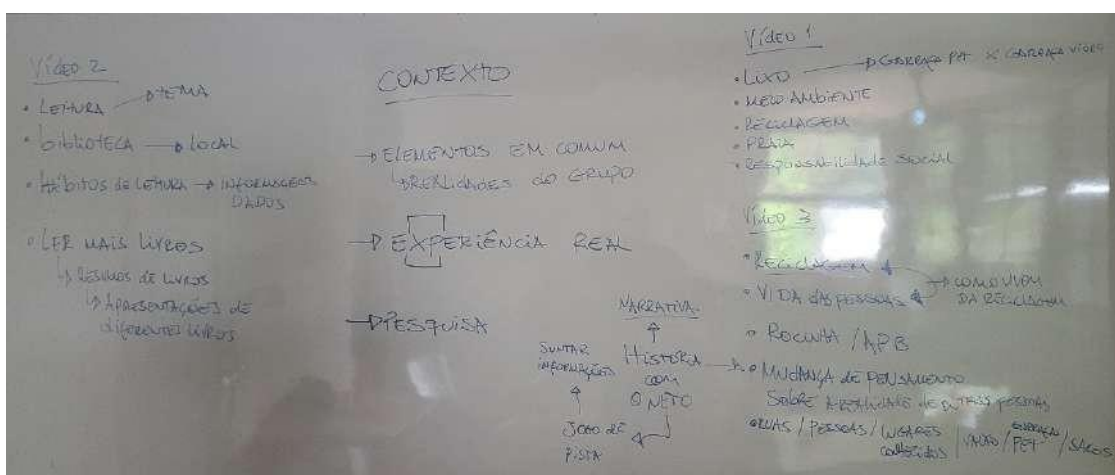


Figura 30: Quadro debate e reflexão e contextualização

Os diferentes temas e objetivos registrados no quadro foram trazidos e apontados ao longo da reflexão e debate. O vídeo 1 traz o tema meio-ambiente com ações de limpeza de praias e conscientização para responsabilidade social. O vídeo 2 trata sobre leitura e o engajamento para aumentar os hábitos de leitura na comunidade. O vídeo 3 apresenta o acompanhamento de pessoas que vivem da reciclagem na Rocinha, propondo uma mudança de pensamento sobre a realidade dos comunitários e comunitárias e dos diferentes trabalhos que fazem.

A partir desse mapeamento, seguimos para a experimentação de estruturarmos uma proposta de documentário audiovisual para transformarmos em um jogo. Partindo das etapas da primeira atividade, foi proposta uma expansão para a experiência do projeto:

Aproximação e contextualização

- Partir das reflexões feitas
- Conversarem sobre seus contextos
- Elencarem aspectos em comum (sugestão de pelo menos 5)

Definição

- Definirem o tema do documentário
- Pesquisa sobre o tema – que tipo de informação é necessária?
- Definirem objetivos e função social para o documentário
- Estruturação do documentário (resumo, tema, local, objetivos, nome)

Experimentação e finalização

- Aplicarem o conteúdo apreendido previamente (definição de regras, mecânica de jogo, objetivo)
- Basear o jogo no documentário, tendo em vista o tema, função e objetivos
- Finalização

Como resultado o grupo⁴⁵ estruturou um documentário baseado no tema Praças, que vêm da proximidade de suas casas com três diferentes praças da Rocinha. O objetivo do vídeo seria mostrar a importância dessas três praças na

⁴⁵ Neste momento tínhamos um grupo menor, pois alguns passaram a ter compromissos no horário, com trabalho e mudança de escola. Outros mudaram de curso entre os três oferecidos. Assim, esse grupo continha 5 alunos e 1 aluna.

vida da comunidade, assim como valorizar sua memória. Haveria uma pesquisa histórica, uma comparação desde a inauguração delas até os dias atuais, além de entrevistas com moradores e moradoras para trazer histórias vividas nesses locais.

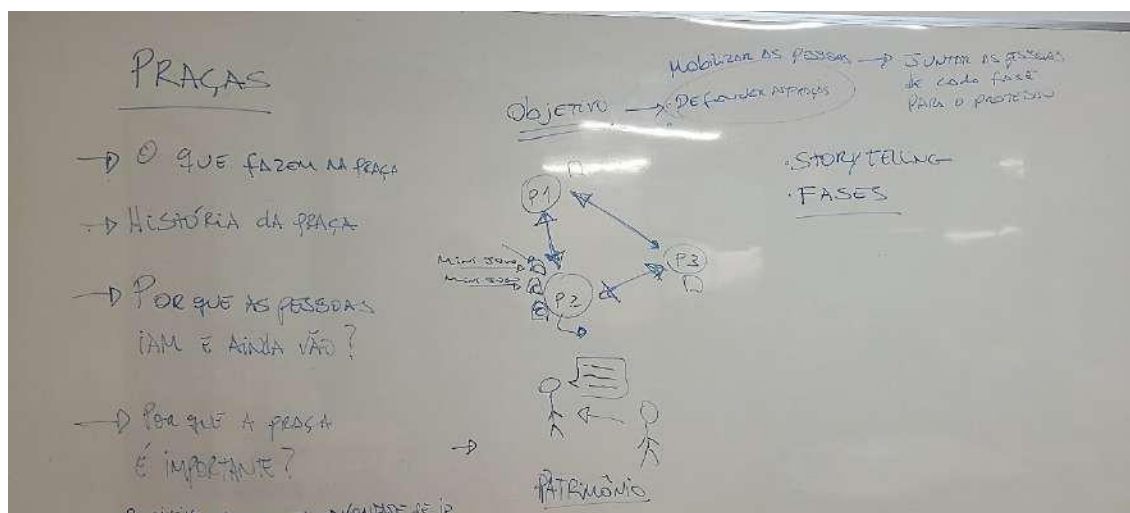


Figura 31: Estrutura resultante do exercício documentário

A partir dessa definição, a experimentação de aplicação em um jogo trouxe o seguinte resultado⁴⁶:

- Nome do jogo – 3 Praças
- Objetivo – defender as praças da Rocinha da apropriação e demolição pelo governo para construção de estacionamento, prédios e especulação imobiliária.
- Estratégia – Conseguir mobilizar os moradores, para isso precisa ganhar o desafio de cada pessoa encontrada. Os desafios são oriundos das memórias, pode ser uma brincadeira, uma história, ou outra memória proposta definida.
- Final – para ganhar precisa-se juntar um número X de pessoas em cada praça para poderem se mobilizar e criar uma rede de luta contra a demolição.
- Função social – provocar reflexão que os comunitários e comunitárias têm força quando se tem união, e que o lugar onde vivem tem valor, e é patrimônio da comunidade.

Essa atividade desde assistir aos vídeos até a conclusão foi feita em 1 dia de encontro, ou seja, aproximadamente 3 horas, não sendo possível a finalização em

⁴⁶ Tanto o resultado da estrutura do documentário quanto do jogo ficou com o grupo. Pediram para passar a limpo e que trariam e/ou mandaria foto, mas não houve esse retorno. O registro está nas fotos da escrita resumida no quadro.

materialização do projeto em jogo digital. A proposta sugerida era o desenvolvimento desse jogo como projeto final de entrega do curso, pois juntaria o conteúdo teórico-prático do design de *games* e a contextualização com a realidade.

4.1.1.5.

Considerações parciais

O curso de *Design de Games* foi uma oportunidade de experimentação em dois vieses, o primeiro de poder observar os jovens e as jovens do curso em relação à casa, e às outras pessoas que partilhavam o lugar e vice-versa. O segundo foi a possibilidade das três experimentações ao longo dos encontros. Tendo os objetivos de testar, observar e verificar a inserção de práticas a partir do design para facilitar momentos de trocas, de protagonismo e reflexão social.

Foi possível verificar que o uso das áreas externas da casa não promoveu um envolvimento com o local, visto que os jovens chegavam na hora da aula, e iam embora logo depois. Não foi notado uma demanda e não houve pedido em explorar o restante do espaço, como também uma troca ou conversas com funcionários e funcionárias da casa. Convites foram feitos para conhecer o Grupo Acolhimento e também para marcarmos outros dias de trabalho, caso necessitasse, mas não houve movimentos para isso.

A prática de Jogos de Trilha trouxe como resultado a verificação da facilitação da prática projetual proposta para que suas vivências e realidades pudessem aparecer e, também, a aplicabilidade no desenvolvimento do jogo. Em somatório, tivemos um ponto interessante a ser destacado, esse processo possibilitou o aparecimento de próprios desejos e preferências. Como é o caso do jogo *Two Steps to Heaven*, em que o grupo trouxe uma ideia prévia de um dos participantes para tentar implementá-la nesse desenvolvimento. Mostrando que houve nessa prática o espaço para modificação da mesma por parte dos e das participantes.

A experiência 2 de Representação em personagem se mostrou, nessa conjuntura, mais lúdica e de exercício do *software* do que de fato uma prática de protagonismo. Isso se mostrou a partir dos relatos de que foi divertido fazer a brincadeira entre os alunos e alunas. Outro ponto é a não utilização dessa

personalização em outros exercícios de jogos digitais, ou seja, foi uma prática pontual sem desdobramentos aparentes.

A experiência 3 promoveu um grau maior de complexidade para a prática, pois envolvia contextos reais que não eram diretamente relacionados às suas experiências. Contudo havia uma ligação direta com suas realidades enquanto moradores e moradoras da Rocinha. Além disso, a prática se mostrou mais desafiadora, visto que precisavam realizar um exercício de outra área não relacionada com o curso para depois fazer a ponte com o conteúdo aprendido.

Essa prática foi a mais demorada e requereu um grau maior de concentração e troca, gerando um incômodo e inicialmente uma rejeição ao trabalho, pois a demanda era a utilização dos notebooks e dos exercícios práticos em jogos digitais. Porém, à medida em que desenvolviam o jogo, a rejeição foi diminuindo.

A materialização dessa proposta como jogo digital não foi possível por conta do tempo, por isso foi sugerido enquanto projeto final de curso. Mesmo com essa sugestão, o grupo resolveu ir para outro caminho e fizeram o *Breadpocalypse* (Pãodemia). O jogo constitui um Personagem que precisa acertar as vacinas nos colegas de trabalho infectados por um pão. Ele precisa acertar e salvar todos e todas antes que seja infectado por eles.

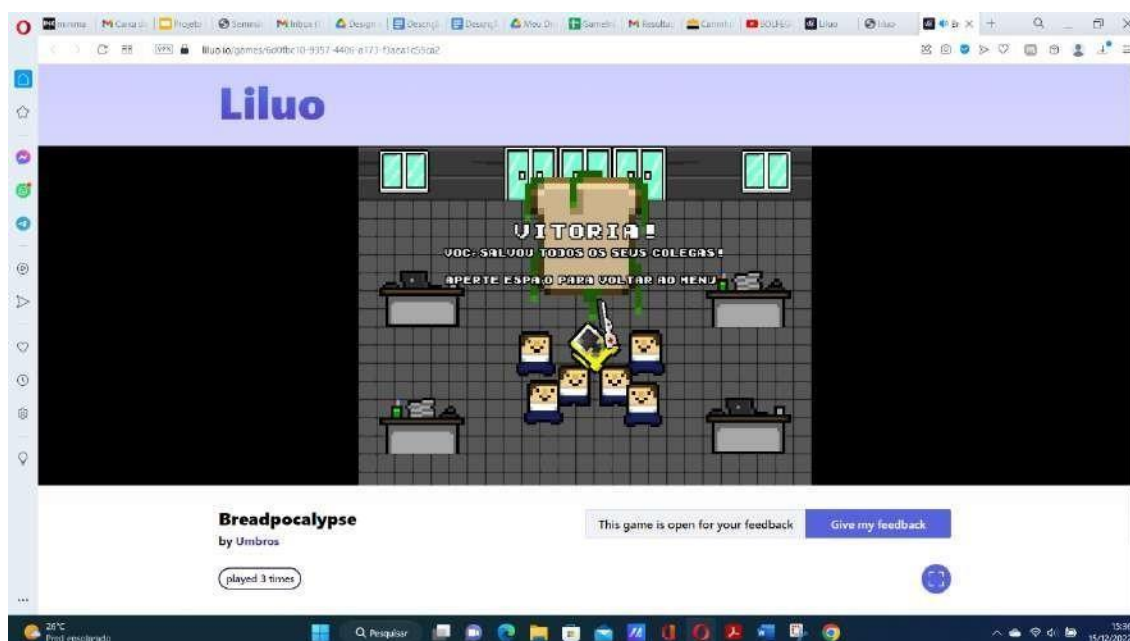


Figura 32: Jogo Breadapocalypse

Esse desenvolvimento indica que o grupo se sentiu detentor de sua vontade em não utilizar a proposta sugerida e desenvolver a que mais fazia sentido no momento. Ao mesmo tempo esse jogo nasceu de um evento ocorrido ao longo dos encontros em que um dos alunos reclamava que o lanche que comia pós encontro só oferecia um pão. Essa situação gerou brincadeiras ao longo do curso, culminando na expressão neste jogo, que o aluno em questão fez parte do projeto.

Pode-se verificar que um jogo que tratava de uma pandemia e a necessidade de vacinação vinha do momento que estava ainda muito presente na conjuntura da época. Assim, somando isso à inserção de uma brincadeira do grupo e a afirmação de qual jogo tinham desejo de fazer, é possível dizer que o processo e a prática de design pensada para protagonismo e contextualização foi validada.

4.1.2.

Projeto *Game in Lab*

Assim com os demais projetos de experimentações de campo, o *Game in Lab*, atua com a partir de jovens e suas demandas, desejos e contextos. Contudo, diferentemente das demais experimentações, a definição das práticas ocorreu de forma coletiva com a equipe proponente do projeto, que participou. Temos ainda outra singularidade que será detalhada a seguir, foram dois grupos distintos de jovens, um composto por Jovens NEAM, jogadores e jogadoras e o outro por jovens para monitoria. As ações de observação e experimentação de campo ocorreram de forma complementar, porém com recortes e atenção distintos.

Esta explanação está dividida em duas partes, a primeira a contextualização do projeto, com a **descrição**, os **objetivos e metas** e os **métodos**. A seguir trago os recortes de atenção para este trabalho de tese, elencando os pontos e informações a serem observadas e apreendidas.

4.1.2.1.

Descrição⁴⁷

O projeto nasce a partir da abertura do edital "2021 *Call for Proposals*", da instituição de pesquisa *Game in Lab* e resultou em um conjunto de ações,

⁴⁷ Parte da descrição compõe o documento original do projeto.

promovidas pelo Laboratório LINC-Design, baseados nos relatos da equipe de Coordenação do NEAM de que muitos dos jovens chegavam ao final da sua participação no projeto sem se sentirem verdadeiramente parte do ambiente da PUC-Rio.

Entendendo que, apesar dos valores jesuítas e diversas iniciativas de inclusão e promoção da equidade da Instituição, ainda existem muitas barreiras para que jovens das periferias se sintam verdadeiramente integrados e integradas ao ambiente da PUC-Rio, foi proposto um projeto que se pauta no potencial de jogos narrativos como ferramentas para a construção de comunidades acolhedoras e pautadas em experiências positivas.

De acordo com os estudos publicados pelas empresas Galápagos Jogos (2021) e Devir (2016 e 2018) – apoiados por incontáveis pesquisas da área de estudos lúdicos –, os jogos possuem um imenso potencial para o desenvolvimento de diversas habilidades e inteligências, focamos em jogos do Catálogo de Jogos Educativos da Galápagos que foram indicados como desenvolvendo pelo menos uma das seguintes inteligências:

- 1) "**Interpessoal**: Reconhecer e entender os sentimentos, motivações e intenções de outras pessoas";
- 2) "**Intrapessoal**: Conhecer a si mesmo, seus sentimentos, desejos e personalidade";
- 3) "**Linguística**: Capacidade de se comunicar, expressar ideias, improvisar e contar histórias por meio da língua."

Desta forma, houve a proposição de que fossem conduzidos oito encontros para que os jovens possam jogar jogos que estimulem e reflitam sobre seu lugar no mundo, suas experiências, sobre as experiências compartilhadas com outras pessoas, sobre a forma como se comunicam. Além disso, em consonância com a proposta, são convidadas outras pessoas que já ocupam os espaços da PUC-Rio a participarem de parte dessas experiências de jogo. Procurando despertar nelas a percepção, através das experiências compartilhadas de jogo, que são também responsáveis por nutrir um ambiente de acolhimento a estes jovens.

Estão envolvidos e envolvidas, como monitores e monitoras bolsistas, jovens NEAM do primeiro grupo Acolhimento, sendo 1 universitária da UERJ

(Beatriz) e 2 com idade de prestar vestibular (Davi e Felipe). Também temos 3 participantes do grupo acolhimento vindos da graduação da PUC-Rio, 2 do curso de Design (Nathan e Valéria) e uma de Biologia (Hannah). Dois jovens que, a partir do projeto, passaram a participar do Grupo Acolhimento, ambos da Brinquedoteca Maria Dolores (Cauê e Leonardo) e um aluno do curso de *Design de Games* (Eliezer). Como todos já com idade de entrar no meio acadêmico, parte já está inserida, nos propomos a propiciar um ambiente de desenvolvimento e reflexão para caminharem na direção de se tornarem pesquisadores e pesquisadoras.

4.1.2.2

Objetivos e metas

Estimular a sensação de pertencimento de jovens periféricos no ambiente universitário da PUC-Rio através do uso de jogos baseados em narrativa – proporcionando um ambiente receptivo e incentivando a reflexão sobre o lugar destes jovens em diferentes espaços. Como metas considera-se:

- Formação como Jovem Pesquisador para jovens da monitoria:

Proporcionar a familiarização de jovens com o processo de pesquisa através das metodologias YPAR (Youth Participatory Action Research – Pesquisa Ação com Participação de Jovens). Promover as habilidades do pensamento de planejamento e condução de pesquisa. Incentivar que desenvolvam hipóteses de pesquisa a serem validadas ao longo do projeto, tendo a possibilidade de participarem de uma publicação promovida pela equipe de Pesquisa (congresso ou revista a serem definidos posteriormente).

- Capacitação para Monitoria de Jogos para Jovens da monitoria:

Proporcionar a familiarização com técnicas de ensino das regras de jogo e monitoria de eventos de jogos. A indústria dos jogos analógicos está em constante expansão na última década, e a presença

de luderias e eventos de jogos analógicos está cada vez mais prevaiente nos centros urbanos (em especial Rio de Janeiro e São Paulo), proporcionando uma oportunidade de empregabilidade no ramo. A capacitação da monitoria será supervisionada pelo Coordenador do projeto⁴⁸, que atuou como monitor em eventos de jogos por três anos (inclusive eventos internacionais, online), é especialista em manuais de jogos – e possui contato com equipes de monitoria, que ocasionalmente precisam de indicação de novos profissionais.

- Integração de Novos Jovens NEAM:

Proporcionar um ambiente de integração e acolhimento através dos jogos para novos Jovens NEAM. Entendendo que a atividade de jogar incentiva o desenvolvimento de relações saudáveis entre as pessoas envolvidas, pretendemos fomentar um ambiente de troca entre jovens NEAM, além da oportunidade de vivenciarem parte do ambiente da PUC-Rio através do jogar.

- Familiarização de Novos Jovens NEAM com o contexto dos jogos e benefícios do seu uso:

Apesar dos diversos benefícios sociais, cognitivos e psicológicos dos jogos analógicos, esses são produtos com alto custo, sendo inacessíveis para pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Por este motivo, grande parte da população brasileira não possui fácil acesso a este tipo de objeto, que oferecem tantos benefícios para o desenvolvimento das pessoas. Considerando os jogos específicos selecionados para o projeto, com base no Catálogo de Jogos Educativos da Galápagos Jogos, ressaltamos os benefícios do desenvolvimento da inteligência interpessoal e intrapessoal, além do desenvolvimento de capacidades de comunicação e expressão através do diálogo.

⁴⁸ Pesquisador João Léste, doutorando do PPG Design da PUC-Rio e participante do grupo de pesquisa LINC-Design.

4.1.2.3.

Método de atuação

A condução do projeto considera três principais grupos atuantes: Primeiro, o grupo de pesquisa proponente do projeto, que deseja avaliar o potencial dos jogos em fomentar a construção de comunidades pautadas em experiências positivas, bem como proporcionar a oportunidade de inserção no ambiente acadêmico para jovens. Segundo, jovens tendo da atuação como parceiros de projeto, na equipe de monitoria. Terceiro, atuais e futuros Jovens NEAM (jogadores e jogadoras), que têm o desejo de trilharem os primeiros passos em direção ao ambiente acadêmico da PUC-Rio.

Considerando estes três grupos, que devem trabalhar em equipe para a condução do projeto, as práticas do projeto se pautarão na abordagem metodológica do Design em Parceria, complementadas pela metodologia YPAR (Youth Participatory Action Research – Pesquisa Ação com Participação de Jovens), que tem foco no protagonismo de jovens na condução de pesquisas acadêmicas sobre seus contextos. Entendendo os jovens como principais atores desta pesquisa, jovens da monitoria terão o estímulo a formularem suas próprias hipóteses de pesquisa, a serem validadas durante a experiência com as sessões de jogos. Entendemos que estes jovens por já fazerem parte de diferentes contextos, periféricos ou não, e por já terem atuado dentro do Centro Loyola de Fé e Cultura no último ano, terão à sua disposição três características fundamentais:

1) Um olhar crítico característico pautado em suas próprias vivências e percursos em parceria com o NEAM e Centro Loyola de Fé e Cultura, e que visa potencializar pessoas em situação de vulnerabilidade;

2) A sensibilidade e o respeito à ética e dignidade humana, tão fundamental para a pesquisa acadêmica;

3) A vontade de acolher, que parte do lugar de identificação – Inspirado pelo Grupo Acolhimento, e que é tão fundamental para este projeto, tendo sido o pilar principal da proposta feita ao Edital "*2021 Call For Proposals*", da *Game in Lab*.

4.1.2.4.

Recorte da atenção

Como pôde ser visto o projeto possui um espectro amplo de atuação e pesquisa possibilitando a apreensão de muito informações e construção de dados. Para manter o alinhamento com a pesquisa e com os demais campos, pouso minha atenção em fatores que dialoguem com o restante deste trabalho.

Processo *Game in Lab*

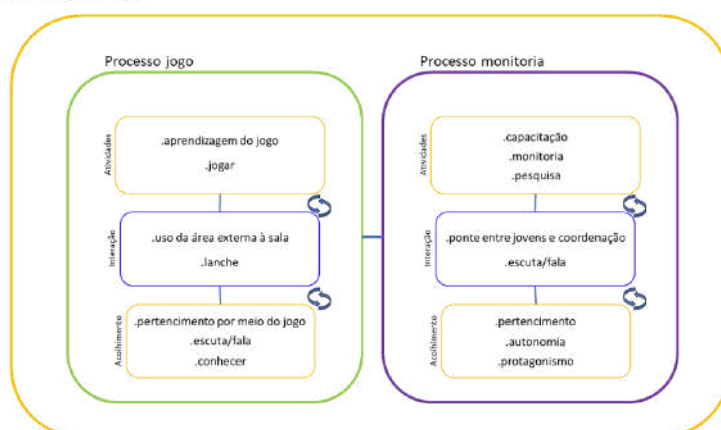


Figura 33: Recorte processo *Game in Lab*

O recorte pode ser colocado como um processo articulado que parte dessa estrutura que contém dois subprocessos, o diretamente relacionados aos encontros para os jogos e outro da monitoria.

Esse recorte será trazido com início em breve explanação sobre os **Dias de jogo; Capacitação e Observação/Escuta/Fala**. Seguindo pela exemplificação de parte do resultado⁴⁹ do projeto focando no escopo da tese, com os parâmetros⁵⁰ da **Atividade** (educativas/ contexto/protagonismo); **Interação** (utilização do espaço/momentos de troca) e **Acolhimento** (escutar/conhecer/reconhecer).

⁴⁹ Os resultados e aprofundamentos de todas as metas e objetivos do projeto poderão ser encontrados nos trabalhos e artigos já submetidos e apresentados, assim como nos futuros que serão realizados.

⁵⁰ Trazidos das ações propostas para o campo. Ver figura 15.

4.1.2.4.1.

Dias de jogo

Os encontros com jovens jogadores e jogadoras ocorriam às sextas a cada 15 dias, na sala com abertura para a área externa da casa, a mesma referenciada no tópico *Design de Games*. O projeto começou com a inscrição de 31 jovens, de diferentes lugares da cidade, mas a maioria da Comunidade da Rocinha, que se juntavam em grupos em diferentes mesas. Cada uma das mesas era acompanhada por um monitor ou monitora que ensinavam os jogos, mediavam a interação entre jogos e jovens e anotavam suas observações.

A relação com o espaço do Centro Loyola de Fé e Cultura também foi estimulada ao longo dos encontros, tanto deixando um convite aberto para conhecerem o Grupo Acolhimento, quanto para chegarem mais cedo para almoçarem conosco. Além disso, tínhamos uma pausa para lanche por conta do período longo que passávamos jogando, das 14 horas às 17 horas.



Figura 34: Jovens jogando



Figura 35: Utilização área externa

No primeiro dia fizemos uma atividade voltada para a entrega dos crachás cuja utilização era para que todos e todas pudessem ser chamadas pelo nome, fortalecendo a sua presença no local. Essa atividade surgiu da proposta de favorecer a expressão de cada pessoa, tanto coordenação, monitoria e jovens que estavam jogando desenharam seu autorretrato personificado no crachá. Essa personificação não precisaria ser de um rosto humano, era livre para que se representassem como quisessem e depois falassem o motivo de se colocarem daquela forma, caso se sentissem confortáveis.



Figura 36: Personificando autorretrato

Após o primeiro encontro, as mesas poderiam escolher os jogos que gostariam de jogar no dia, o que possibilitaria para que pudéssemos ver quais os mais escolhidos e a monitoria trazer suas percepções e escutas dos motivos. As mesas não tinham jogadores e jogadoras fixas, a partir de propostas de hipóteses e também da mudança na quantidade de jovens, a composição mudava a cada encontro.

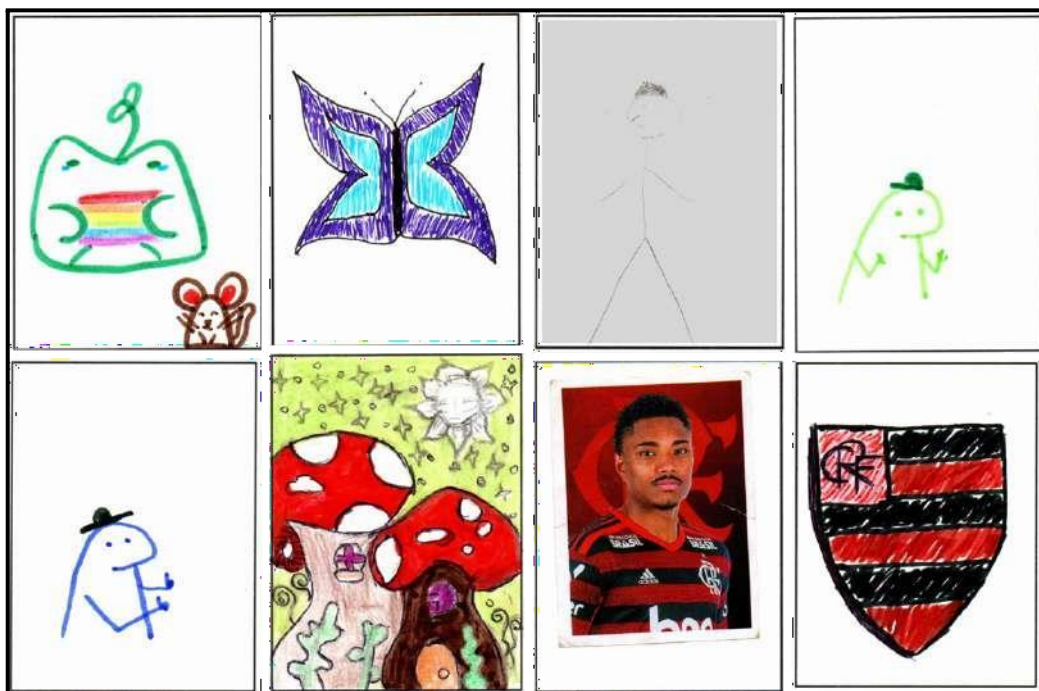


Figura 37: Crachás personalizados

Houve uma intensa participação de pessoas vinculadas à PUC-Rio, sendo uma das propostas do projeto promover essas trocas. Funcionários e funcionárias do Centro Loyola de Fé e Cultura e do NEAM, discentes e docentes da graduação e pós-graduação do DAD⁵¹. Os monitores e monitoras também jogavam, assim como a equipe de coordenação, principalmente a partir da metade do projeto. Isso ocorria por convite de quem estava na mesa, vontade de quem estava assistindo e/ou necessidade de para completar determinado jogo.

4.1.2.4.2.

Capacitação

A monitoria foi composta pelos jovens e pelas jovens que frequentavam o Grupo Acolhimento à época, complementada com Cauê e Leonardo, da Brinquedoteca Maria Dolores e com Eliezer, então aluno do curso de *Design de Games*. Tivemos como um dos objetivos a capacitação desse grupo de monitoria

⁵¹ Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

em introdução à estrutura e pensamento de pesquisa, e na explanação de jogos para outras pessoas. As práticas de capacitação eram destinadas ao exercício de aprendizado e reflexão sobre os jogos e sobre a ação de pesquisa.

Esses encontros foram realizados tanto no Centro Loyola de Fé e Cultura quanto no LINC-Design com o intuito de aproximar o grupo do espaço físico da PUC-Rio e de seus locais específicos de pesquisa.



Figura 38: Capacitação em jogos.

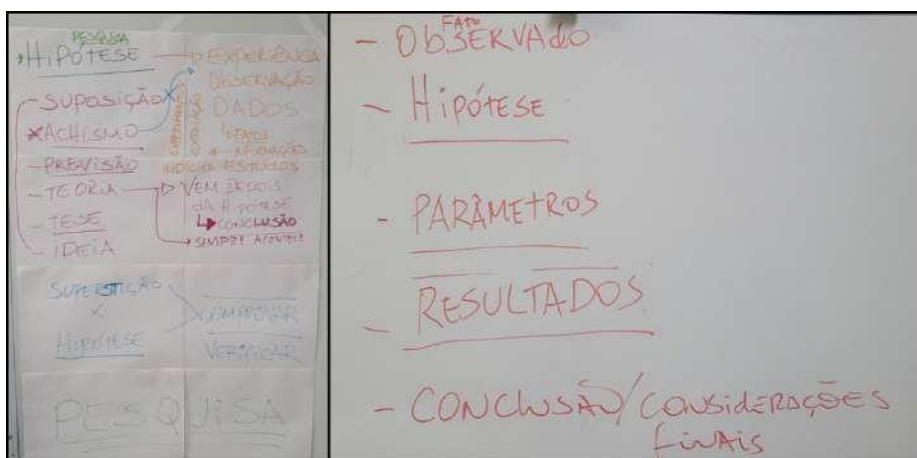


Figura 39: Introdução à pesquisa



Figura 40: Grupo monitoria no LINC-Design

O grupo aprendia um jogo e a seguir um monitor ou monitora tentava explicar para os demais ou para outra pessoa que estava no espaço, podendo ser funcionário ou funcionária da casa, ou até mesmo outro membro da equipe proponente do projeto. Colocávamos em proposta que trouxessem suas percepções para debate, refletirmos sobre os jogos e as potencialidades deles em relação a facilitação para comunicação e trocas.

4.1.2.4.3.

Observação, escuta e fala

A primeira parte da capacitação ocorreu antes de começarmos os encontros para jogar com o grupo vindo do NEAM, porém continuou ao longo de todo o período do projeto. Assim, com a base de monitoria e habilidades em pesquisa iniciada, iniciamos os dias de jogos.

Os monitores e monitoras ensinavam os jogos, mediavam a interação entre quem joga e o objeto, assim como anotavam suas percepções sobre as questões de pesquisa do projeto. Buscavam observar a duração das partidas, mudanças de regras propostas pelas mesas, a comunicação entre jogadores e jogadoras. Nós da equipe também observávamos esses pontos e as ações do grupo de monitoria.

Ao final de cada encontro nos reuníamos enquanto equipe de projeto para conversar sobre nossas percepções, dando preferência para o exercício de explanação e reflexão dos monitores e monitoras.



Figura 41: Equipe observando e em interação



Figura 42: Percepções pós encontro

O objetivo das conversas era a troca das experiências do dia, nossas percepções, alinhamento de ações, e formulações e verificações das hipóteses que cada monitor e monitora estavam desenvolvendo. Esse momento também tinha a proposta de ser um lugar em que o grupo de monitoria pudesse construir conosco os próximos passos e caminhos do projeto.

4.1.2.5.

Experiência, percepções, considerações e resultados parciais

Temos alguns caminhos que podem ser vistos no andamento desse projeto de pesquisa enquanto experimento de um espaço inclusivo a partir e com design. O primeiro diz respeito às pessoas que estão inseridas no contexto, a coordenação,

NEAM (na figura de Davison e Rafael), a monitoria, jovens participantes e as pessoas da casa (coordenação da casa, funcionários e funcionárias). O segundo caminho se dá nas relações entre as pessoas e entre pessoas e a casa. O terceiro se dá no âmbito do projeto em si, ou seja, as situações do jogar, as práticas de ensino-aprendizagem com os monitores e monitoras (além da supervisora) e as ferramentas/metodologias utilizadas pela coordenação.

4.1.2.5.1.

Pessoas

Temos, no *Game in Lab*, o funcionamento dos diferentes grupos de pessoas que foram se modificando a cada encontro. A coordenação (Alexandre, Cynthia, João, Lucas) seguiu no trabalho de manejo dos custos, gerência da monitoria e participantes, escrita/desenvolvimento da pesquisa, além do contato com a financiadora do projeto. Todo esse trabalho além da pesquisa em si traz a necessidade de mais investimento em tempo e energia, contudo oferece oportunidades de aproximação entre as pessoas, o que será pontuado no próximo tópico relações.

As monitoras e monitores com suas anotações, desenvolveram e verificaram suas hipóteses. Neste contexto esteve inserida a Valéria, que seria a pessoa que observaria a equipe de monitoria, porém por uma questão de saúde não pôde seguir no projeto.

As participações do Davidson e Rafael foram diferentes dentro do projeto, já pré-determinadas anteriormente e pelas próprias funções dentro do NEAM. O primeiro é responsável por questões burocráticas, como por exemplo pagamento da bolsa de monitoria e passagem para participantes, enquanto o segundo faz fotos e vídeos do projeto. Ambos participam como jogadores em determinados momentos, pois faz parte do escopo da pesquisa a participação de universitários e/ou pessoas que estejam inseridas no ambiente da universidade. Por conta de suas diferentes atuações, a participação e relações dos dois também não são as mesmas, o que será tratado no próximo tópico.

A participação dos jogadores e jogadoras continuou a mesma, já que chegavam, acomodavam-se em suas mesas, jogavam, lancham e iam embora. O

que mudou⁵² foi a atuação e forma de presença no projeto, pois ao longo dos encontros, passaram a escolherem mais os jogos, falando mais. Constituíram também uma autonomia maior em relação aos monitores e monitoras, podendo ser verificado pela alteração das regras nas mesmas, diminuição de dúvidas e diminuição de mediação da monitoria nos jogos que já dominavam.

Os funcionários e funcionárias da casa exercem o mesmo trabalho ao longo do dia. A participação em relação ao projeto se dá muito mais no campo relacional que de atuação. Como ação prática no *Game in Lab*, nos ajudam em questões específicas e pontuais de receber o lanche comprado, arrumar ou organizar algo que precisemos de auxílio. A Eliane, coordenadora da casa à época, foi uma exceção pois participou de alguns encontros como jogadora.

4.1.2.5.2.

As relações

O projeto caminha em um curso interessante no sentido da manutenção, fortalecimento e criação das diferentes relações. A equipe de coordenação, por se conhecer há mais tempo, manteve o padrão das relações já previamente criadas. Há, uma mudança, um crescimento na maneira informal de tratamento entre as pessoas, talvez ainda sutil. Nesta parte relacional, insiro o Yuri, orientando do Alexandre, que não fez parte da constituição do projeto, mas participou indo aos dias de jogos e compartilhando seus achados. É importante destacá-lo, pois por não ter estado presente antes, e por não estar presente todos os dias do início ao fim, é nítida a diferença de proximidade dos monitores e monitoras, assim como das jogadoras e jogadoras em relação a ele. O mesmo se dá em relação ao Davidson e Rafael do NEAM, pois o primeiro não esteve presente do início ao fim e também em grande parte das vezes se comunica com todos para resolver as questões burocráticas do projeto. O Rafael esteve presente ao longo de todos os encontros e, não precisando interagir para resolver questões, ele trocava mais sobre as questões de jogo.

A relação da coordenação com monitoria e participantes também é separada, visto que o Alexandre também esteve um pouco mais na resolução de problemas e quase nunca nas mesas jogando. Os demais estiveram sempre presentes nas

⁵² Mudança relatada pelo grupo de monitoria e, também, verificada pela equipe de coordenação.

mesas, mesmo que não seja auxiliando, mas conversando, observando, presentes de diferentes formas.

Com a monitoria já há uma relação anterior, pois parte veio do Grupo Acolhimento do Centro Loyola de Fé e Cultura, o que beneficia o desenvolvimento da relação. Aqui, novamente faço um destaque, que é o Eliezer, aluno convidado do curso de *Design de Games*, que acabou se afastando do projeto em seu decorrer. O restante da monitoria teve seus laços mais desenvolvidos e estreitados, visto que passaram a brincar mais entre si, conversam fora do lugar-momento *Game in Lab*. Algo que também pôde ser constatado pela comunicação mais frequente e informal dentro do grupo do aplicativo *Whatsapp*.

Os integrantes da casa têm uma relação muito mais próxima com a coordenação, pois têm mais contato e com parte da monitoria, pois já encontram outros dias. Contudo não participaram de nenhum dos dias de jogo durante o projeto, mesmo com os convites feitos diretamente. A relação com alguns jogadores também existe, pois parte era participante do Grupo de Acolhimento no período.

O momento do lanche também é um tempo/espço de observação, principalmente desse quesito relacional espaço-pessoas, pois não só os integrantes do *Game in Lab* comiam. O lanche era aberto para funcionários e outras pessoas pontuais que estavam de passagem pela casa. Nesse momento conseguíamos observar como partes dos jogadores e jogadoras estavam mais próximos, principalmente o núcleo mais assíduo. Contudo, as ausências constantes se mostraram limitantes para potencializar a criação de laços. O jogador João, por chegar mais cedo na maioria das vezes, esteve mais à vontade para ficar conosco, na cozinha, almoçando, o que possibilitou uma aproximação e interação maior com a equipe.

A casa mostra-se ponto importante para promover as relações, pois é um espaço aberto, com diferentes ambientes, a utilização dela, como já dito ao longo deste trabalho faz parte das propostas desta tese. Por utilizarmos diferentes lugares dentro da casa para jogar e comer, há uma possibilidade de proximidade entre participantes e a casa.

4.1.2.5.3.

Ferramentas/metodologias

As atividades junto aos monitores e monitoras se mostraram eficazes no que diz respeito ao entendimento de conceitos básicos de pesquisa, como por exemplo hipótese e parâmetros de validação. Isso pôde ser verificado nas conversas pós encontros e na apresentação de seus percursos de pesquisa. Sobre as ações de escrita constante, tivemos demonstrações de aumento de interesse em desenvolver a escrita, como é o caso do monitor Leonardo que pediu livros, pdfs de ortografia da língua portuguesa, com o intuito de escrever de maneira com que entenda o que ele está tentando apresentar.

O processo foi fortalecido nas bases do design em parceria com a monitoria, pois em todos os encontros trocamos ideias e propostas para o andamento dos dias de jogos. Constata-se esse fortalecimento a partir de alguns exemplos:

- Definição do horário do lanche:
A coordenação sugeriu ser na metade do encontro, mas a equipe de monitoria ponderou a partir de suas observações e apontou que seria melhor final do dia. No meio quebraria a dinâmica e a fluidez da atividade. O que foi validado quando colocado para os jovens e as jovens participantes.
- Definição da inserção de novos jogos:
A monitoria foi decisiva para compreendermos se o grupo participante já estava apto para testarmos novos jogos. A partir de suas experiências, unindo ao conhecimento da capacitação, auxiliaram na escolha e no momento da entrada de cada novo jogo.
- Um dos encontros foi realizado em dia de jogo da seleção brasileira masculina na Copa do Mundo, a monitoria percebeu que o número expressivo de ausências era relacionado a este fato. Também perceberam o desejo de assistir ao jogo, o que foi relatado à equipe de coordenação. Essa percepção foi validada pelo aceite da sugestão de assistirmos o jogo juntos em outra sala com projetor. Dia em que modificamos o encontro, encurtando o tempo de jogo, utilizando a cozinha para fazer pipoca e outro espaço para assistir à transmissão.

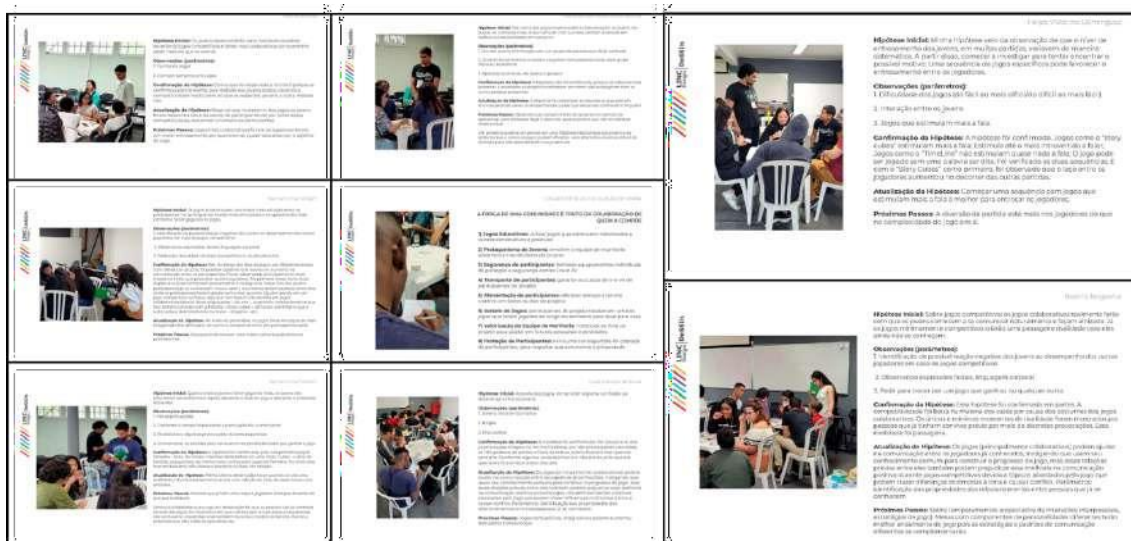


Figura 43: Apresentação hipóteses⁵³ monitoria

Podemos aferir a seguinte organização da experiência em relação à monitoria:

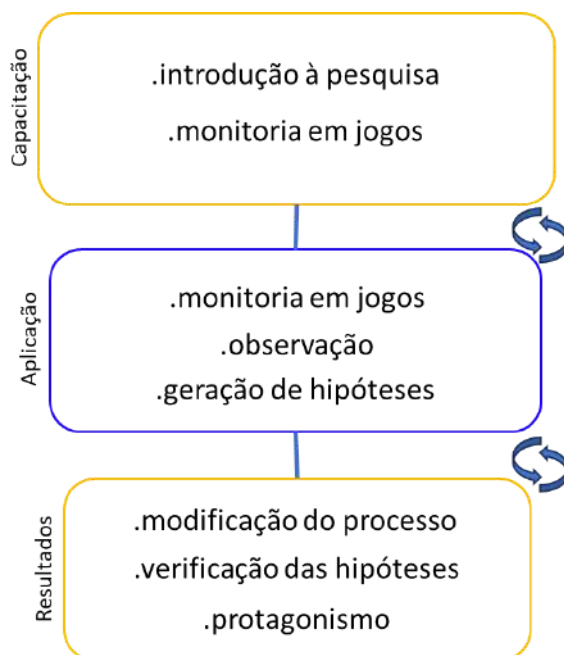


Figura 44: Esquema experiência monitoria

Percebemos que as ações de participação ativa foram possíveis pela confiança e independência que os monitores e monitoras conquistaram em relação às atividades do *Game in Lab* e às ferramentas de pesquisa e design do projeto.

⁵³ Slides desenvolvidos pelo pesquisador João Léste a partir da compilação das anotações e apresentações das hipóteses da equipe de monitoria. Essas imagens estão em anexo para leitura.

Essa conjuntura de fatores possibilitou o trabalho e desenho em parceria dos caminhos das experiências do projeto.

Considerações Parciais:

Como parte das experiências e a partir do que foi desenhado como processo, o projeto traz alguns pontos importantes a serem destacados:

- Foi possível ver que as relações prévias com a casa e entre os monitores e monitoras potencializou as trocas e seus processos de autonomia.
- Os jovens participantes dos jogos tiveram diferentes comportamentos de acordo com a presença, chegada antes na casa, almoço com o grupo do acolhimento.
- Quanto mais tiveram presença fora dos jogos com as pessoas e em outros ambientes na casa, mais confiante e confortável se mostraram na participação, inclusive no próprio jogo.
- A comunicação é potencializada e as relações demonstram-se mais próximas quando o trânsito pela casa não se restringe a sala de jogos ou de espera.
- A comunicação e relação não é somente entre jogadores e jogadoras, a aproximação também se dá com monitores, monitoras, coordenação do projeto, funcionários e funcionárias da casa.
- Os jogos fazem parte desse processo, pois foi lugar-momento em que mais se esteve presente, além do jogar em si que, como já apontado, é uma ação que pode potencializar essas trocas.

É possível apontar que o projeto *Game in Lab* enquanto experimento inclusivo traz que:

- O encontro potencializa a comunicação, as relações.
- Comer junto, como na hora do lanche, também proporciona um momento de conversa e presença.
- Estar na casa e utilizar diferentes ambientes facilita a apreensão do espaço, ou seja, a pessoa sentir-se pertencente àquele lugar.
- O jogo é uma ótima atividade relacional e de possível inclusão.
- As ferramentas/metodologias desenhadas pela equipe coordenadora e modificada com os monitores e monitoras possibilitaram que fossem conquistando confiança e autonomia. Assim como facilitaram o entendimento dos conhecimentos básicos de pesquisa e mostrou outros caminhos possíveis.

A verificação desse lugar-tempo de convivência educativa foi realizada, visto a apreensão do conteúdo, a modificação e transformação do que foi aprendido a partir da própria experiência. Ressaltamos também a possibilidade de

elaborar as hipóteses a partir de fatos observados no contexto de cada monitor e monitora.

A equipe de coordenação está incluída nesse processo educativo, pois modificou o andamento do projeto a partir das informações trazidas pela monitoria, assim como do observado ao longo dos encontros. Outro ganho educativo vem pelo cunho individual, pois, enquanto pesquisador, também pude captar informações para este trabalho de tese, e modificar determinados caminhos desta pesquisa.

Em relação a um lugar-tempo de convivência inclusiva, foi notado que os pontos acima listados são potenciais, mas precisam de complementos e continuidade. O tempo é algo preponderante para a inclusão, assim como a continuidade de atividades e presença.

Vimos que o projeto foi um atravessamento na continuidade do processo de inclusão do segundo grupo do Acolhimento. O projeto, por ser às sextas, passou a ocupar a maior parte do horário das atividades do grupo, ficando somente o horário do almoço para o encontro, assim passou a ficar restrito quinzenalmente. Logo, pôde ser verificado que mesmo que já tivessem conhecimento prévio da casa, existissem relações prévias, isso não assegurou um processo contínuo de trocas, pois eram lugares-momentos diferentes.

Os participantes e as participantes do Grupo Acolhimento que jogaram, não se mostraram mais assíduos nos encontros, tampouco mais participativos no projeto. Sentiam-se mais confortáveis para se locomover na casa, brincar e se comunicar, principalmente com a coordenação, monitoria, porém, passou a existir um afastamento e mais ausências das sextas voltadas para o Grupo Acolhimento.

Isso demonstra que a continuidade de atividades é preponderante para que esse espaço seja potencializado em presenças e complementando com outros fatores rumando para inclusão. Isso também pode ser apontado a partir dos monitores e monitoras, pois com exceção de Cauê, Eliezer e Leonardo, a monitoria foi composta por participantes do grupo. Essa continuidade que tiveram nos encontros proporcionaram uma maior interação entre si, com a casa, com os funcionários e com a coordenação.

Está potencializando, ao longo desse processo, a autonomia, confiança e pertencimento na casa e isso é relacionado à constância. O Eliézer, aluno do curso *Design de Games* e que não teve tanta presença antes de se desligar, seja no

almoço ou nos dias do Acolhimento que foi convidado a participar, não foi integrado e não se integrou ao grupo e da monitoria demonstrou menos sentimento de pertencimento ao espaço.

Um fator que se apresenta como uma barreira, algo que limita o processo inclusivo é o fato de ser um encontro com um só objetivo e com data marcada de término. Se mostrou mais nítido ou somente nos jovens e nas jovens que não tinham nenhuma frequência ou relação anterior com a casa ou com as pessoas. Percebe-se um fator que aparenta trazer uma carga de finitude na estada de quem participou, assim como de objetivo pré-determinado. Podemos inferir que exista uma percepção de que é somente externo, não uma troca, não é “com”, que há pouca oportunidade de estar incluído no processo. Somente estar presente e fazer algo não se mostra suficiente para a construção de um espaço de acolhimento e inclusivo.

Podemos colocar, então, a partir dessa experiência, que para começarmos a pensar em um desenho de um lugar-momento mais inclusivo, se mostra necessária a presença constante, atividades diferentes, tempo contínuo, diferentes ambientes e espaços de socialização. Percebe-se preponderante lugares-momentos para que as pessoas possam falar e demonstrar suas ideias e percepções de maneira confortável e confiança de que serão escutadas. Podemos dizer que essa é a base para a convivência.

4.1.3.

Grupo Acolhimento

O Grupo Acolhimento, anteriormente apresentado nesta escrita, ao longo de todo acompanhamento, desde o início online até o momento atual deste trabalho, tem como premissa a realização de diferentes atividades educativas, promover um ambiente inclusivo, facilitar o sentimento de pertencimento de pertencimento em ambiente universitário.

As diferentes atividades propostas, majoritariamente partiam dos docentes da PUC-Rio, discentes de pós-graduação do DAD e pesquisadores e pesquisadoras do LINC-Design. Como já dito, nos baseamos no design em parceria e do Acolhimento para pensar na aproximação com o grupo, conhecer suas demandas, contextos e sonhos. Nesta conjuntura, realizamos uma atividade

para entendermos como que o grupo percebia os pontos que cruzavam o Acolhimento. A prática foi realizada com três objetivos, 1. Exercitar processo de design; 2. Compreender a visão dos jovens e das jovens em relação ao Grupo 3. Fazer um mapa das complexidades que envolvem o contexto Grupo Acolhimento.

Ao final de 2022, após o término dos cursos do Edital FAPERJ, que incluiu o *Design de Games*, e depois do encerramento do projeto *Game in Lab*, voltamos à rotina de encontros do grupo. Contudo já tínhamos percebido uma mudança no dia-a-dia do Acolhimento e nos foi trazido diretamente, pelos e pelas jovens, incômodos e sentimentos de afastamento. O grupo trouxe a demanda de revisitarmos os caminhos que seguimos no começo e repensarmos os novos para o ano de 2023. A partir disso, fizemos duas atividades dirigidas com o intuito de facilitar a expressão de ideias de forma sistemática para implementação posterior.

O método Kaban⁵⁴ foi utilizado de base para estruturarmos as três atividades, e foi escolhida já ter sido experimentada em outros momentos no Grupo Acolhimento e ter tido boa apreensão prática.

A primeira atividade foi realizada em meados de 2022, a segunda ao final do mesmo ano e terceira no início de 2023 como continuação da segunda. A realização contou com os jovens e as jovens do grupo, docentes, discentes e pesquisadores e pesquisadoras pertencentes ao Acolhimento, além da Eliane, funcionária da casa que também fez parte desse grupo.

4.1.3.1.

Atividade 1 – Mapa da complexidade

Após a entrada dos novos e novas Jovens NEAM no grupo, foi proposta uma atividade para revermos o caminho do Grupo Acolhimento até aquele momento, marcando a data de 1 ano do início dos encontros.

A atividade seguiu os seguintes passos:

- Distribuição de canetinhas e post-its
- Escrever tudo que vêm à mente sobre a casa
- Ler, debater e fazer as ligações entre o que foi colocado
- Compilar o que está ligado unindo os post-it

⁵⁴ Método Kanban é utilizado principalmente em trabalho de gestão de equipes, empresas ou coletivos para melhorar organização, produção, diminuir desperdício, encontrar pontos fortes e pontos a melhorar. Prima pela efetividade e clareza na comunicação a partir da formulação de quadros com diferentes itens a depender do contexto inserido.

- Escrever na cartolina os diferentes pontos conectados
- Ligar esses pontos fazendo um mapa de complexidade do contexto Grupo Acolhimento

A atividade contou com a participação de 13 pessoas, teve duração de cerca de 1 hora e 30 minutos, desde a explicação até a finalização.



Figura 45: Atividade 1 - mapa complexidade



Figura 46: Atividade 1 - mapa complexidade 2



Figura 48: Jovens desenhando a complexidade do contexto

Dentre os pontos inseridos no mapa, trago em destaque Inclusão / Acolhimento / Pertencimento – Encontro / Respiro – Cultura / Formação – Diálogo / Escuta / Ponte. Todas essas junções permeiam e estão contidas no cerne desta pesquisa, pois relacionadas trazem a Educação, a Inclusão e o trabalho em parceria.

Esta atividade direcionada, dentro do objetivo de mapeamento do que tange o contexto do Grupo Acolhimento e acessar mais a visão dos jovens e das jovens sobre o projeto, atingiu seu êxito. No aspecto exercício de reflexão sobre o grupo e contexto, pode-se inferir que o processo foi realizado, mas não afirmar a apreensão do pensamento em design para desenhar complexidades. Por fim, pela busca em um trabalho em parceria, pode-se afirmar que todas as pessoas participantes se comunicaram, pensaram coletivamente as relações de cada ponto e desenharam esse mapa em conjunto.

4.1.3.2.

Atividade 2 – Quadros:

Pontos positivos / negativos / aprimoramento

A segunda atividade dirigida utilizou o quadro de pontos fortes, pontos a melhorar (negativos) e pontos para aprimorar os processos enquanto grupo. Seguimos a seguinte sequência de ação:

- Receber papel e escolher entre caneta, lápis e as cores que usarão.
- Fazer o quadro no papel com pontos Fortes / Negativos / Aprimoramento
- 5-10 min para escrever em cada item suas impressões e ideias e revisá-las
- Compartilhar com o restante do grupo cada ponto
- Compilar as informações a partir dos apontamentos equivalentes



Figura 49: Quadros⁵⁵ Pontos

A atividade foi realizada com 13 pessoas, durante 2 horas de encontro, com uma compilação dos pontos apontados que somaram:

- 33 pontos positivos
- 16 pontos negativos
- 24 pontos para aprimoramento

⁵⁵ Quadros digitalizados e inseridos nos anexos da tese.

Dos 33 pontos positivos compilados, 10 tiveram maior incidência, sendo estes:

- Abertura para cursos
- Continuidade dos jovens e das jovens
- Acolhimento de Jovens não NEAM
- Laços entre as pessoas do grupo
- Ambiente (calmo e com natureza)
- Alegria
- Comida/cozinha
- Coletividade
- Infraestrutura
- Chegada de mais jovens na casa

A partir desses apontamentos, pode-se inferir que: **1.** O espaço da casa oferece um ambiente confortável que é possível fazer e vivenciar diferentes experiências; **2.** O grupo de pessoas criou relações afetivas, coletivas; **3.** O período que passam no Grupo Acolhimento é alegre e acolhedor; **4.** Propicia os jovens e as jovens continuarem vindo quando pertencentes ao grupo; **5.** A cozinha e a comida são parte importante desse lugar-momento.

Cabe ressaltar um ponto positivo que teve mais de uma incidência que é “laços com os funcionários da casa”, mostrando uma relação mais ampla que aproxima e inclui outras pessoas presentes no espaço.

Dos 16 pontos negativos, 4 tiveram maior incidência, sendo estes:

- Reunião de planejamento (pouca frequência)
- Falta de continuidade dos projetos/atividades começadas
- Evasão dos jovens
- Clareza das estratégias e dos motivos das atividades para quem chega (falta de)

A partir desses apontamentos, pode-se inferir que: **1.** É necessário estruturar reuniões de planejamentos para que o grupo participe; **2.** As atividades pensadas precisam ter início meio e fim e contextualizada; **3.** Deve-se entender e explicar ao grupo, quando possível, as questões que levaram alguns jovens a se distanciarem.

Cabe ressaltar que todos os jovens e todas as jovens que se distanciaram foi comunicado o motivo para a equipe coordenadora.

Dos 24 pontos para aprimoramento, 4 tiveram maior incidência, sendo estes:

- Integração entre os dias (mais opções na semana)
- Reunião com todo mundo para aprimoramento do grupo e da casa
- Tempo e espaço para cultura e natureza com trabalhos em colaboração
- Diretrizes para a entrada no grupo (cuidado e acompanhamento)

A partir desses apontamentos, pode-se inferir que: **1.** Existe a demanda e desejo do planejamento em parceria; **2.** Querem passar mais tempo no grupo, inclusive aproveitando mais o que o espaço tem a oferecer; **3.** Existe a preocupação com o que ocorre com as pessoas do grupo.

Cabe ressaltar que o tópico 3 tem relação com o último apontamento, que por sua vez está ligado à questão da evasão. Como em 2022 recebemos jovens sem vínculo com o NEAM ou PUC-Rio, mas amigo ou amiga de outra pessoa do grupo, as outras pessoas não sabiam o que estava acontecendo quando faltavam. Neste caso específico, a coordenação também não, o que era diferente com jovens com vinculação, pois poderíamos ter a informação institucional.

4.1.3.3.

Atividade 3 – Planejamento em parceria

A partir da escuta das demandas, no início de 2023, ao retornarmos aos encontros, foi proposta uma reunião de planejamento inicial para o ano, fazendo em parceria um plano para 2023 que pudesse ser alterado de acordo com outras demandas e desejos que surgissem. Dessa forma, utilizando novamente o método Kanban, fizemos a terceira atividade, agora objetiva para proposição a partir do que foi levantado na atividade 2.

Seguimos as seguintes etapas:

- Distribuição de folha de papel, post-its, canetas
- Nas folhas de papel, elencar desejos para o grupo Grupo Acolhimento (5-10 min)
- Compilar os desejos em grandes temas (5-10 min)
- Escrever nos post-its propostas direcionadas para cada tema (5-10 min)
- Organizar nos temas os post-its
- Revisar se é necessário outros grandes temas ou subtemas a partir das propostas
- Organizar as informações enquanto planejamento para o semestre/ano

A atividade contou com 13 pessoas, na mesma estrutura de participação do grupo todo, e durou em torno de 1 hora e meia. As primeiras escritas vieram com demandas e desejos que variavam entre amplos e específicos, como os exemplos “tour”, “dinâmica”, “gratinado”. O primeiro em referência à apresentação da casa feita para as pessoas que vão conhecer o grupo, a segunda é relacionada a atividades em geral e o terceiro exemplo é sobre macarrão de forno.



Figura 50: Atividade 3 – Planejamento

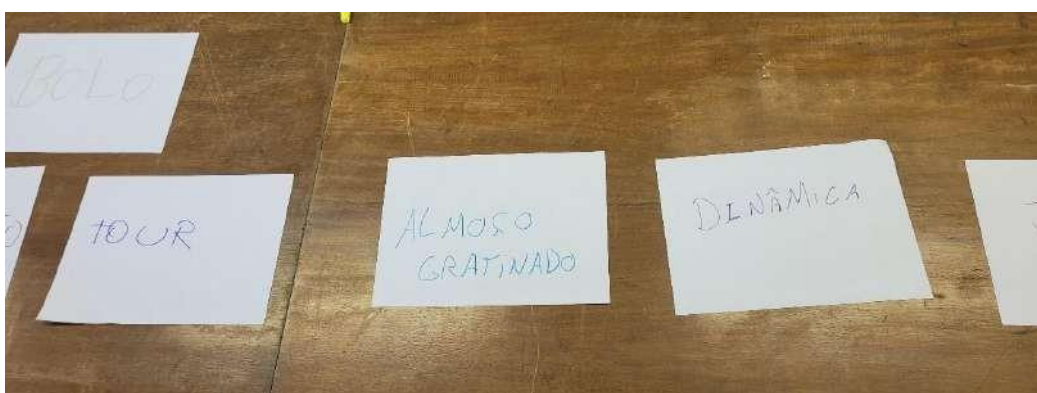


Figura 51: Demandas e desejos.

A partir da organização desses desejos e demandas em grandes temas, definimos três, Cardápio, Atividades e Acolhimento. Com essa definição passamos para a etapa de geração de ideias no *post-it* para cada grande tema.

Como resultado tivemos uma profusão de itens que nos possibilitou a estruturar e pensar em subtemas para os tópicos.



Figura 52: Geração de Ideias

Para o tópico cardápio, tivemos uma listagem geral das ideias para serem discutidas ao longo do ano e vendo as possibilidades para fazermos. Essa listagem foi novamente compilada a partir das sugestões equivalente e dividida em **Principal; Sobremesas e Bebidas**.

O grande tema Acolhimento gerou dois subtemas, **Eventos e Para acolher**, em que o primeiro é composto pelos itens Mostras; Festas; Outros e Peças; o segundo contém os tópicos Confortável; Itens; e o Fofura. O item Confortável é relacionado com o desejo de ouvir música durante as atividades; Itens são objetos de interesse para uso coletivo do grupo, majoritariamente objetos de cozinha.

Fofura é um tópico a ser destacado pois remete ao fato do participante Davi não estar mais com presença constante por ter arrumado um emprego.

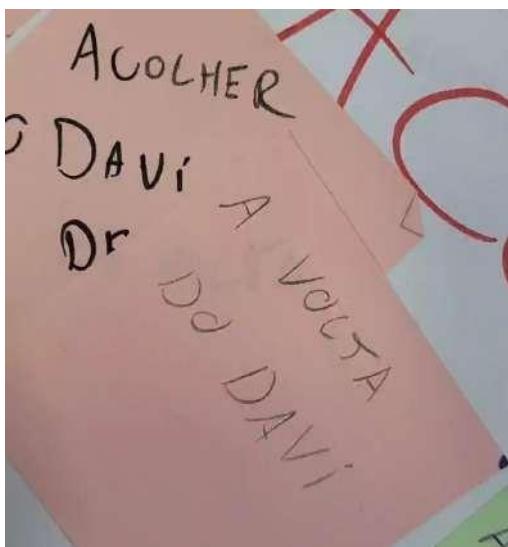


Figura 53: Acolher Davi



Figura 54: Kanban Planejamento Grupo Acolhimento

Para o grande tema Atividades entendemos necessário desdobrar em 5 subtemas, Atividades Gerais, Espontâneas, Contínuas e Recorrentes, destas destacam-se 2 pela interrelação colocada pelo grupo entre os itens que as compõem.

A cada montagem de subtema debatíamos se estavam relacionados e como, esquematizando e apontando as relações entre os pontos. Em Atividades Contínuas temos o item “Projeto de Vida” em que foram interligados diferentes demandas e desejos formando um todo. Uniu-se dois cartões, projeto de vida/teste vocacional e quadro escola da ponte⁵⁶, em que um traz o pensamento de direcionamento e descobertas de caminho e o outro de um estado presente de sentimento e/ou presença. Foram interligado com complementaridades sobre um acompanhamento constante do processo dos jovens e das jovens do grupo. Se propôs observar tanto a curto prazo, utilizando o quadro da escola da ponte, quanto a médio e longo prazo com o entendimento das possibilidades dos caminhos que se quer seguir, seja profissionalmente ou academicamente. Nesta conversa, foi colocada a necessidade de pensarmos nos acompanhamentos psicológicos e como inserir no projeto de vida.

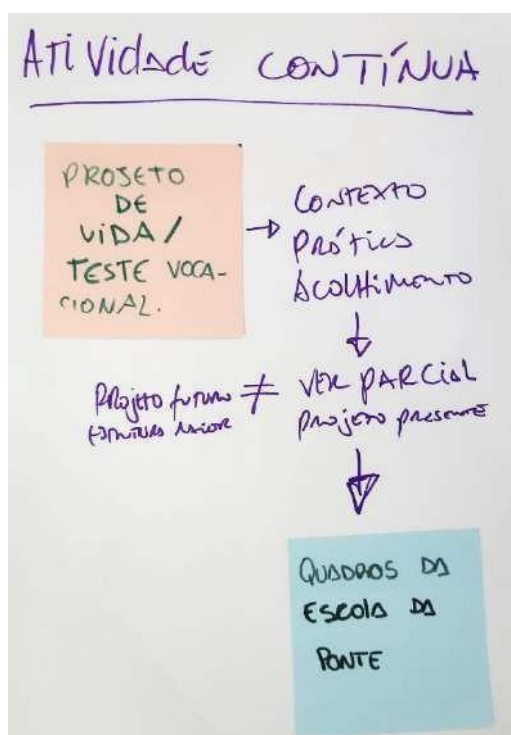


Figura 55; Projeto de vida

⁵⁶ Esse item faz referência a uma prática utilizada na Escola da Ponte, em que as pessoas chegam e sinalizam no quadro seu humor, estado de espírito, mostrando como estão naquele determinado dia.

Em atividades recorrentes tivemos o item “a cada ciclo” em que foi desenhado um processo de pertencimento, a partir do conhecer a casa, conhecer as outras pessoas e se reconhecer. Poderem saber quem está participante, quem já foi participante através das fotos, do livro e do calendário de aniversário. Esse desenho de pertencimento foi relacionado com o grande tema Acolhimento já que seu intuito é favorecer que todos e todas que cheguem sintam-se em casa.



Figura 56: A cada ciclo desenho de pertencimento

4.1.3.4.

Considerações parciais

As atividades direcionadas tiveram como objetivos macros experimentar a utilização de ferramentas em design para desenhar em parceria; facilitar a comunicação a partir da expressão de demandas e desejos; promover um conhecimento e reconhecimento dos diferentes contextos que permeiam os jovens e as jovens do grupo e do Grupo Acolhimento em si.

A primeira atividade possibilitou trocarmos nossas experiências e visões sobre o grupo, assim como foi possível observar o design como facilitador de

desenho e visualização de complexidade. A segunda, vinda a partir da escuta das demandas do grupo, proporcionou uma revisão do projeto até aquele momento, possibilitando repensar os caminhos a serem construídos. Este ponto é importante pois se aproxima à própria construção metodológica desta pesquisa, em que existe um direcionamento, mas à medida que for necessário, os passos são revisitados. É um movimento contínuo do caminhar enquanto se constituem os caminhos.

O fechamento com o planejamento para o ano demonstra a força do grupo enquanto coletivo, também o pertencimento e conhecimento do processo que está sendo vivido. Indica também que os jovens e as jovens conseguem se apropriar de determinadas ferramentas já vistas anteriormente para organizarem suas ideias. Também é possível inferir que entendem e percebem o lugar-momento Grupo Acolhimento como potencializador de escolhas para suas vidas.

Todas as atividades buscaram reforçar o lugar do grupo como protagonista do andamento do projeto, mesmo que parte do andamento esteja em outras instâncias como a parte financeira e a entrada de novos jovens. Ao trazerem suas demandas e desejos, conseguirem comunicar os incômodos e a partir disso construirmos o planejamento em parceria, podemos observar que esse protagonismo e alteridade está manifesta. Assim como é possível dizer que existe uma relação de escuta e diálogo, pois sem isso, suas demandas e desejos não seriam buscados.

4.2.

Considerações sobre os lugares-momentos

O Centro Loyola de Fé e Cultura mostrou-se um espaço com abertura para o entorno e comunidade, com os aspectos educativo e inclusivo notórios. A parceria para receber esses diferentes projetos possibilitou a criação de uma relação entre pessoas e a casa, assim como com os funcionários do espaço.

A partir da inserção nesses três projetos e da realização de atividades que estivessem ligadas ao escopo da pesquisa, pude verificar as semelhanças e diferenças entre eles. O *Design de Games* é um curso voltado para a profissionalização, pois era parte da proposta do projeto submetido ao edital de fomento. Contudo, tinha como premissa o trabalho a partir dos contextos dos

alunos e alunas, buscando utilizar metodologias que favorecessem a comunicação e expressão. O *Game in Lab* tinha como foco inicial a experimentação, observação e verificação dos jogos como potencializadores de inclusão em um ambiente vinculado à universidade. Modificou-se ao longo do caminho pela atuação dos monitores e monitoras, então, mesmo com a pesquisa que estava em curso ocorrendo, outra ação de pesquisa foi iniciada.

O Grupo Acolhimento foi o primeiro precursor dos dois citados, pois a partir dele existia uma relação com a casa, além de estar de algum modo relacionado com os demais projetos.

4.2.1.

Parâmetros comparativos

Os projetos se aproximam pelo viés educativo, potência inclusiva, abertura para o fazer em parceria, pontos-chaves para esta pesquisa. A diferença vem pelo alcance que cada um desses vieses tem nesses projetos, pois isso é determinante para que possamos compreender a proximidade enquanto um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva.

Com esse intuito de verificação, foi elaborado um quadro comparativo do alcance de determinados parâmetros de cada projeto. Esses parâmetros foram definidos com base nas discussões já apresentadas dos conceitos de inclusão, design em parceria e educação. Estruturamos também a partir dos conceitos do Design do Acolhimento e apresentamos como parâmetros:

- ▮ **Conhecer**
Possibilidade de trocas e informações do cotidiano, construção de relação.
- ▮ **Acolher**
Existir momentos para a expressão de demandas e desejos e sua escuta.
- ▮ **Experimentar**
Atividades em que se pode descobrir e aprender
- ▮ **Pertencer**
Utilização do espaço, liberdade para mover-se e voltar.

- **Fazer em parceria**

Abertura para construção em parceria das atividades

- **Autonomia**

Confiança para falar, agir e modificar a partir de sua experiência e saberes.

O alcance de cada item é feito a partir de uma contação numeral que vai de 1 a 5, em que 1 é mais afastado e 5 mais próximo. Desse modo, frente às experiências e atividades relatadas, o quadro se apresenta nos seguintes aspectos:

Lugar-momento	Conhecer	Acolher	Experimentar	Pertencer	Fazer em parceria	Autonomia
<i>Design de Games</i>	2	2	5	1	2	3
<i>Game in Lab</i>	2-3	3-4	5-5	3-5	2-4	2-4
Grupo Acolhimento	5	5	5	5	4	4

Quadro 2: Alcance dos projetos

O curso *Design de Games* teve alcance de 2 em Conhecer, 2 em Acolher, 3 em Experimentar, 1 em Pertencer, 2 em Fazer em parceria e 3 em Autonomia. Esses alcances foram pautados nos poucos momentos de troca entre os professores e alunos e alunas, entre eles também, com exceção de parte do último grupo que finalizou o curso. As experimentações aconteciam em cada aula, porém chegavam no início ou atrasados e saíam assim que terminava o encontro. Mesmo com convites para voltarem outro dia e também conhecerem o Acolhimento, não houve essa pré-disposição. O Fazer em parceria também tem baixo alcance, pois quase todas as atividades e a forma de oferecê-las foi definida previamente. Contudo, em determinados momentos, construíamos juntos determinada atividade que estava fora do cronograma. A autonomia alcança de forma mediana pois os alunos e alunas traziam seus contextos para as atividades e trabalhavam com isso a partir de suas próprias vivências. Além disso, podiam escolher os caminhos narrativos que queriam para o desenvolvimento de seus jogos.

Os aspectos do projeto *Game in Lab* foram apresentados de uma forma diferente, pois conta com jovens dos “dias de jogo” e da “monitoria”. Sendo o

primeiro relacionado ao jogo e o segundo à monitoria, temos então os seguintes números, Conhecer 2-4 / Acolher 3-4 / Experimentar 5-5 / Pertencer 3-5 / Fazer em parceria 2-4 / Autonomia 2-4. Os jogadores e jogadoras foram desenvolvendo a comunicação entre si, e as trocas foram sendo mais constantes, mas aconteceu em pequenos grupos e com a evasão foi limitante para este aspecto. No contexto dos jogos, eles puderam trazer demandas, desejos e serem escutados e escutadas, tanto pela coordenação quanto pela equipe de monitoria. Estiveram em descoberta e atividade constante aprendendo novas regras e desenvolvendo novas estratégias e formas de jogar. Passaram a estar mais presentes na casa, alguns chegavam antes para almoçar ou passar o tempo esperando e aproveitando o espaço da casa. A parceria foi limitada pois não houveram muitas oportunidades para decisão em relação ao projeto, somente em eventos que saíam do planejamento, como o exemplo dado do dia do jogo. Contudo, nas mesas tinham a possibilidade de escolher os jogos e modificar as regras coletivamente. Assim, a autonomia também ficou restrita à escolha dos jogos e mudanças das regras.

As atividades com a monitoria tiveram um alcance maior nesses parâmetros, pois a equipe já se conhecia, tirando o Leonardo e o Cauê, que ao final já estavam com laços fortalecidos com o restante da equipe. A proximidade da monitoria com os jogadores e jogadoras possibilitou que se aproximassem e se conhecessem um pouco mais. Como eram do Grupo Acolhimento, o aspecto é alto, pois com a equipe de coordenação e entre eles e elas, já existia esse tipo de relação. Contudo com jogadores e jogadoras foi relatado que não havia tanto espaço para uma troca e escuta aprofundada, já que observavam, mediavam e interagiam sem necessariamente participar com interferência, o que constituía um certo afastamento. Experimentar também era constante, tanto em relação às suas próprias hipóteses, quanto ao jogo e à capacitação. O pertencimento também era prévio ao projeto, facilitando inclusive que Léo e Cauê tivessem o desenvolvimento neste quesito. Os monitores e monitoras desenvolveram conosco boa parte do projeto à medida em que iam conquistando suas autonomias, com a experiência, conhecimento e confiança que vinha a partir disso. A cada reunião pós-encontro nos sentávamos e refletíamos em conjunto os próximos passos, contudo não era possível que fizessem o mesmo em relação a quem jogava.

O Grupo Acolhimento teve um alcance de potencial máximo em quase todos os aspectos, pois, mesmo que tenha começado a oferecer atividades e

direcionamentos para os jovens e as jovens, houve uma mudança de caminho a partir dos encontros. A premissa de escuta ativa e de ter desde o princípio dinâmicas para todo mundo se conhecer facilitou o processo de escuta para as demandas e desejos que apareciam. A chegada à casa, recém-reaberta, possibilitou um sentimento de chegada em algo novo e em construção de que faríamos parte. Isso potencializou o sentimento de pertencimento e, mesmo sendo premissa, os fazeres foram se tornando em parceria espontaneamente, desde cozinhar até o cuidado com os espaços que ocupávamos da casa. O *tour* referenciado é comprovação desse pertencer, pois os jovens e as jovens recebem e apresentam a casa toda para quem chega para conhecer o grupo. A autonomia foi sendo desenvolvida ao longo do tempo, sendo explicitada com os incômodos e pedido de replanejamento do grupo. Tanto o Fazer em Parceria quanto a Autonomia não atingem o alcance máximo pois ainda tem aspectos já falados que os jovens e as jovens do grupo não têm acesso e não podem modificar.

É necessário fazer alguns destaques sobre o *Game in Lab*, pois, mesmo que não tenha dito um alcance máximo no acolher, conhecer e pertencer, serviu como um potencializador de laços dos diferentes grupos que já estavam vindo para Acolhimento. O exemplo principal é o Rafael Trota que veio para o grupo para fazer registros da oficina de metaverso com o professor Marcelo. Deu continuidade ao trabalho de registro no *Game in Lab* e assim ele foi acolhido pelo grupo e começou a participar de outra forma dentro do do projeto.

4.2.2.

Apontamentos e novas considerações

Percebe-se que o Grupo Acolhimento tem um alcance maior em relação aos demais projetos por determinados fatores que se mostram limitantes para uma proposta de convivência.

O **tempo** é primordial para que relações sejam criadas, pois a partir de encontros constantes é possível que se tenha mais momentos de troca, conversa, que as pessoas possam se conhecer. O tempo também propicia o sentimento de pertencimento em determinado lugar ou grupo. Tanto o *Design de Games* quanto o *Game in Lab* tinham data para começar e data para encerramento, os jovens e as jovens dos dois projetos chegaram ao Centro Loyola de Fé e Cultura sabendo

disso, assim como os professores, equipe de coordenação e monitoria, assim pode haver uma percepção de finitude e não de continuidade.

A percepção de finitude pode influenciar na **intenção**, ou seja, o objetivo de estar ali, a visão que se tem da sua ação e estada em determinado lugar. Os alunos e alunas do *Design de Games* foram para terem um curso com características profissionalizantes, mesmo que parte tenha feito por um desejo e interesse próprio. O Game in Lab havia a intenção de um momento de jogos, de diversão, diferente de um objetivo profissional, contudo, era um objetivo único. Então, se a pessoa não está com vontade de se deslocar para um lugar para jogar, não vai ter a intenção de ir, perde-se o sentido em estar lá. A equipe de monitoria teve a particularidade de não ter essa percepção que acabaria o projeto e se encerraria sua presença na casa, pois participavam do Acolhimento. O Léo e o Cauê poderiam ter, mas foram acolhidos e foram incluídos ao grupo. Da mesma forma estava o Eliézer, que era aluno do Curso de *Design de Games*, foi convidado para o Grupo Acolhimento, porém, pelas ausências recorrentes, não continuou em nenhum dos projetos.

Houve um afastamento de parte dos jovens e das Jovens NEAM que haviam entrado no grupo e posteriormente o desligamento do projeto. Observamos enquanto grupo que o fato do projeto *Game in Lab* acontecer às sextas e intercalarmos com os encontros do Acolhimento, eles não passaram por um processo completo de inclusão. Isso foi constatado ao longo dos encontros e conversas do grupo, jovens, coordenação, inclusive parte do desenho do processo “a cada ciclo” se originou nesta questão.

Um ponto que se mostrou importante e um dado da pesquisa é o fato dessa pesquisa não ter utilizado entrevistas. Esta atividade estava prevista no projeto e cronograma de trabalho, contudo determinadas conjunturas impediram que fosse possível. Essas conjunturas mostram dados interpretativos que são pertinentes de serem relatados.

No projeto de pesquisa faria entrevista com os alunos e alunas do *Design de Games*, com os jogadores e jogadoras do *Game in Lab*, assim como os monitores e monitoras, mas juntando com o restante do Grupo Acolhimento. Contudo, nenhum dos convites feitos teve receptividade, foi percebido que não queriam rejeitar, mas não se mostraram em disponibilidade para participarem. Tanto o grupo dos dois primeiros projetos não chegavam antes e não ficavam depois para

serem entrevistados, tentei então pelo grupo do zap que tinha com os alunos e alunas do curso, mas não obtive respostas. O grupo do Acolhimento ocorreu de forma diferente, não havia animação ou disposição para a entrevista, isso era percebido pelas respostas aos convites. Só tive resposta positiva e disposição da parte nova do grupo, em que quatro que ainda estavam indo aceitaram o convite.

A interpretação que foi possível ter é que não havia laços suficientes e interesse na participação dessa entrevista pelos dois primeiros grupos, demandaria chegar mais cedo ou ficar mais tempo. Mesmo com a explicação que era uma entrevista com poucas perguntas, não obtive sucesso nos convites. Em relação ao Acolhimento, interpreto que o grupo mais próximo a mim e já presente e incluído, não queria dizer não, mas também não tinha vontade de passar por uma situação de entrevista de pesquisa. Vejo a possibilidade de que não queriam estar em uma posição de objeto de pesquisa, pois mudaria o sentido de seu pertencimento no contexto. Em contrapartida, o grupo que não havia passado pelo processo todo de inclusão e estava afastado, aceitou por não fazer uma distinção entre a posição que poderia estar ocupando como entrevistado ou entrevistada da pesquisa. Essas respostas não foram empregadas, pois sem os demais grupos, não tive parâmetros de comparação para utilizá-las. Contudo interpretei como um achado da pesquisa.

Esse achado pode ser validado por outro momento em que foi pedido para o grupo mandar um áudio ou escrever seu sentimento e sua relação com o Acolhimento. Não era uma entrevista da pesquisa, era para um registro de apresentação e, para minha surpresa, todos e todas foram respondentes, tanto os mais antigos e antigas do primeiro grupo que começou online, que já haviam seguido seus caminhos acadêmicos e profissionais, quanto Leonardo e Cauê, que já não era recém-chegados, mas figuravam como os mais novos. Isso pôde ser interpretado como possível validação da percepção sobre se verem em outro lugar sendo entrevistados para uma pesquisa acadêmica, pois no momento em que apareceu a oportunidade de falarem a partir de seus sentimentos sem esse enquadre, as respostas vieram.

A partir dessas conjunturas, das comparações de aspectos e parâmetros, do desenho da complexidade que envolve o Grupo Acolhimento, nesta parte final de escrita, pousarei a atenção à explanação e desenho de seu processo constitutivo. Trazendo uma narrativa mais aprofundada e desdobrando outras questões.

4.3.

Inversão: o campo online

No período de 2020 a 2021, ainda com o afastamento social em alta e com o direcionamento da educação como um dos caminhos da pesquisa, estruturamos o campo em uma série documental da TV Cultura. Os documentários tratam de escolas que buscam outras formas de oferecer uma formação institucional para seus alunos e alunas. Foram 11 escolas observadas e estudadas neste percurso com o intuito de destacar e organizar parâmetros em comum que são interessantes para pensarmos em lugares educativos.

Esta observação de campo se mantém coerente com o entendimento da escola ser um lugar central da formação da juventude, seja pelo tempo que passam, as relações que constroem ou o conteúdo programático e valores passados. A própria forma de ensino e aprendizagem vigente, pois como colocado, temos uma cultura que alia escola como centro da educação, mas como já dito, a compreensão é que ela faz parte de um todo. A educação é entendida como a complexidade dos diferentes estímulos e informações que sentimos e apreendemos no mundo e a capacidade de reproduzi-las, utilizá-las, refletirmos e questioná-las quando necessário.

O documentário é compreendido como campo em que se alia a centralidade da escola como espaço formativo-educacional da sociedade com a busca por ações que fortaleçam uma educação libertadora. Além de proporcionar uma visão mais ampla sobre processos formativos e educativos que saiam do padrão.

4.3.1

Escolas Inovadoras – TV Cultura

Para esse campo online, a base metodológica utilizada é a mesma que vêm estruturando esta pesquisa, logo fizemos as seguintes ações: Aproximação - Observação e escuta (assistir); Acompanhamento – listar os pontos-chaves; Descobertas - analisar as informações/ criar parâmetros/ resultados.

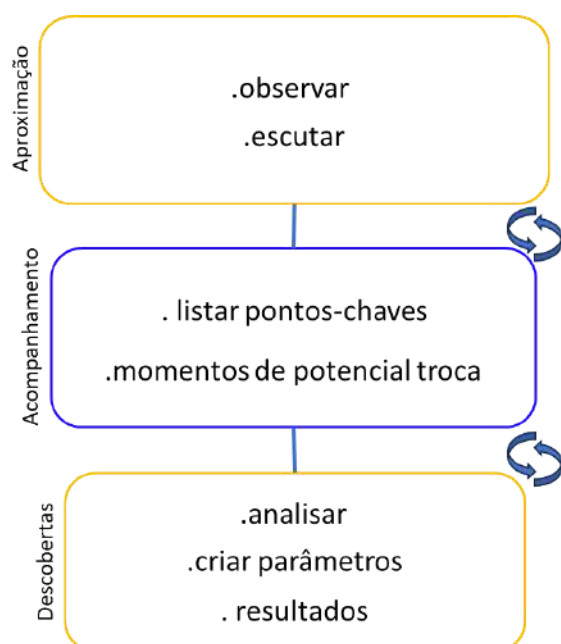


Figura 57: Esquema metodológico escolas inovadoras

Utilizamos as descrições⁵⁷ disponibilizadas pela TV Cultura para cada vídeo-documentário com o intuito de apresentar as informações básicas que o próprio campo oferece e em sequência trazer as informações observadas.

Bath Studio (Inglaterra)

Descrição da TV Cultura.

A Bath Studio School possui seu método de ensino pautado no empreendedorismo.

Escola sediada na cidade de Bath, na Inglaterra, que atende hoje cerca de 120 alunos no Ensino Médio, e é uma escola gratuita financiada por recursos públicos. Tem uma abordagem bem diferente das escolas tradicionais, pois o ensino é conduzido por meio de projetos empreendedores, em ambientes que reproduzem o que o jovem encontrará no mercado de trabalho. O slogan da Bath Studio School é “Onde o aprendizado e as habilidades necessárias para o mercado de trabalho caminham juntos”. Parcerias são desenvolvidas com empresas locais para que os estudantes possam fazer estágios e colocar em

⁵⁷ Foram parcialmente modificadas para melhor leitura e adequação ao restante do texto.

prática os conhecimentos adquiridos. Todos os estudantes são incentivados a fazer estágios em empresas locais uma vez por semana.

Pontos relevantes:

- Participação dos jovens nas decisões
- Comunicação
- Tutores por ano
- Tutores individuais
- Trabalho com pais e mães - comunicação em interação
- Alto investimento
- Foco profissional
- Focado com o contexto e realidade local
- Estágios
- Encontrar a própria potência
- Encontrar a própria vocação
- Engajamento

A Bath Studio é uma escola que trabalha em relação a três conceitos, **engajamento, potência e vocação**. O objetivo é fazer os estudantes e as estudantes a construírem seu próprio caminho a partir do que aprendem, estimulando a vontade de conhecimento, curiosidade, de experimentar. Baseiam-se em um tratamento mais horizontal, como um aluno traz, “somos tratados como adultos⁵⁸”, no sentido dos adultos os tratarem como iguais na relação, na confiança de trabalharem os projetos e de participarem das decisões.

A comunicação é parte preponderante na relação com estudantes, discentes, diretoria, empresas, pais e mães, assim mantém uma interação constante.

⁵⁸ O tratamento enquanto adulto poderia ser problematizado no sentido de colocar somente o adulto enquanto pessoa capaz de realizar determinada tarefa. Algo que acredito ser necessária a desconstrução dessa visão por meio do fortalecimento da autonomia e confiança nos jovens e nas jovens.

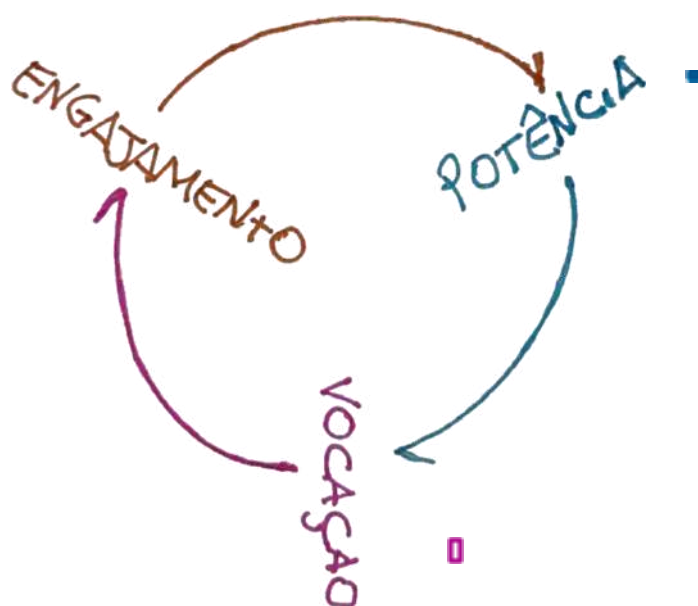


Figura 58: Bases Bath School

A participação é parte do sistema de formação para o contexto e realidade, essa aproximação mantém os projetos mais próximos dos e das estudantes, fazendo com que vejam uso real para suas ações, mantendo assim seu engajamento. Essa prática de projetos fortalece o perfil profissional, em que a escola busca parcerias com as empresas e estruturando estágios a partir das competências dos alunos e alunas.

Colégio Fontan Capital (Colômbia)

Descrição da TV Cultura:

Localizada no município de Chía, a 34 quilômetros da capital da Colômbia, Bogotá. A escola atende a 260 alunos e possui um modelo inovador, sem séries, provas e notas. O ensino é personalizado e os alunos organizam de forma independente sua rotina de estudos através de um sistema informatizado que estimula o desenvolvimento da autonomia de cada um. Os professores são substituídos por analistas e tutores, acompanhando tanto pedagógica quanto emocionalmente aos alunos. A escola funciona 12 meses por ano e os estudantes decidem quando preferem tirar suas férias.

Pontos relevantes:

- Sistema educativo a serviço das crianças - complexidades aparecem
- Moldar o próprio tempo
- construção do sentido de estudar
- 7 oficinas – finaliza apresentando projeto final
- esportes/artes/ciências/comunicação/inglês/humanidades/matемática
- metas nas oficinas- níveis de autonomia
- analistas acompanham os planos de trabalho
- analistas indicam onde cada aluno ou aluna pode ir depois da oficina base, mas podem se candidatar
- quando chegam, passam por um diagnóstico sobre os “vazios⁵⁹” a serem trabalhados, a partir disso traçam o plano de estudos.
- plataforma digital para acompanhamento
- equilíbrio entre pessoal e acadêmico
- Tutoria em cada oficina - o supervisor escolhe
- O tutor e analista trabalham em conjunto
- respeito do ritmo do aluno
- comunicação com a família
- formação contínua dos professores e professoras

O Colégio Fontan trabalha com base na criança, ou seja, busca propiciar o aparecimento de suas demandas, contexto, suas complexidades. Com essa premissa estruturam o método de trabalho que visa estimular e fortalecer a autonomia dos alunos e alunas. Toda nova inscrição precisa passar por um diagnóstico para saber quais os pontos a serem trabalhados, assim traçam o primeiro plano de estudo de cada um ou uma.

A construção do sentido de estudar é um dos objetivos da instituição, buscando a formação e educação para fomentar o desejo dos alunos e alunas em saber, assim compreendendo seus motivos para estudar. Passam a buscar o estudo a partir de seus interesses e curiosidades, moldando a partir de seu próprio tempo. Os ritmos são respeitados pela tutoria e analistas que trabalham em conjunto acompanhando o processo de cada estudante. São 7 oficinas niveladas pelo grau de autonomia em que os alunos e alunas se encontram, ao cumprirem suas metas, vão para a próxima oficina. O acompanhamento de todo processo é realizado a partir de plataforma digital utilizada tanto pelos alunos e alunas quanto pela tutoria e analistas.

⁵⁹ Termo utilizado no documentário.

Pais e mães fazem parte da rede de comunicação do colégio, pois entendem que as relações e a aproximação são importantes para o processo educativo e da centralidade das crianças. Essa centralidade, fazer a partir delas, vêm da visão das crianças como seres complexos, com suas próprias experiências, vivências, saberes. As escolhas e horizonte do colégio é poder oferecer processos educativos que sirvam a cada uma, como traz o diretor, “inovar é transformar o processo a partir das complexidades que surgem”.

Ørestad Gymnasium (Dinamarca)

Descrição da TV Cultura:

Escola pública fundada em 2005 e localizada na cidade de Copenhague, Dinamarca e atende cerca de mil e cem alunos do Ensino Médio. Um dos principais destaques da escola é sua arquitetura e os espaços abertos de aprendizagem, chamados de Open Learning Spaces. A escola foi construída praticamente sem paredes e toda pensada para um ensino do futuro. Existem ainda dois tipos de salas de aula: os group rooms (espaços completamente abertos com mesas para trabalhos em grupo), além de salas e laboratórios com grandes janelas de vidro. Outra característica importante é que os alunos praticamente não utilizam livros de papel, somente ebooks e a plataforma de ensino Drive do Google.

A escola também oferece 11 especializações (também chamadas de linhas de estudo) preparatórias para a universidade: Saúde, Biotecnologia, Ciência, Mídia (e mídia em inglês), Jornalismo, Língua, Inovação, Globalização, Psicologia, Música e Design. Contudo o foco é na produção e alfabetização midiática, pois o objetivo da escola é que os alunos e alunas não sejam apenas consumidores de conteúdo, mas aprendam a produzi-lo.

Estudantes podem usar as câmeras da escola para trabalhos, além de um estúdio de TV e ilhas de edição de vídeo. Alguns professores passam tarefas que podem ser executadas na forma de vídeo ou podcast, por exemplo.

Pontos relevantes:

- Arquitetura é diferente espaços abertos para ser impossível a mesma dinâmica de escolas tradicionais
- Escola original originalmente pensada para um perfil de mídia por conta das empresas
- professores e professoras treinados pós contratação para a colaboração
- 3 anos de estudo - 6 meses introdutórios
- escolher a linha de estudo para 2 anos e meio
- trabalhos comuns entre disciplinas
- trabalhos em grupo
- aprender a estudar
- independências
- conteúdo digital ambiente Google
- uma avaliação formal do Ministério da educação

A escola se apresenta com uma busca de ressignificar o uso do espaço escolar, construída para proporcionar um ambiente que valorize e potencialize os diferentes trabalhos e projetos. Tem como uma das premissas fazer em colaboração, por isso todos os professores e professoras passam por treinamentos de colaboração após a contratação, também sendo estimulada com trabalhos em grupo e nos projetos interdisciplinares.

Os ambientes são pensados com o intuito de favorecer a independência a partir da facilitação de aprender a estudar. Aprendizado que passa pela escolha nas diferentes linhas de estudo oferecidas após 6 meses de ciclo comum e introdutório. Utilizam durante os 3 anos de estudo conteúdo digital e ambiente google.

A escola compreende a necessidade de mudança a partir das demandas que se apresentam, com traz o diretor, “uma escola para o futuro é uma escola que consegue mudar conforme as necessidades em pedagogia.”. Isso só é possível se os alunos e alunas estiverem em local propício para que apareçam e com a formação para que se expressem.

E3 High School (EUA)

Descrição da TV Cultura:

Escola no centro de San Diego, sendo instituição pública de gestão privada que recebe financiamento do governo Estadual e Federal, atendendo a cerca de 400 alunos no Ensino Médio. É a única escola do mundo que coexiste dentro de uma biblioteca de nove andares, possibilitando que todos os alunos tenham acesso aos seus vastos recursos durante o processo de aprendizado. A biblioteca tem um centro para os alunos fazerem os seus trabalhos e espaços para que possam estagiar na área que escolherem. O slogan da E3 Civic High School é “Envolver, Educar e Fortalecer”, à medida que os estudantes são preparados para o mundo adulto do qual farão parte, através da produção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades nas salas de aula mediante aos interesses de cada um. O método de ensino é baseado na Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), possibilitando mais liberdade para os professores ensinarem através da aplicação do conhecimento na prática, mantendo a essência do conteúdo das disciplinas. Dessa forma, o currículo escolar se organiza a partir do pensamento crítico dos alunos, sendo envolvidos por questões sociais que estão à sua volta, no Centro de San Diego. O mundo real é integrado em cada aula e os estudantes são desafiados a pensar sozinhos e instigados a fazer projetos que busquem novas soluções que possam melhorar a vida da comunidade. O sistema de avaliação é composto por provas e testes, igualmente à escola tradicional, no entanto a reflexão dos projetos em grupos é muito relevante para o rendimento no final do período.

Pontos Relevantes:

- ▮ Preparar para serem entendidos e conversar com adultos
- ▮ Cumpre o currículo com liberdade por meio de projetos
- ▮ funciona dentro de uma biblioteca de 9 andares
- ▮ universidade – carreira - liderança cívica
- ▮ conteúdo aplicado ao mundo
- ▮ trabalho em grupo
- ▮ Google apps
- ▮ Interdisciplinaridade
- ▮ mulheres pretas nos postos de coordenação
- ▮ educar – empoderar - engajar
- ▮ avaliação normal – provas\testes\trabalhos\projetos
- ▮ workshop com pais
- ▮ estágios

- Alunos e alunas donos de seus processos
- na própria velocidade
- orientador para 15 a 17 alunos - personalização acadêmica
- produção de conhecimento e não reprodução de conhecimento

A escola tem como um de seus principais pontos a arquitetura, estar inserida em uma biblioteca de 9 andares promove uma liberdade de movimento aos alunos e alunas. Os lugares destinados para projetos favorecem e estimulam a busca por conhecimento, além da biblioteca ao redor. Focando em preparar os e as estudantes para a universidade, trabalha por meio de projetos, que podem ser escolhidos, possibilitando que alunos e alunas sejam donas de seus próprios processos. Para que isso ocorra, têm orientação para personalização acadêmica, em que cada profissional atende um grupo de no máximo 17 pessoas.

As aulas e projetos são baseados no entorno, para que possam ter sentido e ser aplicados no mundo. A escola busca preparar para a vida profissional e a partir dessa conexão com o entorno, estimular lideranças cívicas. Os trabalhos em grupo não são somente para estudantes, também são feitos interdisciplinarmente, ou seja, professores e professoras agem em conjunto. Pais e mães também estão envolvidos com a escola que propõe workshops para essa aproximação e favorecer as relações em rede.

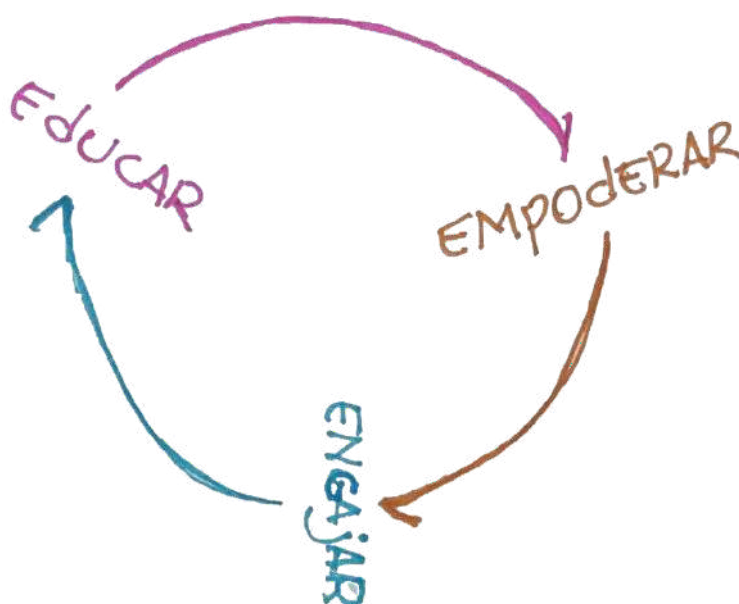


Figura 59: Bases E3 High

Essa conjuntura fortalece as premissas que regem a proposta, educar, engajar e empoderar os alunos e alunas, que passam pelas suas próprias descobertas, respeito à própria velocidade de aprendizado. Assim podem produzir conhecimento e não reproduzir sem reflexão crítica e entendimento de como os conteúdos ganham forma e uso no mundo.

Riverside school (Índia) _ escola privada

Descrição da TV Cultura:

Situada em Ahmedabad, no Estado Gujarat, na Índia. São 400 alunos e 65 professores, do Ensino Infantil aos últimos anos do Ensino Médio. A escola foi construída de forma transparente, com poucos muros, espaços abertos e o objetivo de que a aprendizagem dos alunos possa acontecer em qualquer lugar. A Riverside atende a cerca de 25% dos seus alunos gratuitamente, como uma forma de inclusão das crianças de baixa renda, tendo uma grande variedade de estudantes das diversas comunidades da Índia. Visa a formação de cidadãos na criação de soluções para um mundo melhor, por meio de uma aprendizagem sem barreiras em que o foco é na ajuda ao próximo. O processo de aprendizagem dos alunos passa por três fases durante o período escolar: a primeira refere-se à conscientização em relação ao mundo existente fora de casa, a segunda etapa é a fase da capacitação, em que as crianças são orientadas para desenvolverem suas competências e se tornarem independentes. A última relaciona-se à autonomia dos alunos, que são protagonistas de suas histórias para tomarem as próprias decisões. Os pais e mães dos alunos e alunas são sempre bem-vindos na escola para fazerem parte da sala de aula e darem opiniões sobre o processo de aprendizagem dos seus filhos. Os projetos desenvolvidos são compartilhados com a comunidade externa através de conferências ou apresentações para avaliar se as soluções propostas podem ser efetivas.

Pontos Relevantes:

- arquitetura - espaços abertos, transparentes, com natureza
- projeto cidadania - terceira a sétima série

- simplicidade nos projetos - fácil implementação as crianças podem solucionar qualquer problema
- sentir - imaginar - fazer – compartilhar
- sentir empatia - qual o problema?
- imaginar situação ideal - melhor cenário
- fazer – quais os passos para isso?
- compartilhar - ser aberto/ benefício: ir para outras pessoas
- dia de avaliação - estudantes das séries acima avaliam analisam e criticam positivamente os trabalhos das séries anteriores
- até a sétima série - inspeção do que fizeram - check points e relatório
- ideia é não se comparar com os outros, só com que pode crescer
- quadro do superávit - ver pessoas fazendo ações gentis - anotar e pregar
- líderes vigor – ter ideias tempo suficiente para colocar em práticas
- relacionamento vigor - o relacionamento leva ao respeito
- na décima série escolhem novas matérias
- trabalho com os pais parte da criação dos projetos pais-crianças-escola
- 25% de graça para baixa renda e mais alta renda
- 50% masculino - 50% feminino
- programa de educação para mães

A escola Riverside se propõe a trabalhar com os alunos e alunas com o objetivo de formar agentes de mudança no mundo. A partir de valores e ações de cidadania e sociais, buscam educar para favorecer que aprendam os conteúdos e os utilizem para projetos em prol da sociedade. Isso é retratado em suas 4 bases, **sentir, imaginar, fazer e compartilhar**, que estão interligadas como processo. Sentir a necessidade do entorno/da pessoa, assim imaginar como seria a melhor situação para aquilo. A partir disso fazer, estruturar e realizar um projeto para isso. Por fim, compartilhar esse projeto com a sociedade, para que o maior número de pessoas tenha acesso.

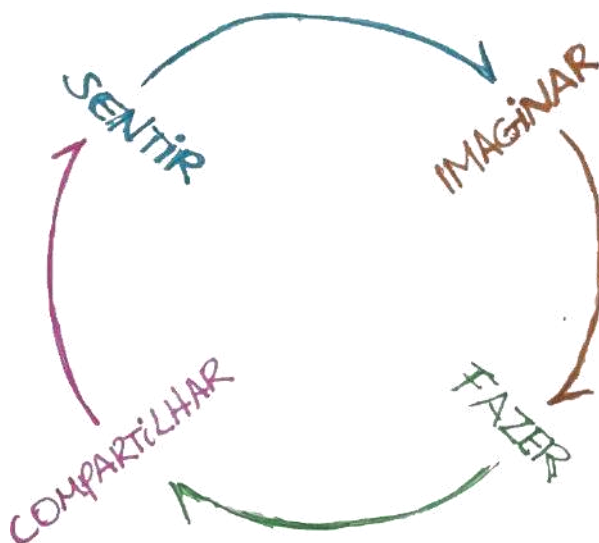


Figura 60: Bases Riverside

Os alunos e as alunas são estimulados a fazerem boas ações e ser exemplo para outras pessoas, colocando seus feitos em um quadro para que possa ser visto e servir de inspiração. A proposta é facilitar que se envolvam e trabalhem com vigor, no sentido de fazer o que podem, se esforçando. Isso é passado para terem bons relacionamentos na escola e fora dela, assim como suas ideias, ter vigor para que se mantenham firmes até que possam realizá-las.

A realização e o vigor perpassam todo o processo educativo, com o fortalecimento da confiança e autonomia dos e das estudantes. Todo sistema de verificação passa pelo próprio aluno ou aluna, assim como por quem veio antes. A participação de estudantes de séries maiores cria uma rede de cooperação, colocando todos e todas como agentes da educação. Isso facilita o entendimento de seus próprios caminhos, auxiliando nas escolhas que fazem de projetos e matérias.

Visando o contexto em que está inserida, a escola oferece bolsas para crianças desfavorecidas economicamente e também igualam o número de alunos e alunas, sabendo da desigualdade de gênero que as mulheres indianas sofrem. Esse também é o motivo para os projetos com as mães, que buscam capacitá-las e favorecer seus crescimentos, diminuindo a dependência em relação aos homens.

O ambiente é pensado para propiciar espaços de calma, de abertura e sensação de liberdade física e mental. As apresentações de projetos são realizadas e pensadas para a utilização da arquitetura da escola. São apresentados tanto para os professores e professoras, quanto para pais, mães e pessoas do entorno que estejam interessadas. O intuito é verificar os projetos a partir do mundo real, assim como utilizar esse espaço como promovedor das relações comunitárias.

O sistema educativo é pensado a partir de contextos reais e próximos, primando pela facilitação para que possam ser realizados pelos e pelas estudantes. Entende-se a educação como particular de cada localidade, como traz a diretora: “educação não pode ser empacotada e franqueada pois depende dos contextos das pessoas.”.

HighTech High(EUA)

Descrição TV Cultura

Escola pública na Califórnia com administração particular, ela faz parte de uma rede com 13 unidades em todo país e atende a cerca de cinco mil alunos em horário integral. A metodologia da escola é baseada na aprendizagem através de projetos em que ensino se dá através da realização de projetos práticos com grande embasamento teórico, que permitem aos alunos e alunas desenvolverem suas habilidades intelectuais e técnicas ao longo do processo, a partir da investigação e do engajamento em solução de problemas e desafios específicos. Por isso a escola torna possível experimentarem um ambiente de trabalho como o do mundo profissional, em salas abertas e adaptáveis, com pequenos grupos de aprendizagem e trabalhos colaborativos, equipamentos de alta tecnologia, acesso à wifi e laptops, além de terem os produtos de seus projetos expostos nos halls e ambientes externos da escola. A High Tech High também inova conectando seus estudos com o mundo além da escola, e os alunos e alunas são estimulados a interagir com o mundo adulto através de atividades como trabalhos de campo, atividades nas comunidades, estágios e consultorias.

Pontos relevantes:

- Escola pública autônoma de contrato de 5 anos - recebe verba estadual e federal
- baseado em projetos: trabalho manual - discussão
- interação com outros alunos / com a comunidade
- entrada por sorteio por CEP - proporcional por área
- prédio com design focado na sustentabilidade - incorporar nos projetos
- de 8 da manhã às 15:00 é o horário normal e até 18 horas atividades opcionais o horário é flexível de acordo com o projeto *learning by doing* (aprender fazendo)
- personificação - conhecer cada jovem professor com pequenos grupos
- professor/professora acompanha ao longo dos 4 anos
- Designer professor / planejador professor - com autonomia de projeto e atividades diárias
- Colaboração entre professores para projetos
- aprendizagem passeada em projetos (*project base learning*)
- sistema STEM – Science/ Tech /Math / Engineering (ciência, tecnologia, matemática, engenharia)
- A arte que foi inserida nesse sistema
- alunos mais velhos interagindo com mais novos
- professores e professoras em dupla

A High Tech High se propõe a criar uma relação forte com a comunidade ao redor, começando pela entrada de alunos e alunas pelos endereços e com proporcionalidade. Mantém essa proposta com os projetos que visam interagir com o entorno e ser realizado em colaboração com a comunidade. Trazendo assim os contextos dos e das estudantes, como diz um professor, a escola trabalha e promove “sensibilidade ao ambiente onde você mora”.

Baseada em projetos, trabalha com um sistema que busca motivar os alunos e alunas, a partir de 5 grandes áreas: ciência, tecnologia, matemática, engenharia e artes. Correlaciona esses campos, criando projetos interdisciplinares, promovendo também o trabalho conjunto de professores e professoras, que atuam em dupla. São designers no sentido de desenhar o processo dos projetos e planejadores/planejadoras no sentido de planejamento dos sistemas, pois têm autonomia a partir de suas experiências com seus grupos para pensar e realizar as atividades diárias e os projetos. Cada professor e professora acompanha pequenos grupos ao longo dos 4 anos de formação, possibilitando uma personificação, buscando potencializar o conhecimento e crescimento individual e coletivo da

autonomia, como traz um professor, “nosso sistema ajuda todo aluno a achar sua voz”.

As relações são parte importante da proposta educativa, tanto externamente quanto internamente. Os e as estudantes mais velhos estão em constante contato com os mais novos, e há uma busca por receber quem entra na escola, como relata uma aluna “quando você é novo todo mundo quer que você faça parte da escola e comunidade”.

A inovação proposta pela High Tech High passa pelos projetos que facilitam o pensamento para o futuro, tanto da comunidade quanto individual, como aponta a diretora: “escola inovadora é para fazer a gente pensar sobre nosso futuro”. A arquitetura tem um design sustentável que é premissa de incorporação nos projetos, pois promove a reflexão além muros e propõe um ambiente de trabalho mais amplo e colaborativo.

Steve Jobs school (Holanda)

Descrição TV Cultura

Localizada no bairro Slotervaart, distrito de Nieuw-West, na cidade de Amsterdã, a Steve JobsSchool é uma escola pública fundada em 2014, que atende a cerca de cem alunos do Ensino Básico (de quatro a doze anos de idade) que tem como característica principal o ensino personalizado.

Pontos relevantes

- Objetos de aprendizado - os alunos escolhem
- Oficinas
- crianças de classes sociais e etnias diferentes
- financiado pelo governo lei que pais podem fundar
- prédio não projetado para a escola
- o interior foi pensado com a filosofia de um ambiente aberto, para uma comunidade aberta
- trabalho com iPad - ensino baseado na confiança
- plano de desenvolvimento individual mais objetivos de aprendizado - 6 semanas mudando se completar

- personalização
- educador - entender o que aprender e como chegar lá
- planejam a própria agenda no EPE pais ajudam em casa
- pais podem ensinar - participar de aula
- 2 recreios
- Ateliês
- diferentes idades ao mesmo tempo
- prática Montessori
- sala do silêncio - trabalho individual
- grupos base de 2 a 3 anos de diferença por nível interesse e não pela idade
- reuniões de grupo básico - educador e colegas para falar o que pode mudar
- avaliação a cada 6 semanas com pais e alunos
- a confiança leva a liderança
- Liberdade com as diretrizes
- atividades não obrigatórias por inscrição
- oficinas de 1 hora e meia e qualquer pessoa pode oferecer - pais também

A Steve Jobs School trabalha a partir da confiança nos e dos alunos e alunas, possibilitando a liberdade de escolhas e usos de materiais como suas ferramentas de aprendizado. A inserção deles em reuniões com colegas educadores e educadoras tem como foco o desenvolvimento e fortalecimento individual a partir do trabalho coletivo.

Os educadores e educadoras auxiliam pequenos grupos a fazerem seus planos de desenvolvimento e objetivos de aprendizado que são revistos a cada 6 semanas. Isso possibilita que esses profissionais entendam o que se quer aprender e ajudem nos passos para alcançar os objetivos. Os grupos são unidos por interesse nas oficinas e não por idade, contudo a diferença máxima é de 2 a 3 anos. São grupos de diferentes etnias e classes sociais, pois é objetivo da escola a diversidade das crianças, visando a inclusão.

É baseada em uma lei que permite que pais e mães enviem propostas para o governo para abrir uma escola utilizando um espaço existente. Assim, o prédio não foi pensado para esse propósito, mas a arquitetura interna foi projetada para que proporcione espaços abertos, com a filosofia de abertura para a comunidade.

Pais e mães podem propor aulas e oficinas de 1 hora e meia, assim como alunos e alunas, fortalecendo esse vínculo entre escola e comunidade, assim como a confiança. A cada 6 semanas também ocorre uma avaliação com a participação de responsáveis e estudantes, já que participam em casa da montagem das agendas com aplicativo de acompanhamento.

A liberdade é um dos pontos importantes para o desenvolvimento da criança, pois favorece a escolha, sabendo das responsabilidades e diretrizes da escola. É parte preponderante da filosofia de educação da instituição, poder escolher e favorecer a descoberta individual, como traz o diretor: “uma boa educação precisa ajudar você a encontrar o seu eu interno passar as ferramentas para otimizar quem você realmente é.”.

Ross school (EUA)

Descrição TV Cultura

Escola localizada na cidade East Hampton, no estado de Nova York, Estados Unidos. A Ross School é uma escola particular que atende hoje a cerca de 500 alunos da Lower e Upper School (Ensino Infantil até Ensino Médio). Possui uma proposta curricular inovadora de horário integral criada a partir de um currículo cultural e histórico chamado de “Spiral Curriculum.” Todas as disciplinas são ensinadas do ponto de vista da formação das civilizações, inclusive matemática, artes ou ciências. Assim, todo conteúdo está ligado ao conceito de desenvolvimento do pensamento humano desde o início da civilização ocidental e oriental. A Ross School também inova com seu laboratório maker, o Innovative Lab, onde os alunos fazem experimentos científicos e desenvolvem projetos que podem ser levados para fora da sala de aula. Outro ponto inovador é o design da escola, com prédios que correspondem aos períodos da evolução da civilização e um espaço dedicado ao Bem-estar. Neste local, os alunos têm aulas de yoga, qualidade de vida e atividades esportivas, além de uma cafeteria que oferece alimentação orgânica.

Pontos relevantes:

- Escola privada
- do infantil ao médio
- 50% - 60% de alunos internacionais
- Em uma área Florestal - atravessa entre o bosque de um prédio para o outro

- cada prédio reflete o seu currículo
- de 8 a 16 horas - as atividades extras acontecem após 16 horas
- alunos internos moram lá
- avaliação e resultados – excelente, competente, suficiente e insuficiente - 3 resultados por matéria
- curiosidade intelectual
- gerar autoconfiança
- currículo espiral, ou seja, matérias em ordem cronológica, mas todas juntas
- trabalhadores colaboradores
- laboratório de inovação – ciência, tecnologia e matemática
- projetos finais
- todo agosto ocorre 3 semanas de treinamento dos professores
- individualização
- centro do bem-estar em atividade e autossuficiência
- comidas saudáveis sem máquinas de salgado
- frutas do lado de fora das salas
- dia de pais e professores 15 minutos com cada
- possui academia de tênis
- sustentabilidade - centro do currículo
- academia de campo - viagens culturais
- consultoria online com orientador que tem de 6 a 8 alunos ocorre todo dia

A Ross School tem como ponto central curricular a sustentabilidade, mas em um viés amplo, unindo alimentação, saúde e bem-estar físico e mental, além do meio ambiente. A sustentabilidade não é somente tratada enquanto conteúdo das disciplinas, é colocada como ação para todos e todas na escola. O ambiente em que estão os prédios potencializam essa conexão com essa centralidade, se mover ao ar livre, atravessar um bosque para chegar aos diferentes prédios é proposital para o sistema educativo que propõem.

A escola tem como um de seus objetivos formar pessoas capazes de se conectarem às questões locais e globais, a partir de um currículo que trabalhe as diferentes disciplinas juntas e que ao mesmo tempo esse trabalho seja de forma histórica. Essa construção cronológica de conteúdo tem como intuito conectar os alunos e alunas ao mundo e a suas questões, trazendo passado, presente e futuro, como aponta uma das falas do documentário, “prepara para cidadãos globais”.

Os professores e professoras recebem treinamentos anuais em agosto, que capacita para o currículo espiral que apresentam, assim como orientação, avaliação dentre outros pontos da filosofia da escola. Fazem consultoria de orientação com 6 a 8 alunos e alunas diariamente, além dos encontros com pais e mães.

A confiança é ponto chave para o sistema de educação, pois acredita-se que a formação pode levar os e as estudantes a serem “intelectualmente capazes de lidar com desafios” como traz um dos professores. Isso gera confiança tanto em si mesmo, quanto na relação com quem dá aula e com a própria escola.

Os trabalhos em projetos favorecem o aprendizado a partir das experiências, tendo a facilitação do uso de laboratórios para realizarem aquilo que projetam. Estar em constante ação projetual auxilia no estímulo à vontade de querer fazer, conhecer, saber, a curiosidade de aprender.

Esse sistema tem como foco uma educação que prepara os alunos e alunas para lidarem com diferentes questões que encontram e que encontrarão ao longo da vida. A academia de tênis tem como foco promover disciplina, além de atividade física. A academia de campo integra diferentes pessoas com diferentes culturas, fazendo ponte com um dos objetivos gerais do sistema educativo, criar a possibilidade de conhecer e entender outras pessoas com outras culturas. Isso com o intuito de expandir a visão de mundo dos jovens e das jovens que saem formados, facilitando a compreensão e conexão com a diversidade, visando propostas para um mundo melhor. Como diz a fala de uma aluna recém-formada no vídeo: “educação deveria ser expansão das experiências, dos conhecimentos e devem ao máximo possível, para que quando você confrontar problemas, você confronte com todo esse conhecimento e diversidade de fundo para chegar a uma conclusão mais complexa”.

La Cecília (argentina)

Descrição TV Cultura:

Escuela de La Nueva Cultura La Cecilia, localizada na cidade de Santa Fé, Argentina. Trata-se de uma escola privada que atende hoje a cerca de 120 alunos, abrangendo os Ensinos Infantil, Fundamental e Médio. A proposta inovadora surgiu como iniciativa de um grupo de pais, que buscavam uma educação diferente, desejando contribuir para um mundo melhor através da educação das novas gerações. O sistema educativo é baseado na tradição das escolas democrática da América Latina, e com 25 anos de experiência, La Cecilia é conhecida e admirada pelos educadores locais e internacionais. Por se tratar de

uma escola rural, os alunos são divididos por grupos sócio-afetivos, ao invés de séries. A partir do Grupo 5, ao entrar no ensino secundário (equivalente ao Ensino Médio no Brasil), eles começam a montar seus horários de maneira personalizada, escolhendo as matérias e atividades que querem cursar. A escola também se baseia na Teoria das Múltiplas Inteligências como um de seus pilares pedagógicos, reforçando que crianças e jovens apenas aprendem a partir de seus interesses e paixões, e busca estimular a vocação de cada um. Nesta escola, o mais importante é conseguir conquistar um ambiente de calma, paz, alegria, sem violência, com métodos eficientes de resolução de conflitos e preocupação com o meio ambiente. A alimentação é vegetariana e os alunos têm, além das disciplinas tradicionais, aulas de música, artes plásticas, yoga, nutrição e autoconhecimento, além de atividades autogestionadas pelos próprios estudantes.

Pontos relevantes:

- Escola privada
- Escola inserida em um parque
- espaço de diálogo com todas as idades na chegada do dia - o momento do silêncio
- atividades clássicas exigidas pelo Ministério da educação
- quinto ao sétimo com escolha das atividades e multigraus
- matemática física e química são agrupadas como na vida
- pessoas interessadas - quanto mais se conhece, mais interesse, mais perguntas
- oficinas de autoconhecimento
- grupo 8 - oficina: para que está se formando
- alimentação saudável vegetariana
- crianças e jovens cozinham
- trabalhos conjuntos entre os professores
- conhecer cada aluno e aluna
- o espaço físico é parte do projeto pedagógico
- entregam avaliações para o MEC mas não utilizam para escola
- assembleia uma vez na semana informes e podem fazer propostas
- descobrir sua vocação feliz, consciente, participando para um mundo melhor

A escola tem como um de seus princípios uma formação para e a partir do extramuros, estruturando isso em seu projeto pedagógico, como a união de física, química e matemática enquanto conteúdo. O espaço físico também é parte da

pedagogia, foi pensado para ser utilizado ao longo de todo processo educativo. Estar inserida em um parque possibilita aos alunos e alunas a terem mais contato com a natureza, ter mais abertura e mais liberdade em seus movimentos e momentos na escola.

Como proposta de desenvolver autonomia e senso de responsabilidade, as crianças e jovens cozinham e auxiliam na limpeza do que preparam, além de participarem da assembleia uma vez na semana em que podem levar propostas. As oficinas de autoconhecimento oferecidas também têm esse intuito, das crianças e jovens se conhecerem para poderem reconhecer o entorno e pensar nele. Durante determinado período escolhem as atividades que farão, estando em contato com outros grupos e depois, no último ano participam de trabalho específico para entender e dar sentido à sua formação.

Para a escola o objetivo principal é que os alunos e alunas possam descobrir sua própria vocação de uma forma feliz e consciente. Com o trabalho em conjunto de professores e professoras, primam em conhecer cada um e uma, tentando manter o interesse em conhecer mais, aguçar a curiosidade no conhecimento. Dessa forma pretendem formar e educar pessoas que capazes de olhar ao redor e pensar formas para agir positivamente no mundo.

Ritaharju school (finlândia)

Descrição TV Cultura

Localizada em Oulu, no Norte da Finlândia, a Ritaharju foi escolhida entre 12 escolas do mundo pelo programa “Microsoft School of The Future”, um projeto de transformação digital a fim de melhorar o ensino e aprendizado. Trata-se de uma escola inovadora que funciona também como um “Centro Comunitário” e ponto de encontro da população do bairro. O edifício comporta 1100 alunos e é dividido em cinco células. Os alunos também se organizam em “cores”, formando grupos de acordo com o temperamento e características de cada um, personalizando a aprendizagem. A arquitetura da escola foi projetada para criar um ambiente que traz a sensação de felicidade e bons sentimentos para os alunos, com grandes espaços e paredes que se abrem, proporcionando

diferentes situações para o estudo. A abordagem acadêmica é baseada na integração da tecnologia em um currículo inovador, que inclui aulas como economia doméstica, marcenaria, esportes e também a realização de projetos de pesquisa. Os professores avaliam os alunos em tempo real, através de um aplicativo on-line. Outra forma de avaliação é através das reuniões com os pais, duas vezes por ano, com o debate de metas e objetivos para cada aluno, mediante a sua vontade, e também com o acompanhamento do seu rendimento. O papel do professor deixa de ser controlador e se torna facilitador, já que os alunos possuem mais autonomia.

Pontos relevantes:

- | Trânsito livre pela escola - não precisam estar sempre em sala e podem fazer dever fora dela
- | escola no centro para as pessoas sempre se encontrarem lá
- | Microsoft School of the Future
- | Arquitetura para influenciar o ensino
- | ambiente que possibilitem e facilitem trabalhos em grupo
- | 2 professores
- | inicia 8 horas - mais velhos 9 ou 10
- | intervalos de 30 a 45 minutos - jovens podem fazer outras atividades
- | construção de confiança entre os alunos
- | células por cores - personalidades
- | são 5 alunos por célula de diferentes idades
- | células ficam em várias salas
- | conhecer bem alunos e pais e mães
- | customizar a forma
- | uma vez por semana equipe de professores fazendo em conjunto
- | currículo nacional mais o da escola - professores podem criar
- | conceito da Reggio Emília
- | semanas de projeto 4 vezes por ano
- | avaliações por lei 2 vezes por ano
- | avaliações da própria escola online
- | 2 vezes por ano os professores conversam com alunos
- | alunos fazem seu planejamento
- | Pais auxiliam no planejamento
- | o professor tem controle desse planejamento e faz a facilitação
- | busca autonomia dos alunos
- | fazem ações sociais conjuntas

A escola no centro da comunidade é parte do projeto que a constitui, ser um espaço comunitário e de encontro, como trazem no documentário: “não é escola é espaço comunitário”. Esse projeto também passa por ações sociais conjuntas realizadas por alunos, alunas criando conexões maiores com a comunidade, “paredes que se abrem” como dito no documentário.

Os e as estudantes desenvolvem suas metas, seus objetivos de estudo e cronograma a partir do planejamento que fazem, podendo ter o auxílio de seus pais e mães. Esse planejamento é realizado em plataforma digital, online e é acompanhado pelos professores e professoras que são vistos como facilitadores do processo de aprendizado. A aproximação de responsáveis é parte desse projeto educacional e comunitário, a escola tem como princípio conhecer os alunos e alunas, assim como seus pais e mães.

O planejar é proposto para promover o desenvolvimento da autonomia, assim como o ensino por projetos em que escolhem os temas. A semana de apresentação de projetos mantém os alunos e alunas engajados e com liberdade para aprender. Tal liberdade é estimulada pela própria arquitetura da escola, que foi projetada para que possam ter trânsito livre e espaço para trabalhos em grupo. O ambiente tem uma grande área externa para motivar os alunos e alunas a olhar o “mundo lá fora” e trazer para dentro em seus projetos.

As aulas são ministradas em células que são grupos de cerca de 5 estudantes com junção por testes que definem as cores com base na personalidade e de diferentes idades. Essa junção é para promover a confiança entre eles e elas, fortalecendo laços e pensamentos para o futuro. A escola está sempre aberta para customizar a forma a partir de seus alunos e alunas, os professores e professoras podem criar diferentes tipos de avaliações e orientações de projetos.

Escola NAVE (Brasil) – Recife

Descrição TV Cultura

Escola Técnica Estadual Cícero Dias, criada em 2006 pela Secretaria de Educação de Pernambuco para abrigar o NAVE Recife, que atualmente atende a 502 alunos do Ensino Médio. O Núcleo Avançado em Educação - NAVE é um programa de educação do instituto Oi Futuro, desenvolvido em parceria com as

Secretarias de Educação. Nesse modelo de cogestão público-privada, as Secretarias de Educação ficam responsáveis pelo funcionamento da escola e dos cursos regulares, enquanto o Oi Futuro pela gestão dos cursos técnicos, que no caso de Recife conta com os cursos de Programação e Multimídia, ambos focados em Jogos Digitais. O desenvolvimento integral do aluno é a essência do programa NAVE. Como uma escola de criatividade, o currículo disponibiliza tempo para o desenvolvimento de projetos integrados entre os cursos técnicos e, assim, surgem os projetos de jogos, animações e aplicativos. Dessa maneira, a proposta do NAVE é atuar sobre três pilares: uma escola de Ensino Médio Integrado à formação profissional, um centro de pesquisa e inovação e um centro de disseminação para o desenvolvimento e o aprimoramento das práticas metodológicas educacionais.

Pontos relevantes:

- cidadão crítico e autônomo
- relações pessoais e sociais
- arquitetura pensada para metodologia - favorecer encontros
- 11 salas de aula; 4 labtec
- espaço docente para estudo e trabalho
- parceria público privada Seduc RJ e Pernambuco mais oi futuro
- das 7:30 da manhã até às 17:00 tempo integral com 2 intervalos
- vários cursos relacionados como design e publicidade
- No começo do ano formam times de 5 a 6 pessoas a partir das especificidades
- Utiliza a pedagogia da presença
- Encontros toda quarta-feira na primeira aula revisão a autoavaliação dos times
- integração dos projetos
- racional – afetivo - espiritual - corpóreo são as 4 dimensões
- estudo regular mais técnico
- projetos voltados para o mundo real
- submissão dos alunos em eventos
- Órgãos colegiados: Grêmios estudantis; representante de classes; conselhos de classe
- Avaliações: 5 no máximo por professor; projetos ao final do semestre; processual com responsáveis
- parceria família-escola

A escola NAVE de Recife se baseia em 4 dimensões para desenvolver seu projeto pedagógico: racional, afetivo, espiritual e corpóreo. Busca fazer uma educação interdimensional a partir dessas bases, estruturando processos para formar cidadãos e cidadãs com reflexão crítica e autonomia.

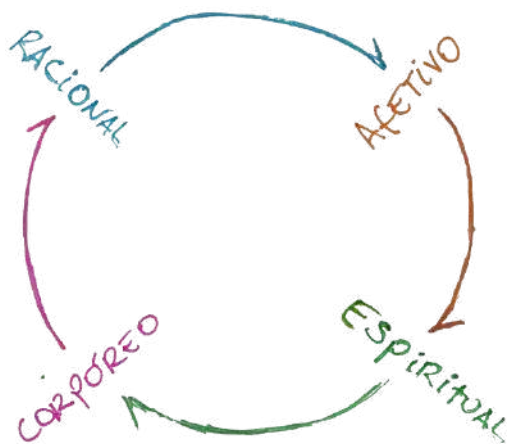


Figura 61: Bases NAVE – Recife

O processo passa pela formação dos professores e professoras que têm tempos e espaços específicos para estudo, trabalho e pesquisa, propiciando estímulo e capacitação contínua. Passam a ser educadores e educadoras investigadoras, que buscam mais conhecimento e apropriação dele para inserção em suas práticas. Essa capacitação prepara para o uso da “pedagogia da presença”, que passa pelos pólos - aprender a **conhecer**, aprender a **fazer**, aprender a **conviver** e aprender a **ser**, que são as bases para as 4 dimensões mencionadas. A partir dessa apreensão, busca-se passar para os e as estudantes.

Assim que chegam no começo do ano, os e as estudantes formam times de 5 a 6 pessoas que são acompanhados por um professor ou professora que orienta. Encontram-se semanalmente para autoavaliação, ajustes e propostas. Trabalham com projetos que tenham relação com o mundo real, ou seja, contextos que existem, podendo ser próximos ou não. Isso propicia uma aproximação e desenvolvimento das relações pessoais e sociais, sendo ainda mais exercitadas pela arquitetura da escola, que como demonstrado, busca facilitar os encontros.

A autonomia e reflexão crítica é estimulada com a participação em grêmios estudantis, assim como nos conselhos de classe com representantes de classe, além da dinâmica de projetos que podem sugerir temas. Com foco em preparação técnica, acadêmica e para cidadania, os trabalhos realizados são submetidos em eventos para que possam ter essa vivência e se depararem com o retorno sobre seus projetos em outros contextos.

Projeto âncora (Brasil)

Descrição TV Cultura

Escola sediada no município de Cotia, Grande São Paulo. O Âncora atende hoje cerca de 170 alunos em período integral, é uma escola gratuita mantida através de recursos privados para alunos da região de Cotia. A escola tem uma filosofia educacional inovadora, inspirada na Escola da Ponte de Portugal, na qual os alunos estudam juntos e aprendem através de pesquisas e projetos, sem salas de aula, muros e hierarquias. No Âncora, os alunos não passam por séries, como em uma escola tradicional, mas se dividem em ciclos de aprendizagem. Existe um Currículo Objetivo baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e os conteúdos obrigatórios são passados aos alunos através dos projetos de estudo. O programa vai mostrar um projeto de educação inovadora pensado por e para todos, com um modelo construído de maneira coletiva e democrática e diversos ambientes participativos onde educadores e educandos tomam juntos as decisões e definem o dia a dia e o futuro da escola.

- De 7: 20 às 16: 30 horas
- é uma associação civil de assistência social
- não tem série, aula ou turmas
- educação infantil fundamental
- núcleos de aprendizagem: iniciação, desenvolvimento e aprofundamento
- a transição é de acordo com o nível de autonomia e também tem o pré-desenvolvimento
- o planejamento do dia é feito pela criança com acompanhamento ou não
- a tutoria que pode fazer esse acompanhamento
- descobrir o seu jeito de estudar
- a cada 15 dias fazer um roteiro de estudo
- os parâmetros curriculares nacionais são a base para o que será oferecido

- são 5 valores: respeito, solidariedade, responsabilidade, afetividade e honestidade
- mistura de idades nos núcleos
- todo mundo que chega começa na iniciação para ter a contextualização do projeto
- alunos aprendem a gerir o próprio tempo
- áreas de conhecimento andando juntas para respondermos aos desejos e sonhos dos alunos por meio de pesquisas
- plataforma de aprendizagem para acompanhamento e avaliação formativa contínua e sistemática
- a tutoria acompanha o processo e auxilia a verificar
- gestão horizontal - equipe sempre junta pensando nas questões familiares também
- possui a associação de pais
- todos os educadores e educadoras são de todos
- pesquisas e trabalhos a partir de projetos, sonhos
- reuniões com a famílias dos alunos com os alunos que passam seus avanços
- tem o circo que é um espaço de apropriação do corpo
- prontos para o ensino médio quando cumprem todos os objetivos do currículo nacional e aprenderam a aprender
- atendiam no contraturno, mas era um enxugar de gelo
- decisão das mudanças do projeto também passa pelas crianças isso é parte da formação política

O Projeto Âncora tem como guia 5 valores para seu projeto pedagógico, **respeito; solidariedade; responsabilidade; afetividade e honestidade**. Essa proposta educativa visa, a partir desses valores, uma formação política e cidadã, no sentido de participação ativa na sociedade e em prol dela.

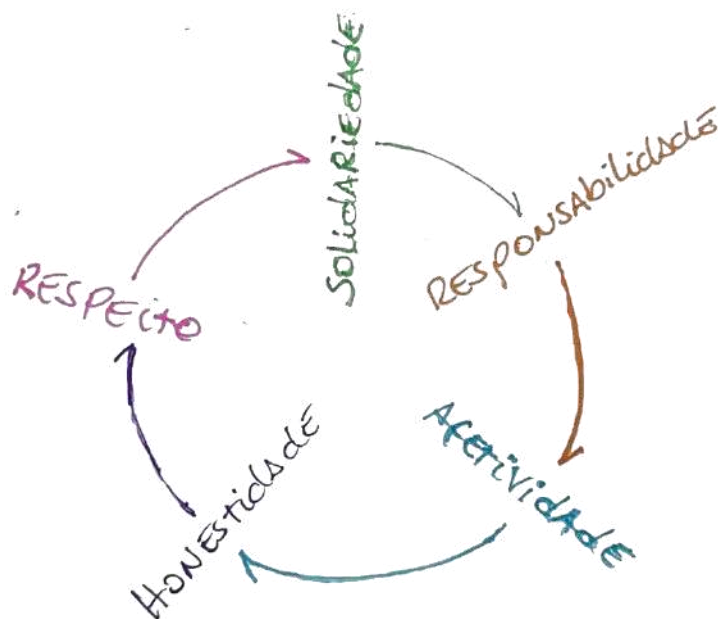


Figura 62: Bases Projeto Âncora

Com o intuito de uma educação ampla e ativa, o projeto oferece espaços para desenvolvimento corporal, para que os e as jovens se apropriem de seus corpos, descubram suas limitações e ultrapassem esses limites. Todos e todas participam da construção do projeto, como mostra a fala no documentário, “não fazemos para fazemos com” Isso é refletido nas reuniões que as crianças e jovens podem propor mudanças, também na gestão horizontal em que a equipe junta coordena e gere o projeto. A relação com pais, mães e responsáveis também é buscada como forma de aproximar a escola-família, mas como para saber das questões que atravessam quem estuda.

Não existem turmas ou aulas específicas, há divisões por nível de autonomia na gestão do tempo e aprendizagem. Utilizam app específico para essa organização e acompanhamento, que é feito pela tutoria e a cada 15 dias refazem seus planos de estudo. O objetivo do projeto é que todos e todas aprendam a aprender e saiam de lá capazes de cursar o ensino médio.

A tutoria auxilia ao longo de todo percurso com a participação da família que está regularmente em encontros em que a criança ou jovem mostra seus avanços, fala das dificuldades. Assim, escolas e responsáveis podem dar mais suporte para que atinjam seus objetivos. As áreas de conhecimento são trazidas

juntas para facilitar que esses objetivos, sonhos, desejos sejam materializados a partir dos projetos de pesquisa.

O projeto funcionava no contraturno das escolas, mas foi colocado como “enxugando gelo” pois o trabalho feito era desfeito no dia seguinte, não era visto uma continuidade por conta da estrutura e do tempo que passavam se apropriando do processo, logo resolveram fazer em tempo integral. Buscando a autonomia que é desenvolvida a partir da descoberta do próprio jeito de estudar, da gestão de tempo, do planejamento e do alcance das metas realizadas ao longo do processo de formação.

4.3.2.

Considerações parciais:

É possível vermos que as escolas inovadoras têm pontos em comum que fazem parte de praticamente todos os processos educativos vistos.

- Arquitetura: o espaço é pensado e utilizado para potencializar os processos educativos, seja para trabalhos, seja para encontros ou desenvolvimento do corpo e mente. Utilizar o espaço não só da sala de aula como parte do projeto pedagógico, tirando a centralidade da sala, algo que é usual nas escolas normais.
- Comunicação: o diálogo (fala e escuta) mostra-se essencial para uma outra forma de se relacionar nesses espaços, reconhecer principalmente o que é trazido por parte dos e das estudantes.
- Currículo: Cada escola direciona seus currículos de uma forma diferente, utilizando ou não os padrões nacionais, trabalham modificando a forma como o conteúdo é apresentado.
- Experiências: desde a arquitetura, o ambiente até os currículos, as escolas promovem experiências de aprendizado, “aprender fazendo”, majoritariamente têm como bases projetos para aplicação dos e nos conteúdos. Buscando relacionar com a comunidade, contextos e com o mundo.
- Recursos: A maioria utiliza tecnologias digitais para organizar, gerir e acompanhar o processo formativo. Algumas com maior investimento possuem laboratórios equipados para o desenvolvimento de projetos, outras utilizam ferramentas culturais e/ou do espaço para desenvolver corpo, relações dentre outras questões.
- Valores: Princípios, premissas, diretrizes poderiam ser palavras para substituir “valores”, pois se refere ao que conduz o processo e objetivos da escola. O que se pretende como principal para o desenvolvimento das

crianças e jovens. O entendimento é que essas escolas pretendem formar cidadãos e cidadãs que conheçam e respeitem as diferenças, que possam conviver em troca e colaboração constante e que busquem aplicar seus conhecimentos para um mundo mais equânime para todos e todas.

- Participação: os e as estudantes agentes participantes tanto nas escolas, quanto na sociedade. Participar efetivamente das decisões e escolhas que podem mudar a escola, quanto ditar os caminhos que vão construir ao longo do processo educativo. O estímulo à participar também faz parte da manutenção do engajamento, de fomentar o interesse e a sede pelo conhecimento. A participação também se direciona para uma abertura para o entorno desses locais, fortalecendo as relações responsáveis-escola, como professores e professoras com coordenação e estudantes.
- Autonomia: As formas de participação, o processo educativo, a possibilidade de comunicação, de escolhas tem a ver com o desenvolvimento da autonomia. É possível perceber esse direcionamento em todas as escolas apresentadas, seja pelo desenvolvimento da confiança, seja por gerir seu próprio tempo, ou aprender a estudar, aprender a aprender. Formar pessoas autônomas para que possam refletir criticamente, escolher e criar a partir dos seus desejos, sonhos e demandas.
- Aprendizagem personalizada: Este último ponto poderia estar inserido em comunicação, experiência, autonomia ou até mesmo em currículo, mas é importante destacá-lo. A personalização é tanto sobre os e as estudantes descobrirem e irem no seu ritmo de estudo, aprendizagem, como também a formação de pequenos grupos de trabalhos que são acompanhados ao longo do processo. Esse acompanhamento é feito também individualmente e pensado por e para cada criança ou jovem. Isso facilita conhecer e criar laços com cada um deles, podendo proporcionar um sentimento de presença e pertencimento.

Esses pontos juntos potencializam um sistema de educação mais amplo, que coloca a escola como parte da comunidade. Constroem um lugar que vai além de formação acadêmica ou profissional, pois estão focadas em fazer a partir das crianças e jovens, que são o centro das ações, e não o conteúdo. Facilitar um desenvolvimento da autonomia dos e das estudantes e na potencialização como agentes de ação e transformação social.

Percebe-se que há um trabalho realizado em paralelo que é a constante capacitação de professores e professoras, educadores e educadoras, para que possam cada vez mais utilizar novas ferramentas pedagógicas, assim como aprender com seus alunos e alunas. Assim como propostas de outras formas de acompanhar e criar os processos educativos para cada contexto, mudando de passar conteúdo para construir junto às formas de apreender conhecimentos.

A educação é vista nessas escolas como conceito amplo de desenvolvimento cognitivo, corporal, social, cultural de pessoas. Tem como finalidade a formação para viver com seus contextos e aplicar seus conhecimentos e experiências de acordo com o que desejamos ou entendemos como necessário. O conteúdo escolar, acadêmico das disciplinas, ou seja, o currículo, faz parte da educação, mas não é o todo e nem o central. Podemos colocar que para essas escolas inovadoras a educação passa pela junção desses pontos, um trabalho complexo do processo educativo de uni-los em um sistema.

4.3.2.1.

Parâmetros

Foram apresentados 10 pontos, contudo podemos fazer a compilação de alguns para facilitar a compreensão e uso. Experiência pode conter Currículo e Recursos, pois ambos são utilizados com o intuito de fazer com que estudantes experimentem e apreendam tanto o conteúdo quanto o que pode ser realizado com ele. A Aprendizagem personalizada pode ser dividida entre Autonomia e Participação, pelos motivos já explanados da criança ou jovem direcionar a partir de seus ritmos e da aproximação constante da escola com o contexto e realidades da escola em relação aos alunos e alunas. Temos então **Arquitetura**, podendo ser Espaço; **Comunicação**; **Experiência**; **Valores**; **Participação** e **Autonomia**.

Podemos utilizar esses pontos enquanto parâmetros para escolas que tenham como possibilidade oferecer outros sistemas que fujam do padrão. O intuito não é utilizar como forma de replicação, pois como já apontado neste trabalho, também trazido nesses documentários, é necessário que se entenda a diferença entre os contextos. Portanto definir parâmetros que possam servir de direcionamento básico e, a partir disso, como traz a premissa metodológica desta pesquisa, aproximar dos diferentes contextos, para compreendê-los e reconhecê-los. Com isso modificar os direcionamentos e utilizar de maneira contextualizada que abarque as demandas e objetivos de onde se insere.

Lugar de fé, cultura e amor
Em meio a pandemia pra mim foi um redentor
Mesmo com um pouco de pavor,
seguimos com muito vigor

Reunidos, enxergamos o Mundo menos
embaçado
E hoje estou muito realizado
Pelos nossos caminhos terem se encontrado

Seguir esse projeto parece muita
responsabilidade,
Agradeço a cordialidade
E a confiança nessa galera de pouca idade
mas com muita maturidade

Todos mundo aqui quer o bem
Olha pra essa paisagem
É a minha engrenagem
Para poder passar essa mensagem

Aqui só tem gente boa,
Toda sexta o tempo voa,
O cheiro da pizza e do bolo até ecoa
E na volta, Deus nos abençoa

(Gustavo – Grupo Acolhimento)

5

SER e ESTAR: Grupo Acolhimento

A narrativa aprofundada sobre o Grupo Acolhimento traz o que foi constituído até este presente momento de escrita. Tem como intento explicar o percurso desta pesquisa, a aproximação, o acompanhamento e as descobertas. Como começamos, a apropriação do espaço, o conhecer, reconhecer e conviver, com a exemplificação dos laços formados e os aprendizados ao longo de todo caminho com as experimentações e vivências do grupo. Este capítulo apresenta esses pontos e outros mais a partir do desenho do percurso desenhado em parceria, buscando demonstrá-los enquanto experiência vivida e conhecimento apreendido.

Cabe ressaltar que o grupo, até este presente momento da escrita deste texto, já recebeu mais jovens, de diferentes idades, também de locais não tão próximos da PUC-Rio. Isso quer dizer que a configuração de pessoas está em constante mudança, inclusive dos docentes e discentes e outros funcionários da casa. A narrativa explanada neste capítulo não diz respeito a um recorte exato de tempo nem necessariamente cronológico, ela é uma leitura sistematizada da experiência ocorrida até então.

5.1.

Escutar e Reconhecer

“Escuta”, do latim auscultare, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro.

A escuta não é um fenômeno: aprende-se a escutar.

Adriana Friedmann

Como já é de sabido, começamos este projeto em 2021, online, com um pequeno grupo de jovens NEAM e jovens da graduação da PUC-RIO, além de discentes e docentes de pós-graduação em Design, também do LINC-Design da PUC-Rio.

O grupo começou com os e as seguintes jovens NEAM:

Gustavo – 19 anos na época. Conheceu o NEAM por meio da namorada, Sara, então futura participante do grupo. Um dos motivos de iniciar nos cursos de férias foi a bolsa de estudos na Cultura Inglesa que o NEAM oferecia. Entrou no curso Excel Intermediário.

Alycia – 18 anos na época. Conheceu através do status do whatsapp de uma amiga, sobre o curso de férias do NEAM, e se inscreveu no curso de empreendedorismo, ética e cidadania.

Beatriz – 18 anos na época. A tia era funcionária da PUC e falo sobre o NEAM e dos cursos de férias que eram oferecidos lá, além de poder fazer o Jovem Aprendiz. Se interessou e o primeiro que me inscrevi foi o curso de ética, cidadania e empreendedorismo.

Felipe – 19 anos na época. Conheceu o NEAM por um tio que trabalhava na PUC e explicou sobre o jovem aprendiz. Se inscreveu no curso de férias sobre Escrita profissional.

Davi – 17 anos na época. Conheceu o Neam pela prima. Ela fazia parte do programa de aprendizes e o chamou para fazer um curso de informática básica nas férias com ela.

Jady – 20 anos na época. Conheceu o NEAM por indicação de amigos. O primeiro curso que fez foi de práticas administrativas.

Começamos esses encontros com a professora Jackeline, as pós-graduandas Maria Lúcia, Maria Júlia e eu, propondo essa troca e fazendo as atividades para que pudéssemos conhecer mais sobre suas demandas, objetivos e sonhos.

No segundo mês de encontro já tínhamos a entrada de uma estudante de graduação da Biologia, a Hannah e da graduação em Design, o Nathan, constituindo um grupo mais diverso e com maiores possibilidades de aproximação entre contextos diferentes e com jovens graduandos. As atividades e oficinas propostas seguiram online até chegarmos ao Centro Loyola de Fé e Cultura.



Figura 63: Encontro online – fala de Beatriz e comunicação por chat.



Figura 64: Primeiro encontro presencial no Centro Loyola de Fé e Cultura

Com o passar do tempo fomos nos apropriando do Centro e de seus espaços, assim encontramos, espontaneamente, nosso local de mais convívio, a cozinha. Com maior abertura, com a diminuição dos casos de COVID, foi possível começarmos a tirar as máscaras e nos vermos, nos comunicarmos, além dos abraços e sorrisos aparentes.

Começamos a cozinhar em conjunto, pensar nos diferentes almoços, lanches e a arrumar e cuidar daquele espaço. O fazer junto proporcionou o estreitamento de laços, pois o tempo na cozinha possibilitou a confiança, trazendo falas de cada pessoa sobre si, sobre seus contextos, suas experiências.



Figura 65: Cozinha - espaço de convívio



Figura 66: Cozinha – espaço de encontro

Ao longo desse período de apropriação do lugar, já contávamos com mais jovens vindos pelo NEAM como a Sara, namorada do Gustavo, o Jean, irmão caçula da Jady. Contamos com a entrada da Valéria, também graduanda em

Design da PUC-Rio e a participação do professor Alexandre do LINC-Design e docente da UFF.

Com a chegada ao Centro Loyola de Fé e Cultura, pudemos pensar juntos os caminhos, e pensar além do grupo, com encontros com estudantes, jovens NEAM e docentes da PUC-Rio. Utilizando aquele espaço, a partir do Grupo Acolhimento para expandir possibilidades e oportunidades com os e as jovens apresentando o que estávamos construindo.



Figura 67: Primeiro encontro multitemático do Grupo Acolhimento.

Com as falas vindo, com as vozes aparecendo, era necessário que tivéssemos ainda mais escuta. Essa interação de falar e escutar já ocorria online, mas por meio da forma de convívio não presencial, existiam mais perguntas sobre cada um do que falas espontâneas. Com isso fomos conhecendo cada pessoa que ali estava, assim como cada jovem passou a nos conhecer também.

As formas de escutas e as falas vinham por meio das diferentes atividades que fazíamos, fossem jogos, fotografia, desenho, ou a própria necessidade de

expressar necessidades, sentimentos, desejos. Assim pudemos anotar e notar pontos importantes, frases pertencentes àquelas diferentes experiências. Também pudemos perceber nossas próprias falas, entender como nos colocávamos em cada situação, isso a partir das respostas, reações dos e das jovens do grupo.

O grupo já contava com mais jovens com idade entre 14 e 15 anos, Fernanda, Leticia, Anthony, Luan, Anna, esta última pediu permissão para trazer uma amiga da escola, a Arianne. Contávamos também com dois jovens da comunidade da Mangueira, vindos da Brinquedoteca Maria Dolores, à época com 17 e 18 anos. Neste momento intercalávamos os encontros do Grupo Acolhimento com o *Game in Lab*, quando tivemos o acolhimento do Rafael, que havia chegado para registrar oficinas e o projeto, mas criou laços e faz parte do grupo até hoje. Nesta época parte dos jovens da primeira turma já estavam com outras atividades de jovem aprendiz, mas participando quando podiam. Com essa multiplicidade, podíamos escutar mais, tanto no Acolhimento, quanto nos encontros do *Game in Lab*.



Figura 68: Jogos- Escuta Acolhimento

A ação de reconhecer também foi propiciada pelas atividades propostas, como a oficina de fotografia, ministrada por outra docente que participou do grupo, a professora Julieta Sobral, da graduação em Design da PUC-Rio. Um dos objetivos era olhar detalhes do espaço, percorrê-lo e fotografar aquilo que chamava atenção para cada pessoa, dessa forma reconheciam o espaço e se conectavam. Tentando, com essa conexão favorecer o sentimento de pertencimento aos lugares, mesmo àqueles que parte da população, principalmente periférica e marginalizada, apreende que não é para estar lá.

O reconhecimento vem também da possibilidade de acessar outros lugares do entorno da casa, como o Instituto Moreira Salles, o que decorre no reconhecimento de outras formas de expressão. Ao fazer isso, pode-se entender também que suas próprias formas de se expressar são válidas, que é possível a convivência com o diferente.



Figura 71: Reconhecer os saberes



Figura 72: Reconhecer outros Lugares



Figura 73: Reconhecer outras formas de expressão

5.2.

Trocar, Sonhar, Desenhar

Com o reconhecimento de si e dos demais, podemos aprender com todos, sem hierarquizar os saberes e experiências, podemos trocar. Essas trocas são feitas

ao longo de cada dia de convívio, seja um jovem apresentando uma música, seja uma jovem mostrando e fazendo a receita de um bolo. As trocas são necessárias para a passagem de conhecimentos diversos, criar uma unidade a partir da pluralidade. É necessário que exista um lugar de paridade para que essas trocas possam ocorrer, pois, assim, a possibilidade de todo mundo participar aumenta.



Figura 74: Trocar na cozinha

A troca é parte importante da comunicação, da passagem de saberes, da cultura, pois promove inversão constante de papéis, quem ensina passa a aprender, quem aprende, passa a ensinar. Um ciclo constante de ritos, signos, vozes constituídas no encontro, no convívio inclusivo.



Figura 75: Trocar momentos

O Grupo Acolhimento é um lugar-momento de troca, de paridade social, onde cada momento é constituído em parceria, com quem está envolvido, desde a coordenação da casa, do projeto, até jovens e funcionários.



Figura 76: Troca, sorriso, abraço em momento e movimento

O ato de sonhar é colocado, de vez em quando, como uma ação poética e/ou inatingível, também como algo que foge à realidade. Entendemos, a partir dessa experiência, que o sonho é ação contínua de movimento, necessária para delinear

objetivos e trazer concretude aos desejos. É a utopia que serve como horizonte, que guia nossas ações e nos engaja.



Figura 77: Sonhar brincando



Figura 78: Sonhar festejando e caminhando junto

Ter um espaço físico para nossos encontros foi, possivelmente, o primeiro sonho coletivo do grupo. Um lugar que pudesse servir para comer, para descanso, desafio das questões mais difíceis do cotidiano. Um momento para poder SER, ESTAR, para brincar. Aprender a fazer determinada receita, ter acesso a equipamentos e ferramentas tecnológicas mais avançadas para trabalhar. Tudo isso

foram sonhos trazidos aos poucos nos encontros. Poder cursar uma faculdade, ser jovem aprendiz, ter um emprego, foram situações trazidas em suas falas, desejos e encantamentos.



Figura 79: Sonhar nutrindo o corpo

Com diferentes sonhos, desejos, encantos aflorando, pudemos desenhar aqueles que eram possíveis em cada momento. Expressar sentimentos, comunicar, criar pontes, estreitar laços. Aprender como representar, dar forma, para podermos torná-los tangíveis. Diferentes formas de representação, de aprendizado, desde o desenho em si até elaboração de estrutura de pesquisa. Os desenhos pensados e feitos individualmente e coletivamente, dependendo de cada momento, contexto.



Figura 80: Desenhar os sonhos



Figura 81: Expressar os sentimentos



Figura 82: Desenhar em parceria

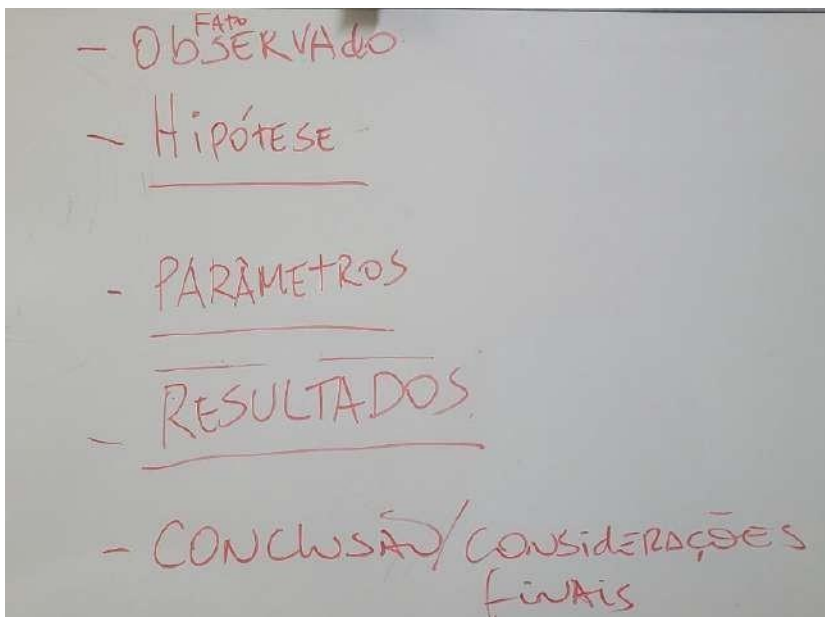


Figura 83: Desenhar estruturas e saberes

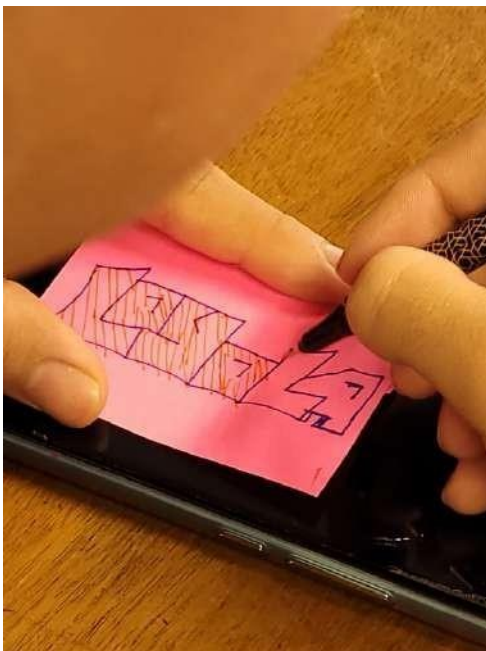


Figura 84: Desenhar o que vivemos

O desenho é uma das atividades que o grupo mais fez como forma de diversão/expressão dos movimentos da casa. Da transformação de quereres, de viveres em formas e letras. Desenhamos futuros por vir, futuros desejados e desejáveis, dando expressão aos momentos e sonhos que permeiam esse convívio.

5.3.

Projetar, Materializar

Colocamos no papel os objetivos que queríamos, quais os caminhos a percorrer, como fazer acontecer, é sempre a busca. Assim projetamos, a partir de todo o processo baseado no design em parceria, os e as jovens participaram e participam de diferentes dinâmicas para planejar, sistematizar, organizar as ideias. Encontrar esses caminhos, fosse por mapas mentais (kanban), ou outras atividades que pudessem ser utilizados para potencializar o entendimento de desenhos de projeto.

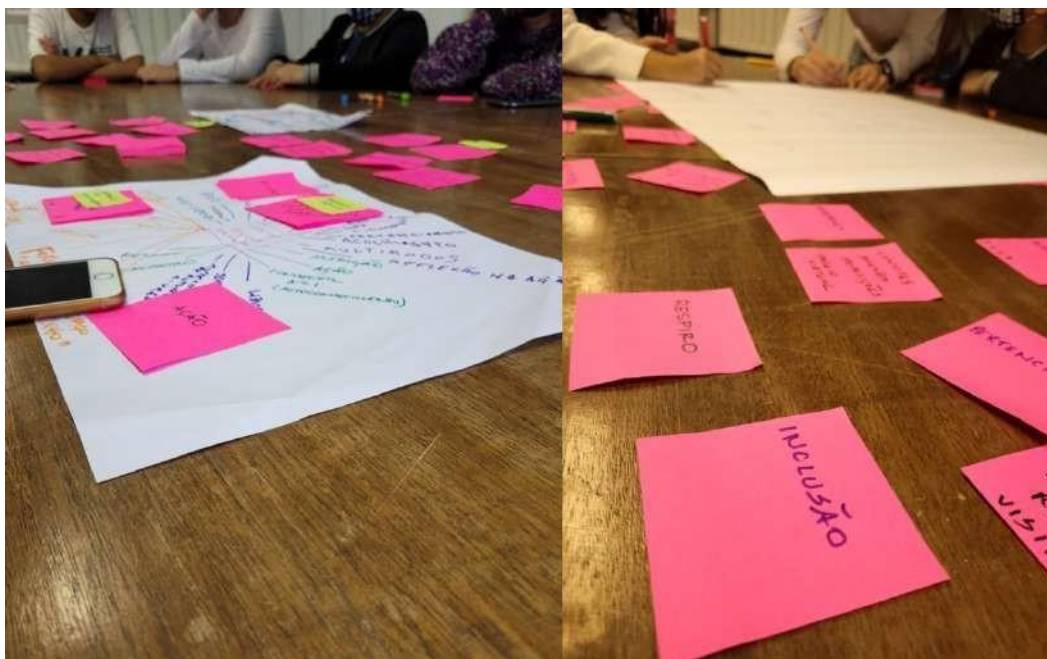


Figura 85: Projetar mapas complexos

Revisamos o que já vivemos, o que queremos vivenciar e experimentar. Estruturamos pontos fortes e a serem melhorados, sistematizamos rotinas, planejamos para curto, médio e longo prazo para o grupo, levando em conta a mudança de pessoas, dos desejos, os futuros porvir.

Projetamos pesquisas, as buscas dos objetivos desenhados, nossas utopias. Projetar como forma de mover para acontecer, de construir caminhos, encontrar as direções possíveis e decidir quais serão tomadas. Poder escolher as oportunidades.



Figura 86: Projetar pesquisas.

O grupo pode atingir diferentes objetivos, seja coletivamente ou individualmente. A materialização de sonhos desenhados e projetados, se deu das mais diferentes formas. Alguns jovens do grupo inicial entraram na universidade, outros viraram jovem aprendiz e depois foram efetivados. Outros jovens do novo grupo começaram a trilhar o mesmo caminho de busca universitária, alguns começaram a participar de seleções para jovens aprendiz.

Jovens do primeiro grupo começaram a retornar para passar suas perspectivas, ministrar atividades, refazer o ciclo que construíram em parceria. Escolheram se manter participando do grupo para acolher as pessoas que chegam de outras formas. Essa é uma das materializações que foram sonhadas, desenhadas e projetadas no início deste grupo e que ocorre agora.



Figura 87: Materializar - jovens do primeiro grupo ministrando atividades



Figura 88: Exposição de fotografias Grupo Acolhimento

Materializar aquilo que não era esperado também fez parte das ações conquistadas, reconhecimento das habilidades conquistadas como a exposição das fotos realizadas pelo primeiro grupo. Estão expostas no Centro Loyola de Fé e Cultura e foram expostas em Marrocos no *2023 Critical Edge Alliance conference*, conferência que tem como objetivo mostrar trabalhos artísticos com os temas inclusão, democracia, que retratem contextos e realidades.



Figura 89: Exposição das fotos em Marrocos na “2023 *Critical Edge Alliance conference*”

Necessário dizer que o objetivo de mostrar que eles podem ter acesso, que eles podem pertencer a diferentes locais, não quer dizer que há um direcionamento, não há uma ação que eles têm que cursar uma faculdade. O importante é que saibam que existem diferentes possibilidades, a partir do que se deseja, o objetivo é poder escolher. Como exemplo da multiplicidade de possibilidades, um dos jovens que descobriu em dado momento querer cursar administração, e que iniciou seu processo de contratação como jovem aprendiz, viu simultaneamente a possibilidade de entrar para a aeronáutica, algo que não achava possível antes de sua participação no Centro Loyola de Fé e Cultura. Atualmente ele está servindo a Aeronáutica e feliz com a escolha de caminho.



Figura 90: Materialização dos desejos de entrar na universidade e de ser jovem aprendiz



Figura 91: *Game in Lab* - materialização de fazer pesquisa



Figura 92: Jovens em movimento - materialização de idas e chegadas.



Figura 93: Apresentação seminário - materializar o compartilhamento do saber

A materialização do poder SER e ESTAR, de se reconhecer e se sentir pertencente aos diferentes lugares é o que é buscado e realizado junto com esses e essas jovens.

5.4. Conviver

A cada entrada de uma nova pessoa o ciclo inicia novamente, pois toda a interação muda com novas experiências, novos sonhos. É necessário que se

conviva, reconheça, escute, troque, sonhe, projete e materialize a cada entrada. O trabalho tem como padrão receber jovens a cada ano, pois há esse movimento constante de materializar caminhos e seguir por eles a partir de suas escolhas. Com a conquista de autonomia, confiança, do pertencimento, de poder sonhar e ter oportunidades e acessos para poder fazer. Estar em parceria constante para que isso ocorra.



Figura 94: Conviver - estar e construir em parceria

Na fala dos jovens o Conviver se materializa em:

E assim toda sexta feira eu tenho um compromisso, compromisso e é um lugar que me faz muito bem. São pessoas que me fazem muito bem e é um lugar que eu me sinto muito acolhida e agora a gente acolhe outras pessoas e está sendo incrível. Além de projetos que tem lá dentro, bem assim, eu adoro essas coisas e eu me encontrei muito lá. – Sara

Antes de eu entrar para o Loyola, eu estava em busca de oportunidades de emprego. Porém, não consegui. Mas por meio de um amigo, consegui ser indicado para um projeto que é da PUC, que é o Loyola. (...) e foi uma data marcante para mim. – Léo

Eu comecei no NEAM fazendo curso de férias, depois eu fui para o jovem aprendiz e do jovem aprendiz, eu entrei no grupo de acolhimento do Loyola. Hoje

eu estou trabalhando na PUC e estudando, fazendo ciência da computação. Bom, o período em que eu fiquei no Loyola foi muito legal e eu conheci muita gente legal e era um lugar muito acolhedor e eu sinto bastante saudade. Eu sempre me senti muito feliz, tanto no Loyola e na PUC. (...) o Loyola começou na época da pandemia e então foi meio que um resgate assim, de ter contato com as pessoas e foi sempre muito gratificante. E nos encontros, conhecer as pessoas novas. O Jovem Aprendiz também me deu bastante oportunidade. – Gustavo

Todas as pessoas e o próprio ato de sair do meu ambiente onde eu moro, que é o Meier e conhecer novos lugares, novas pessoas e ainda ter essa experiência de estar em um local como a PUC. Bom, isso não tem preço. Agora, meu novo, meu, meu grande objetivo do momento é conseguir entrar na faculdade que eu quero e bom, a partir daí conseguir seguir minha carreira. – Felipe

Lá nos lugares eu me sentia bastante em casa, onde todos me acolheram muito bem, Fez bastante amizade e aprendi muita coisa nova em que eu vou levar tantas coisas novas como a amizade para o resto da minha vida. – Davi

Assim que cheguei na PUC fui acho que ano passado foi no ano passado e agora faz um ano que eu to lá na PUC, to no Centro Loyola de Fé e Cultura. E eu já cheguei na PUC já participando de uma pesquisa e uma pesquisa e pá sobre jogos, jogos sentimentais. Nem se fala. E eu tô lá até hoje, tô lá até agora no Centro Loyola de Fé e Cultura. - Cauê

Eu cheguei na PUC através do NEAM fazendo um curso de férias. Logo após esse curso de férias eu consegui entrar para esse jovem que é um tempo depois eles me ofereceram para ser jovem aprendiz. Após um tempo de jovem aprendiz, eu fiz uma entrevista e consegui ser efetivada na PUC também fiz o vestibular e consegui passar e hoje eu estudo na PUC e também sou funcionária no momento e também no tempo em que eu era jovem aprendiz, participava do Loyola, que foi um tempo muito importante para mim e conheci pessoas que me acolheram bastante. Eram sempre encontros muito divertidos e faziam muito bem para mim. Acredito que para todos foi muito legal mesmo. E atualmente, estudando e trabalhando, me encontro muito realizada, pois eu estava fazendo um curso que

eu tanto queria e também trabalhando no lugar que também me sinto muito acolhida e que eu gosto bastante. – Alycia

5.5.

Achados, apontamentos, reflexões e considerações Parciais

Tendo passado por todo esse percurso de uma construção em parceria desse lugar-momento, foi possível chegar a um primeiro desenho representativo do processo. Para tanto, foi revisitado cada parte vivenciada durante esse período e elencada uma ação que simbolizassem essas partes. Digo desenho, pois foi materializado em imagem; contudo contém palavras que são verbos de ação.

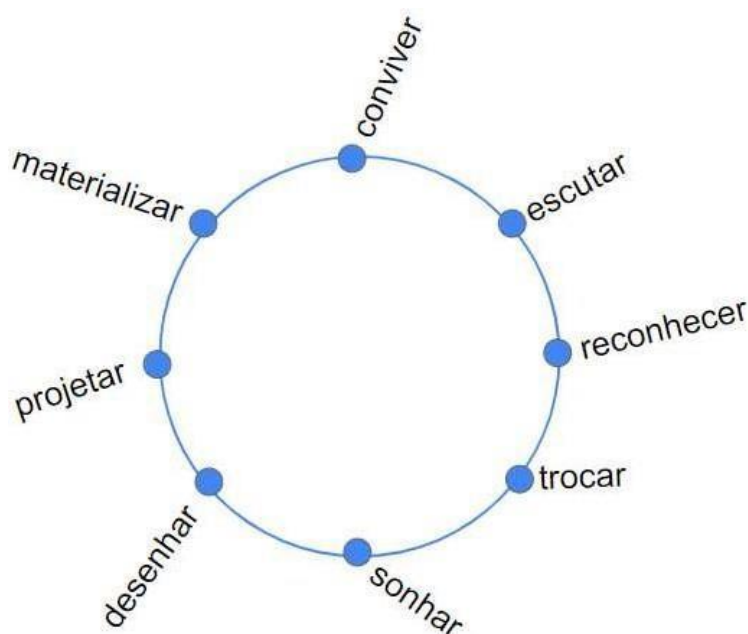


Figura 95: Desenho do processo Grupo Acolhimento

Essa imagem é uma das representações de leitura da experiência vivida, um possível caminho a ser trilhado para trabalhos que pretendem consistir em um fazer em parceria. Podemos acompanhar as ações começando por conviver, que é

o momento do encontro constante, é um dos possíveis primeiros passos, foi esse o encontrado neste trabalho. É a partir da convivência com outras pessoas que temos a possibilidade de trabalhar nossa escuta, no sentido amplo de receber a informação e processá-la. É um escutar entre todos e todas. Assim, quando temos uma escuta trabalhada e aberta, passamos a reconhecer cada pessoa em sua experiência, vivência, saberes, contexto. E somos reconhecidos e nos reconhecemos. Neste momento trocamos, tanto conhecimento, quanto viveres, fazeres. Para este contexto, este grupo em específico a partir dessa troca, pudemos começar a sonhar os futuros porvir, independentemente do tamanho, do tempo. E cada sonho precisou ser desenhado para tomar forma e podermos ver o que seria/é necessário para que tenha mais possibilidade de fazermos. Dessa forma, projetamos, colocamos em perspectivas as ações a serem tomadas e a partir daí buscar materializar cada um desses desejos, encantamentos, projetos.

O desenho está em círculo para representar um ciclo, pois está sempre em recomeço para cada pessoa que chega e é acolhida. A cada mudança, o contexto se transforma, logo o grupo também, pois é a chegada de novos saberes e experiências.

O objetivo inicial do trabalho com o primeiro grupo de jovens era fazer atividades e propiciar perspectivas para um futuro profissional e/ou acadêmico, além de ser um momento de mudança de foco do momento da pandemia. Levando em conta isso, pudemos perceber que o Grupo Acolhimento só surgiu por conta da premissa de nos basearmos no Design em Parceria e no Design do Acolhimento, com uma escuta ativa e no princípio de uma sociedade mais equânime. Esses direcionamentos propiciaram um espaço de confiança entre nós e os/as jovens, em que foi possível uma abertura para compartilhar sonhos, encantamentos, assim como dificuldades e necessidades.

Começarmos em um espaço online permitiu encontros com segurança e um primeiro contato com todo mundo, mas sendo a maioria das câmeras desligadas, havia uma limitação na aproximação. Isso mudou um pouco ao longo dos encontros, mas foi consolidado quando passamos a nos encontrar presencialmente. Percebe-se que o fato de os jovens darem o nome de Grupo Acolhimento se dá pelo sentimento de pertencimento ao grupo e ao lugar. As atividades propostas de autorreconhecimento, de reconhecimento do espaço a partir dos próprios olhos e pensares, potencializou a projeção deles nesse

lugar-momento de convivência. Propiciando, assim, o entendimento de que poderiam fazer o trabalho conjunto de planejamento de ações e futuros desse grupo. Por isso entendemos que, depois de mais de 2 anos de encontros, os jovens ainda da primeira turma continuam a participar da forma que podem e os que chegam continuam sendo acolhidos pelos que estão.

Dessa forma consideramos que existem caminhos no campo do Design que permitem que nós, profissionais e pesquisadores/pesquisadoras da área, atuemos com as pessoas, com a sociedade. Suscitando um pensar e realizar conjunto, em parceria, aliando diferentes saberes, culturas, experiências. Um aprendizado mútuo, a partir do convívio, da escuta, do reconhecimento, da troca, do sonho, do desenho, do projeto e da materialização daquilo que acreditamos e queremos.

O Grupo Acolhimento não é uma escola inovadora, mas também não se propõe a isso, não apresenta um currículo ou conteúdo programático determinado que equivalha institucionalmente a qualquer um dos graus de ensino. As atividades são propostas a partir das demandas de desejos e das possibilidades ofertadas de quem se interesse em fazer junto conosco. Possui horário de chegada e saída, mas é aberto para que as pessoas possam sempre tentar chegar se quiserem, além de poderem sair mais cedo se necessário. Não tem intervalos entre aulas, pois fazemos atividades, oficinas que são sempre convites para quem quiser participar. Não existe verificação ou validação por nota e/ou projeto, o que aprendem e ensinam é para que utilizem da maneira que escolherem. Como já apontado o Grupo Acolhimento é um lugar-momento de convivência, de respiro, de prática educativa, oportunizando que os jovens e as jovens que participam descubram novos caminhos de escolhas. O Grupo Acolhimento é, assim como a escola, uma possibilidade de lugar educativo, que pode ser complemento e complementado por outras atividades, lugares, projetos que esse intuito e que tragam outras ações em educação.

6 Considerações Finais

Este trabalho foi sendo construído ao longo do processo do fazer com, mudado ao longo do tempo, atravessado por uma pandemia como todas as outras pessoas. O princípio de pesquisa sempre foi o mesmo, utilizar o Design como Ato responsabilidade e ação social voltado para inclusão. Esta escrita buscou facilitar a compreensão de todo o processo de pesquisa realizado por meio de uma construção narrativa das ações, desde a motivação deste trabalho até estas considerações finais. Entendendo que o processo do pesquisador necessitava de contexto de aproximação, partindo do princípio de envolvimento intrínseco à responsabilidade social, busquei constituir o processo metodológico com ferramentas que possibilitassem isso.

A constituição da metodologia é considerada como um dos resultados deste trabalho, pois foi necessário juntar três pontos-chaves diferentes para propor a forma de ser enquanto designer-pesquisador-brincante nesta pesquisa. A partir do Design em Parceria, Design do Acolhimento, da Cartografia, pode ser desenhada uma forma específica para acompanhar o campo e desenvolver este trabalho. O encontro metodológico como procedimento geral me possibilitou estar presente ao longo de todo o processo e captando diferentes informações, fosse por observação, fosse pela escuta das falas ou pelas atividades propostas com essa finalidade.

A estruturação da escrita do texto desta tese é proposta a partir do percurso percorrido, ou seja, faz parte de todo o trabalho.

A Educação foi colocada como projeto por ser parte central das respostas encontradas nas pesquisas bibliográficas e documental. A mudança estrutural passa por educar a sociedade, seja para reconhecer-nos enquanto semelhantes, seja para saber que todas as pessoas têm direito, então precisam de meios para lutar pelo acesso a eles. Então, a conquista de um futuro possível de uma sociedade mais equânime e inclusiva, passa por nos educarmos enquanto sociedade. A escola aparece por estar conectada intrinsecamente pelo que se entende como

educação, por sua centralidade na vida social e formativa institucional das crianças e jovens, principalmente oriundas de periferia e marginalizadas. Ela é principal pois acaba sendo o único caminho de acesso que podem ter, visto o desfavorecimento econômico da maioria das famílias para que possam oferecer outros caminhos formativos institucionais, como cursos e atividades extracurriculares pagas.

Pela minha experiência também como professor e com o conhecimento de outros e outras colegas, sabia que há uma luta constante de pessoas dentro das instituições formais de ensino para educarem ao invés de só passarem conteúdo. Contudo, mesmo havendo essas pessoas, professores e professoras, estudantes, diretores e diretoras, secretárias e secretários de educação que trabalhem e façam ações que sejam diferentes, que sejam libertárias, nós ainda temos uma forma e propósito de ensino escolar, uma cultura escolar que é estrutural na sociedade. É uma cultura, e para que essa cultura possa ser transformada, precisa de luta por políticas públicas que ajam na estrutura.

Com a pandemia, o trabalho de campo possível foi percorrer de forma remota as escolas inovadoras do Brasil e do mundo mostradas pela TV Cultura em sua série Destino: Educação. Esse campo online possibilitou-me ver práticas existentes em ações de ensino, uma busca por projetos educativos que não sejam somente conteudistas. Muitas amparadas por leis e estrutura de seus países ou estado, o que mostra a possibilidade de existirem ainda mais projetos educativos amplos. A partir desse campo pude destacar parâmetros comuns a essas escolas, indicações de caminhos que podem ser percorridos para propostas outras de espaços e instituições com esse objetivo.

Ao ter a oportunidade de trabalhar com jovens e educação com o que viria a se tornar Grupo Acolhimento, pude experimentar ferramentas e métodos do design como desenho de ensino e de possível potencial educativo. À medida em que os encontros aconteciam, era possível perceber que o intuito não seria criar uma escola inovadora, mas sim um lugar-momento de convivência, a parte educativa viria na forma da inclusão, do trocar, do aprender a escutar, do fazer com, de construir junto. Assim surge esse lugar-momento que possui seus próprios códigos, signos, princípios, valores e complexidades. Sua constituição só é possível no encontro, no SER e ESTAR presente em diálogo, na convivência em diversidade encontrando os pontos que sustentam, criam laços e redes comuns.

Um lugar específico que interage e se liga a um momento também específico, conduzidos pelos diferentes contextos que se encontram e criam esse lugar-momento.

Acompanhar o processo enquanto participante junto com os jovens e as jovens, me possibilitou reconhecer e poder desenhá-lo enquanto sistema/ciclo realizado e desenvolvido em parceria. Mostrou a constituição contínua desse lugar-momento de convivência educativa e inclusiva. Convivência no sentido de viver com, como já explanado, reconhecer e respeitar as diferentes formas de se expressar, de se constituir. Educativa na ação de aprender a SER e ESTAR no mundo, além de aprender e ensinar diferentes saberes. Inclusiva no acolhimento, na abertura, na proposta de abraçar as demandas e sonhos e entender que todos têm o mesmo valor e estruturar o caminho para buscar esses objetivos.

O Centro Loyola de Fé e Cultura nos permitiu expandir as ferramentas e experimentos de ensino e educativos, com os cursos do Edital da FAPERJ, no recorte do curso de *Design de Games* e o Projeto *Game in LAB* do Edital "2021 *Call for Proposals*". Os experimentos de campo mostraram as diferenças em parâmetros feitos a partir da estrutura da pesquisa e do desenho de um lugar-momento de convivência. O curso de *Design de Games* apresentou um objetivo traçado de cunho formativo-conteudista e profissional, o *Game in LAB* para quem jogava era um cunho experimental, para a monitoria um cunho formativo-conteudista, para a equipe um cunho de pesquisa. O Grupo Acolhimento pela sua relação com a casa, o tempo de constituição se mostrou como lugar-momento de convivência. As diferenças entre os três projetos era a intenção da ação, o tempo, a apropriação do espaço e como foi constituído o processo. Contudo, a partir desses comparativos, é possível trazer reflexões sobre ações que podem se complementar para um projeto educativo complexo.

A equipe da monitoria do *Game in Lab* era composta por jovens do Grupo Acolhimento, o que fortaleceu seus laços e os capacitou em outros saberes destinados aos conhecimentos acadêmicos de pesquisa. Esse contato trouxe como resultado direto a mudança de pensamento dos dois jovens mais afastados da PUC-Rio, que não pensavam em cursar uma faculdade, pelo contrário, verbalizaram que não era para eles. Ao final de 6 meses de projeto, cada um tinha a meta de terminar o ensino médio e também trouxeram o desejo de fazer

graduação, o Léo em administração ou educação física e o Cauê ainda não sabia a área.

Esse grupo também teve a capacidade de perceber como a intercalação de atividades na sexta-feira causou um enfraquecimento do processo de acolhimento do Grupo Acolhimento. Haviam percebido que a equipe de monitoria estava mais próxima, inclusive incluindo outras pessoas, como o Rafael, porém os novos e novas participantes do grupo não estavam se integrando e/ou sendo incluídos. Neste momento percebemos em conjunto que havia um processo cíclico necessário para a inclusão e constituição do grupo.

O curso *Design de Games* não criou laços com o Acolhimento, mesmo com o Davi participando como monitor das primeiras aulas e o aluno do curso Eliézer sendo convidado para o *Game in Lab* e para o Acolhimento, a ponte não ocorreu. O Davi ficou impedido por questões pessoais de continuar como monitor e o Eliézer também não cursou mais o Design de Jogos e nem pôde participar do Acolhimento e *Game in Lab*. Os alunos e alunas foram convidados para conhecer as nossas sextas-feiras, mas não se interessaram, o que pode ser interpretado como a intenção que tinham ao ir para o Centro Loyola de Fé e Cultura, era um espaço para capacitação profissional naquilo que queriam.

Assim podemos refletir sobre ações que complementem o Grupo Acolhimento e ações que sejam complementadas pelo grupo, cada uma com sua especificidade. Se tivéssemos desenhado uma proposta educativa que unissem essas três ações, teríamos um lugar-momento de convivência inclusiva, um lugar-momento de formação básica em pesquisa e um lugar-momento de capacitação técnica. Partindo do pressuposto de um trabalho com o mesmo grupo de jovens que passassem por todos os projetos.

A partir dessa pesquisa foi possível perceber a potência que existe se integrarmos diferentes polos educacionais que podem se complementar, bordar uma rede, uma teia movente. Enquanto sistema educativo complexo, o Grupo Acolhimento se mostra como uma possível parte de um projeto complexo que demandaria outras ações correlacionadas e acontecendo conjuntamente e em paralelo. Assim, como desdobramento dessa pesquisa, vejo possível desenhar um mapa complexo de ações que constituam um projeto educativo, um sistema que abarque acolhimento, currículo, participação, autonomia, a busca por uma cultura educativa em seu sentido amplo.

Entendendo a cultura como acúmulo de hábitos e conhecimentos ao longo do tempo, podemos apontar o ensino escolar e em diferentes ambientes também é cultura, assim como a forma de ensinar e seus propósitos. Existem diferentes formas de ensino, como podemos ver, por exemplo, no jongo, no maracatu, no barracão de escola de samba, dentre outras localidades. Vive-se uma cultura de troca de conhecimento, de hábitos de formas, de passar saberes que foram acumulados ao longo do tempo, seja de forma oral, seja visual, seja de forma escrita.

Podemos, a partir dessas das pessoas que trabalham dentro dos lugares de ensino, agentes modificadoras, catalisadoras e potencializadoras de mudanças, conhecer e reconhecer o que já é feito, o que funciona e com qual objetivo. Contudo, quando apontamos uma transformação estrutural, o projeto precisa ser mais amplo, complexo. A sociedade detém uma cultura escolar que ainda está ligada a práticas e ações que relegamos parte da sociedade a uma margem que depende disso para ter acesso à educação institucional e formal. Uma ferramenta para poder ter um emprego e acesso a determinados direitos. Contudo isso não permite que se tenha uma abertura para a construção de uma estrutura ampla que abarque e acolha os diferentes corpos, diferentes saberes, diferentes formas de SER, ESTAR no mundo, criando uma barreira para o pertencimento.

O que eu proponho como reflexão, é falarmos sobre cultura educacional. Entendê-la como trocas de saberes, de pertencimento, de ensino-aprendizagem, como experiência. Pode consistir e abranger todas essas diferentes formas de você estar em situações de educação, lugar-momentos educativos. Contudo, essas trocas precisariam ser necessariamente inclusivas e libertárias, para que proporcionem cada vez mais reflexão crítica, autonomia e oportunidades de escolhas. Esses projetos poderiam ocorrer inserindo escolas, universidades, terreiros, praças públicas. Pode ser e inserir qualquer lugar em que você tenha uma abertura de trocas em que as pessoas que lá cheguem possam SER e ESTAR trazendo sua bagagem, suas vivências, seus contextos. A partir disso, a partir do encontro, da convivência com as outras pessoas, poderíamos ter esse lugar de educação no sentido amplo. A partir disso uma mudança estrutural que saia de uma cultura-escolar para uma cultura educacional.

Não aprofundi neste trabalho a questão da estrutura educacional-escolar, mas aponto que a constituição do entendimento de educação e cultura está

baseada no legado colonial e na visão hegemônica da cultura Ocidental – Europeia. Assim encontramos o centro x periferia – desenvolvido x subdesenvolvido – salvadores x a serem salvos. Dentro do caminho desta pesquisa, o que cabe é discutir e apontar que a educação é para além das paredes de uma instituição formal de ensino, assim como a cultura. Educação é cultura, cultura é educação. Visto que não existe cultura sem a troca, sem o ensinar e aprender, seja por linguagem escrita, oral, corporal e a mudança dela própria a partir da chegada de pessoas, de novas gerações, de contextos e tempos.

Logo, se existe a pretensão de uma transgressão à estrutura hegemônica opressora, a educação é um dos elementos importantes para isso. Questionar o que entendemos e absorvemos por cultura é necessário. Pensar na cultura educacional desvinculada da noção de ser a cultura escolar e de outras formas institucionais se mostra potente. Pois, assim, descentralizamos a noção de um conhecimento único e somente um caminho para sermos e estarmos no mundo. Colocamos também a importância em outras instâncias educativas, culturais, já que os centros são vários, eles se bordam. Se bordeiam. A partir disso podemos bordá-los, criar os laços, traços, costuras, pontes de encontros em cada centro, que é margem entre si, mas sem hierarquia de saberes, poderes, seres. A liberdade está em poder ser centro e margem, ser borda, sem que tenha que se adequar para poder SER, ESTAR, EXISTIR.

6.1.

Um mapa a desenhar: possíveis desdobramentos

O Design foi colocado neste trabalho como campo capaz de dar visualidade a contextos complexos e com habilidade para criar pontes entre diferentes áreas para materializar projetos e processos. Entendendo a complexidade como a conjuntura de diversos fatores que atravessam e constitui determinado contexto, podemos entender um projeto educativo como uma ação de grande complexidade. Precisariamos entender a que serve, onde está inserido, as pessoas envolvidas, os contextos que atravessam. A partir disso pensar o que é necessário para acontecer, quais os parâmetros a serem levados em conta, as diretrizes, premissa, valores e princípios. Quais áreas serão contempladas, como cada uma se encaixa e dialoga com as demais, quanto tempo seria necessário para a conclusão de um ciclo de

processo. Esses são alguns dos pontos que poderiam aparecer, os cruzamentos dessas informações, onde se tocam, se bordeiam, seria o mapa de complexidade.

A habilidade do campo do Design para desenhar e materializar visualmente contextos complexos, vem da capacidade intrínseca de projetar. Todo projeto requer estruturas que se complementam e precisam funcionar em conjunto, o/a designer necessita desenhar esse processo para que ele possa ocorrer. Tendo a premissa de trabalhar com as pessoas, esta pesquisa entende o desenho de um mapa complexo ao longo do processo, já apresentado, de **Aproximação**, em que se entende o contexto, **Acompanhamento**, em que se experimenta, analisa e **Descoberta** em que temos os resultados, o projeto materializado e a possibilidade de continuar. Essas ações em movimento, não estáticas e lineares, pois a complexidade pressupõe atravessamentos e necessidades de mudanças constantes.

Neste momento esta pesquisa considera que uma descoberta é a verificação da possibilidade de utilizar o design para uma construção em parceria de um lugar-momento de convivência educativa e inclusiva. O Grupo Acolhimento demonstrou-se um projeto que foi constituído a partir do convívio, da escuta, da junção de experiências. Começou a partir de uma demanda de atividade complementar na pandemia e se transformou em um projeto em que pessoas acolhem, criam laços, ensinam e aprendem juntas. Um processo que culminou em uma materialização além do que foi projetada no início, isso por ter começado online, com perspectivas diferentes, e que ao longo da aproximação foram aparecendo outras demandas. O acompanhamento modificou-se com a inserção de um espaço físico e a possibilidade de nos encontrarmos presencialmente, da apropriação desse lugar que mudou a dinâmica das atividades. Descobrimos que poderíamos fazer um ciclo contínuo de acolhimento, ciclo planejado e projetado em parceria, a partir das experiências vividas pelos e pelas jovens, coordenação e funcionários.

Cada fato novo foi uma mudança na complexidade do processo, cada jovem que entrava com sua bagagem, vivência, demandas e sonhos. Cada atividade, oficina, curso, projeto que atravessou o grupo, fez parte do todo. As saídas cíclicas das pessoas do primeiro grupo que rumaram por seus caminhos projetados e materializados, assim como a visita constante e volta para ministrar oficinas. Todos esses pontos fazem parte de um mapa em constante movimento. Um desenho que já tem uma estrutura e diretriz definida, já está materializado no

Grupo Acolhimento, o projeto não está mais no papel, mas continua movendo-se em complexidade a partir das novas chegadas e mudanças.

Não é um projeto com intuito de replicação, o ciclo desenhado não tem esse intuito, pois como já dito, é a partir dos contextos que se projeta. As ações expostas são para ilustrar o processo vivido, experienciado e desenhado a várias mãos, demanda e sonhos, que não serão os mesmos em outros locais e em outras pessoas. Contudo pode servir de diretriz para projetos que tenham o intuito de construir em parceria lugares-momentos de convivência. Lembrando que para chegar neste ciclo de ações, tivemos um processo de aproximação, acompanhamento até chegarmos nessa descoberta.

A visualização da rede institucional da PUC-Rio ao redor do grupo é outra descoberta, nas participações de LINC-Design, NEAM, Centro Loyola de Fé e Cultura e, mais recentemente, a Pastoral Universitária e a VREEP. Cada pólo interagindo de maneira específica, porém dialogando constantemente por meio do Acolhimento. Ter a compreensão dos diferentes pólos institucionais dentro da universidade e a perspectiva que o Grupo Acolhimento é somente uma ação de processo educativo, possibilitou chegar a novas descobertas. O Grupo Acolhimento já é inspiração. Agora, em 2023.2 a PUC-Rio inaugurou o Núcleo de Acolhimento Institucional, visando centralizar em um lugar o acolhimento das dúvidas de seus alunos. Também neste semestre foi proposta uma Semana de Acolhimento aos Calouros, reunindo alunos veteranos, professores de diferentes departamentos desenvolvendo propostas em conjunto e calouros e veteranos juntos participando dessas propostas intercentros e interperíodos. Temos a possibilidade de desenhar um mapa de um projeto educativo complexo, unindo os diferentes contextos e as diferentes oportunidades que diferentes pólos podem proporcionar. O Grupo Acolhimento como parte de um processo educativo amplo, não partindo, necessariamente, em posição central, mas como é o primeiro resultado e descoberta de pesquisa, parto dele, pois foi o que possibilitou esse pensamento de futuro possível.

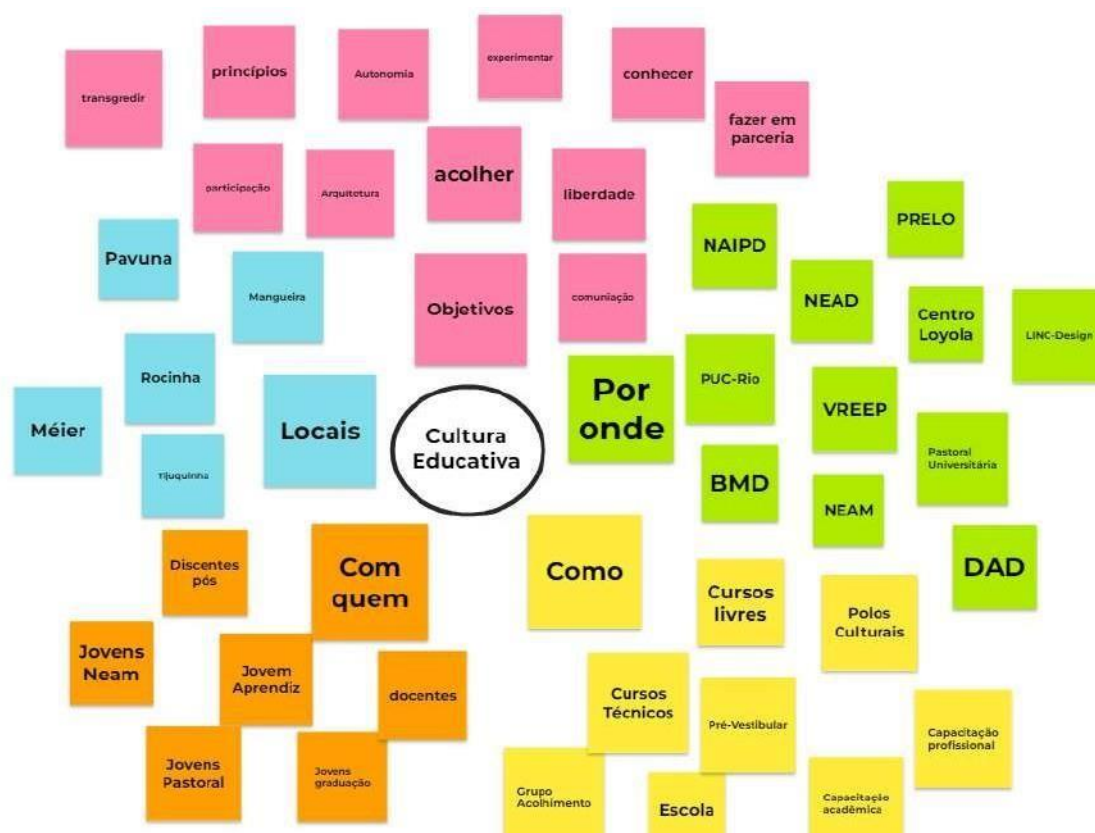


Figura 96: Projeto educativo - mapa a desenhar

Em coerência com esta pesquisa, esse esboço de mapa não poderia ser feito de forma individual, pelo contrário, como premissa deve ser desenvolvido em parceria. Assim ocorreu o primeiro passo desse desenhar, pois surge da junção de demandas e sonhos que os e as jovens trouxeram ao longo desse período no Grupo Acolhimento e Centro Loyola de Fé e Cultura. Também foi constituído com as escritas, conceitos e apontamentos dos autores e autoras utilizadas sobre sociedade, inclusão, educação e democracia, assim como dos documentos que apontam as necessidades e também os direitos das pessoas. Traz as potências e propostas de diferentes núcleos da PUC-Rio e fora dela além do entorno desses lugares.

Temos grupos de jovens passando por um processo de vivência educativa, que possam conquistar e desenvolver mais autonomia e reflexão crítica para serem agentes pertencentes em direitos plenos na sociedade. Esse processo inicia-se na escuta de suas demandas e sonhos, passando para a realização de atividades orientadas, livres e formativas institucionais a partir disso. Essa formação e

atividades são elaboradas e direcionadas em diálogo e rede pelos diferentes núcleos de educação, cada um com suas finalidades. Um processo cíclico de educação que consiga abarcar os diferentes vieses educativos, desde ensino de conteúdo, até fortalecimento do SER e ESTAR de cada pessoa. Um projeto educativo de troca em que todos e todas envolvidas possam aprender, seja conteúdo, seja pertencimento, seja o reconhecimento da outra pessoa enquanto igual em direitos ou com o mesmo valor nos saberes e cultura que trazem.

É uma primeira proposta de desenho a partir do que eu tive e tenho acesso até aqui, limitado pela minha experiência com as outras pessoas e outros lugares. Tem somente o fragmento que consigo ver e materializar neste momento enquanto designer e pesquisador. Está em aberto, pois à medida em que outras pessoas forem entrando, outras experiências sendo integradas, ideias modificando, o mapa ganhará mais complexidade. Procurando uma estrutura base para depois estar em constante movimento a cada novo atravessamento, lugar, contexto. Não tem as ligações, pois seria necessário mais tempo para expor um segundo desenho, mas como já dito, ainda está além do meu conhecimento e que talvez não chegue a ser meu, mas de outra ou outras pessoas que queriam desenhar em parceria.

Termino esta tese, trabalho e escrita falando sobre futuros possíveis com a juventude e reafirmando o que defendi nos primeiros capítulos, a necessidade de termos utopias como horizontes de ação. Essa utopia especificamente é a de termos uma cultura educativa que sirva para que pessoas de diferentes locais sociais possam trocar conhecimentos e fortalecer seus próprios contextos enquanto agentes de mudança. Ter uma educação libertária que mostre que não precisamos nos enquadrar ou adequar a um sistema social vigente e opressor. Um processo educativo que propicie ferramentas e oportunidades de transgredir as barreiras sociais que temos. Vejo que assim podemos sonhar, desenhar, projetar e tentar materializar uma sociedade inclusiva e democrática.

Desde modo, a pesquisa teve como objetivo geral propor, em parceria com jovens de diferentes locais sociais, um processo de lugar-momento de convivência educativa inclusiva. Partindo da questão que era “o design, como ato de responsabilidade e ação social, potencializa a co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais?”. Com os objetivos específicos que foram justificar o caminho metodológico adotado na pesquisa como potencializador da co-construção de lugares-momentos de convivência educativa

inclusiva; promover a interlocução entre fundamento de Inclusão, Educação, Design, Democracia e Cultura, para sustentar o processo de co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais como ato de responsabilidade e ação social; relatar o processo de co-construção do desenho do lugar-momento de convivência educativa inclusiva no campo da pesquisa e refletir sobre a potencialidade do design, como ato de responsabilidade e ação social, na co-construção de lugares-momentos inclusivos com jovens de diferentes locais sociais.

Como oportunidades futuras, em possibilidade de continuar essa pesquisa, encaminharia para o pós-doutoramento do PPG-Design da PUC-Rio. Também, sugeriria e convidaria para que outros pesquisadores e pesquisadoras a complementassem com a entrada no PPG-Design, como em outros departamentos com áreas afins a esses temas que expandissem as propostas e discussões apresentadas.

7

Bibliografia

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos**. 2017. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.

ARAUJO, Renata Mattos Eyer de. **Plurais: o design no encontro entre olhares e vozes sobre o processo de inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência**. 2022. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993.

BOAL, Augusto, 1931-2009. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256p.

CABRAL, Amílcar. **Unidade e Luta II: a prática revolucionária**. Lisboa: Seara nova, 1976.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

Brasil. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. (Atualizada até a EC n. 105/2019.)

CARVALHO, Cíntia de Sousa. **A escuta de memórias nos labirintos da favela: reflexões metodológicas sobre uma pesquisa-intervenção**. 2015. Tese (Doutorado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

COUTO, Rita Maria de Souza; FARBIARZ, Jaqueline Lima; NOVAES, Luiza. **Gustavo Amarante Bonfim: uma coletânea**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

DALAGUA, G. H. **Democratic freedom, self-development, and resistance against oppression and epistemic injustice**. *Trans/form/ação*, Marília, v. 43, n. 3, p. 213-234, jul./set., 2020.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo, 2018.

DEL GAUDIO, Chiara. **Design participativo e inovação social a influência dos fatores contextuais**. 2014. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

ESPANHOL, Maria Lúcia. **Design em parceria como possibilidade para um design de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

FARBIARZ, Jackeline; NOVAES, Luiza. Apostando no “E” ou estabelecendo pontes entre design e estudos da linguagem. In: COUTO, et al. (org). **Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinária**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2014.

FARBIARZ, Jackeline; RIPPER, José Luiz Mendes. **Instantâneos de Interação: encontros de memórias sobre Design, meio ambiente e sociedade**. Rio de Janeiro: PUC, 2010.

FINDELI, Alain. Rethinking design education for the 21st century: theoretical, methodological, and ethical discussion. **Design issues**, v. 17, n. 1, p. 5-17, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FORTY, Adrian. **Objetos de desejo**: design e sociedade desde 1750. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FOSTER, Hal. **Design and crime (and other diatribes)**. New York: Verso, 2002.

GALDOTTI, M. **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problème sanssolution? Sion, 2005.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-história e outros ensaios**. São Paulo: Bertrand, 1989.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IPEA. **Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

KARUSH, Matthew. **Cultura de classe**: radio y cine en la creación de una: Argentina dividida (1920-1946). Buenos Aires: Ariel, 2013.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

LANGONE, Jorge. **Os suvenires do percurso**: a identidade singular do Circuito Casas-Tela. 2018. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade**: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. 104p. (Cadernos do Grupo de Altos Estudos; v.1)

MOIGNARD, Benjamin. A escola e o território: um acordo democrático improvável?. In: BURGOS, Marcelo Baumann (org.). **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulina. 2015.

OLIVEIRA, Luciana Perpetuo de. **Co-mover, como ver, comover com celulares**: mobilizando os sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos. 2019. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2004**: liberdade cultural em um Mundo Diversificado. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2004-hdr-portuguese.2004-hdr-portuguese>. Acessado em: 05 jan. 2023.

PAPANEK, Victor. **Design for the Real World**. New York: Pantheon Books, 1971.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1989.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Sandro Lopes dos. **Design afirmativo em contextos afrodiaspóricos na animação seriada**. 2020. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Enio Moraes da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 167, n. 42, p. 213-230, jul. 2005.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma relação armadilhada**: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SOUSA, Isabel Brazil. **A cidade maravilhosa das formigas**: o voltar para

casa de crianças no Rio de Janeiro⁶⁰. 2022. TCC (especialização: A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias) –Casa Tombada, 2022.

SOUSA, Lucas Brazil. **Brinquedo para o estímulo do brincar**. Rio de Janeiro: EBA/ UFRJ, 2013. (Projeto de Graduação em Desenho Industrial, Habilitação Projeto de Produto).

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121-132.

WAHL, Daniel Christian. **Design de Culturas Regenerativas**. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2019.

7.1.

Vídeos

TV Cultura. **Escola Inovadoras**. YouTube, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_. Acesso em: 20 jul. 2023.

⁶⁰ Trabalho ainda a ser disponibilizado pela instituição. Referência provisória.

Anexo I – Revisitando o trabalho Grupo Acolhimento



Davi Silva Alves

Hipótese Inicial: Os jovens desenvolverão uma rivalidade saudável durante os jogos competitivos e talvez nos colaborativos por quererem saber mais do que os outros.

Observações (parâmetros):

1. Forma de jogar
2. Comportamento em jogos

Confirmação da Hipótese: Com o que foi observado a minha hipótese se confirmou parcialmente, pois metade dos jovens acabou levando a competitividade muito além do que eu esperava, porém, a outra metade não.

Atualização da Hipótese: Observei que no decorrer dos jogos os jovens foram desanimando e deixando de participar muito por conta dessa competitividade, reduzindo o número de participantes.

Próximos Passos: Jogos mais colaborativos fariam os jogadores terem um maior entrosamento por quererem se ajudar para alcançar o objetivo do jogo.

Hannah Lima Farbiarz

Hipótese Inicial: Os jogos incentivavam uma maior comunicação entre os participantes. Os participantes ficarão mais entrosados e se aproximarão mais conforme forem jogando os jogos.

Observações (parâmetros):

1. Identificação de possível reação negativa dos jovens ao desempenho dos outros jogadores em caso de jogos competitivos
2. Observando expressões faciais, linguagem corporal
3. Pedir para trocar por um jogo que ganhou ou qualquer outro.

Confirmação da Hipótese: Sim. Ao longo dos dias de jogos, em diferentes mesas com diferentes grupos, foi possível observar que houve um aumento na comunicação entre os participantes. Foram observadas principalmente duas mesas no início, que possuíam quatro jogadores. Na primeira mesa, havia duas duplas que já se conheciam previamente e na segunda mesa, três dos quatro participantes já se conheciam. Houve assim, o aumento de brincadeiras entre eles, onde os participantes faziam piadas entre eles, quando alguém perdia em um jogo competitivo ou falava algo que não fazia muito sentido em jogos colaborativos (dando dicas engraçadas – só uma -, sugerindo acontecimentos que não tinham conexão com a história – Story cubes -, tentando adivinhar o que o outro estava demonstrando na mesa – imagine -, etc).

Atualização da Hipótese: Ao invés de generalizar os jogos, focar em jogos de mais imaginação (ex: dixit) para ver como o comportamento dos participantes seria.

Próximos Passos: Os jogos incentivavam uma maior comunicação entre os participantes.



Leonardo Henrique Camelo da Silva

Hipótese inicial: Por conta dos jogos incentivarem a comunicação, os jovens vão buscar se conhecer mais, e isso vai fazer com que eles tenham interesse em realizar outras atividades em conjunto

Observações (parâmetros):

1. Um dos jovens só interagia com um grupo de garotas que ele já conhecia
2. Quando incentivamos os jovens a jogarem com pessoas novas, esse grupo ofereceu resistência
3. Após isso acontecer, ele deixou o projeto

Confirmação da Hipótese: A hipótese não foi confirmada, porque as relações mais próximas e anteriores ao projeto interferiram em como eles interagiram com as outras pessoas presentes.

Atualização da Hipótese: É importante considerar as relações que já existem entre as pessoas, talvez acompanhando outras que ainda não conhecem ninguém

Próximos Passos: Observei que o projeto foi muito positivo no sentido de apresentar uma atividade legal e divertida para os jovens que não envolvia as redes sociais

Um próximo poderia ser pensar em uma hipótese relacionada aos jovens e às redes sociais, e como os jogos podem oferecer uma alternativa mais saudável de diversão para eles aproveitarem sua juventude.





Nathan Lima Farbiarz

Hipótese Inicial: Quanto mais os jovens forem jogando mais, os jovens vão adquirindo raciocínio mais rápido, elevando o nível do jogo e elevando a rivalidade entre eles.

Observações (parâmetros):

1. Ver as pontuações
2. Conforme o tempo foi passando a pontuação iria aumentando
3. Rivalidades e algumas provocações durante as partidas
4. Cronometrar as partidas para ver quanto tempo eles levavam pra ganhar o jogo

Confirmação da Hipótese: A hipótese foi confirmada, pois, nos primeiros jogos: Timeline - linha do tempo; Histórias Sinistrinhas; Só uma; Story Cubes - cubos de história, as jogadoras da minha mesa começaram jogando Timeline. No início elas tiveram bastante dificuldade e bastante dúvidas em relação.

Atualização da Hipótese: Minha última observação é que quando se cria uma rivalidade, não necessariamente se cria uma relação de ódio, às vezes nasce uma amizade.

Próximos Passos: Pessoas que já têm uma relação jogariam mais por diversão do que por rivalidade.

Uma outra hipótese que surgiu na observação foi que as pessoas vão se conhecer através dos jogos. No momento em que começaram a fazer perguntas pessoais não só durante as partidas mas também durante o horário do lanche. Dando a entender que eles estão se aproximando.

Beatriz Nogueira

Hipótese Inicial: Sobre jogos competitivos: os jogos colaborativos realmente farão com que os jovens comecem a se comunicar naturalmente e façam amizade. Já os jogos minimamente competitivos criarão uma passadeira rivalidade caso eles ainda não se conheçam.

Observações (parâmetros):

1. Identificação de possível reação negativa dos jovens ao desempenho dos outros jogadores em caso de jogos competitivos
2. Observando expressões faciais, linguagem corporal
3. Pedir para trocar por um jogo que ganhou ou qualquer outro.

Confirmação da Hipótese: Essa hipótese foi confirmada em partes. A competitividade foi baixa na maioria dos casos por causa dos costumes dos jogos colaborativos. Os únicos e mínimos momentos de rivalidade foram mostrados por pessoas que já tinham convívio prévio por meio de discretas provocações. Essa rivalidade foi passageira.

Atualização da Hipótese: Os jogos (principalmente colaborativos) podem ajudar na comunicação entre os jogadores já conhecidos, instigando que usem seu conhecimento comum para construir o progresso do jogo, mas essas relações prévias entre eles também podem prejudicar essa melhoria na comunicação positiva durante jogos competitivos devido a tópicos abordados pelo jogo que podem trazer diferenças incômodas à tona e causar conflito. Parâmetros: identificação das propriedades dos relacionamentos entre pessoas que já se conhecem

Próximos Passos: Sobre temperamentos (expectativa de interações interpessoais, estratégias de jogo): Mesas com componentes de personalidades diferentes terão melhor andamento de jogo pois as estratégias e padrões de comunicação diferentes se complementarão.



Felipe Victorino Dominguez

Hipótese Inicial: Minha hipótese veio da observação de que o nível de entrosamento dos jovens, em muitas partidas, variavam de maneira sistemática. A partir disso, comecei a investigar para tentar encontrar o possível motivo: Uma sequência de jogos específicos pode favorecer o entrosamento entre os jogadores.

Observações (parâmetros):

1. Dificuldade dos jogos (do fácil ao mais difícil/do difícil ao mais fácil)
2. Interação entre os jovens
3. Jogos que estimulavam mais a fala.

Confirmação da Hipótese: A hipótese foi confirmada. Jogos como o "story cubes" estimulavam mais a fala; Estimula até o mais introvertido a falar; Jogos como o "Timeline" não estimulavam quase nada a fala; O jogo pode ser jogado sem uma palavra ser dita; Foi verificado as duas sequências. E com o "Story Cubes" como primeiro, foi observado que o laço entre os jogadores aumentou no decorrer das outras partidas.

Atualização da Hipótese: Começar uma sequência com jogos que estimulavam mais a fala é melhor para entrosar os jogadores.

Próximos Passos: A diversão da partida está mais nos jogadores do que na complexidade do jogo em si.





Cauê Azevedo de Souza

Hipótese Inicial: Através dos jogos, ver se ia ter alguma confusão ou desavença entre os jovens.

Observações (parâmetros):

1. Jovens mais emburrados
2. Brígas
3. Discussões

Confirmação da Hipótese: A hipótese foi confirmada. Por pouco um dos jovens quase chegou na minha hipótese, ele não era daqueles valentes, só não gostava de perder e fazia os outros jovens ficarem mal quando perdiam. Conforme alguma coisa acontecia é não era do jeito que ele queria ele fica emburrado e discute

Atualização da Hipótese: Os jogos (principalmente colaborativos) podem ajudar na comunicação entre os jogadores, já conhecidos, instigando que usem seu conhecimento comum para construir o progresso do jogo, mas essas relações prévias entre eles também podem prejudicar essa melhoria na comunicação positiva durante jogos competitivos devido a tópicos abordados pelo jogo que podem trazer diferenças incômodas à tona e causar conflito. Parâmetros: Identificação das propriedades dos relacionamentos entre pessoas que já se conhecem

Próximos Passos: Jogos competitivos imaginativos podem aumentar discussões e desavenças

Anexo II – Apresentação Hipóteses monitoria *Game in Lab*

→ Execução do curso
com excelente infra-
estrutura

→ Conseguir manter
o interesse dos
adolescentes pelo curso

→ Apesar dos senados
conseguir manter
o cronograma

→ ~~Realizar~~ Acolhimento
do pessoal da casa

→ desistência de
uns 8/30 alunos

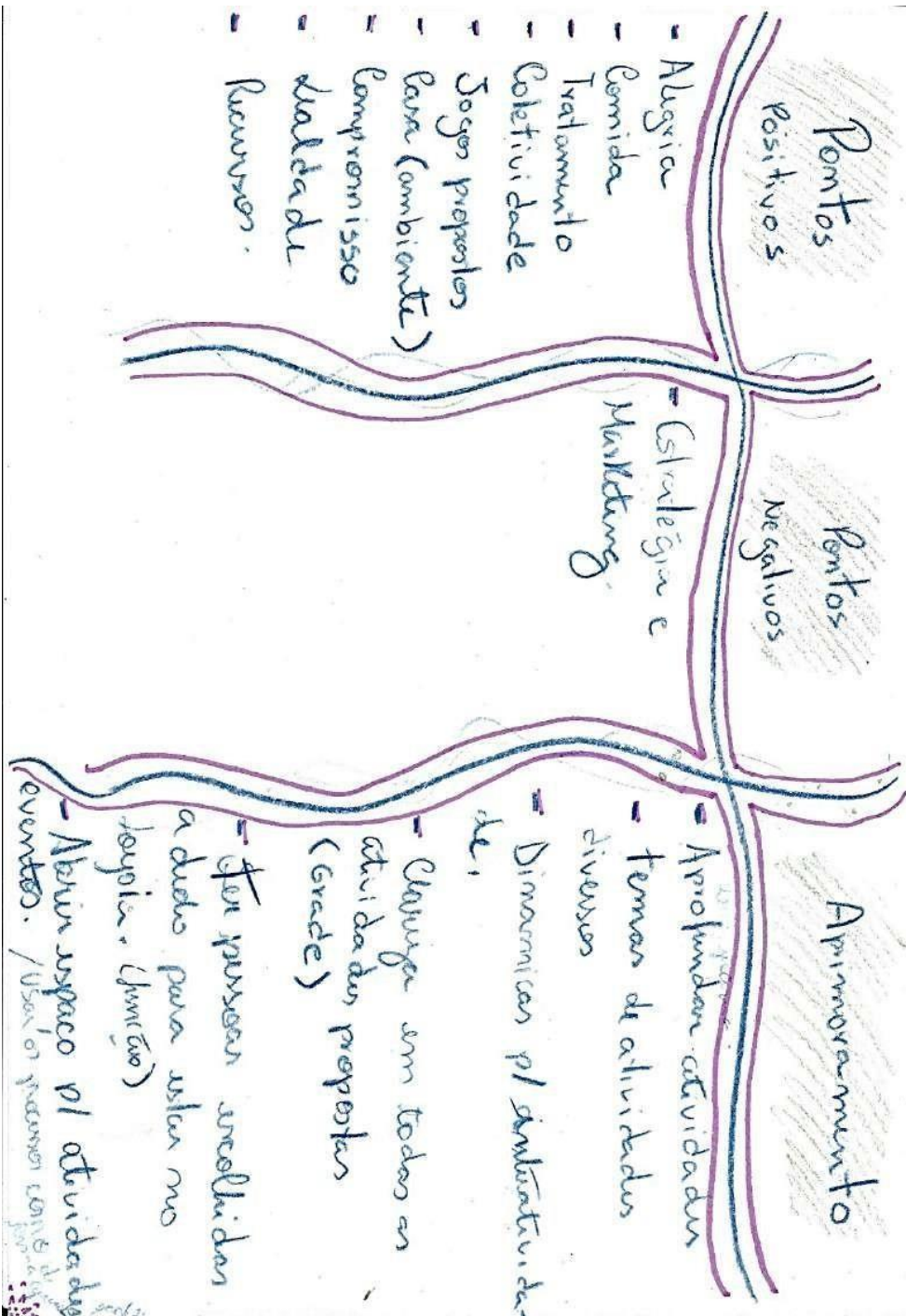
→ acesso ~~aos~~ notebooks
~~em~~ em dias fora do
dia do curso.

→ acesso dos
alunos à casa-
logola

→ captar +
professores p/
atender +
adolescentes

→ Integrar +
os cursos

+ • VARIEDADE DE CURSOS	- • AUSÊNCIA POR PARTE DOS SOVENS. MUITOS SUMIRAM.	APRIMORAMENTO AUMENTAR A PERMANÊNCIA DOS SOVENS.
TODO MUNDO QUE ESTAVA AQUI SEMPRE SE MANTINHA MUITO COMUNICATIVO.	POUCA INTERAÇÃO ENTRE OS FREQUENTADORES DOS DIFERENTES DIAS	ACOLHIMENTO DE + SOVENS
LAÇOS DE AMIZADE A GENTE SE DIVERTE	O METARESSO NÃO ROBOU?	LISTA DE MÚSICAS ATIVIDADE + SEMANA DO QUE QUINZENA



Pontus Potkinov

Paradise

- Repreza de novo a obra, e
a que o novo Estado
Militar de novo, e
a que o novo Estado
e da obra.

Opinion and Title

- [illegible]

Just a word and a smile, &
and you're done.

5. to be continued

Pontes Positivas

Coisas
 não boas
 as pessoas não
 as coisas boas
 as coisas boas
 as coisas boas

Pontes Negativas

as coisas boas
 as coisas boas
 as coisas boas

Pontes Positivas

as coisas boas
 as coisas boas
 as coisas boas

<u>Costos positivos</u>	<u>Costos negativos</u>	<u>Aprimoramento</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Reunir frequentes - 12 dias go - 12 melhoramentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Desacomodação (para alguns) - facilidade em se empregar - para quem não se adapta - organização 	<ul style="list-style-type: none"> - viagens de ida e volta - gastos de futuro (e outros) - mais visitas (possíveis)

PONTOS POSITIVOS

- MAIS JOVENS NA CASA
- JOVENS QUE FORMAM CONVÍVIDOS COM OUTROS JOVENS DA CASA
- INÍCIO DE CURSOS

PONTOS NEGATIVOS

- MENOR CONTROLE SOBRE QUEM ENTRA NA CASA
- MENOS DINÂMICAS COM OS JOVENS PARA PENSAR A CASA
- AUSÊNCIA DOS JOVENS

APRIMORAMENTOS

- AUMENTO DO CONTROLE DE INFORMAÇÕES SOBRE OS JOVENS
- MAIOR DIVERSIDADE DE CURSOS



POSITIVOS

- ✓ ADOLESCÊNCIA
- ✓ AMIGALHAMENTO
- ✓ BEM-ESTAR
- ✓ CRESCIMENTO
- ✓ IDENTIFICAÇÃO
- ✓ DUEBIA
- ✓ APRENDIZADO

NEGATIVOS

- ✓ DESCONTINUIDADE
- ✓ EVASÃO
- ✓ DISCRIMINAÇÃO ÉTNICA
- ✓ BAIXO ENGAJAMENTO

APRENDIZADOS

- ✓ CONTINUIDADE
- ✓ EGRESSO
- ✓ ATIV. CULTURAIS
- ✓ PROJETO / PLANEJAMENTO
- ✓ ESTRUTURA DE APOIO
- ✓ CONTÍNUO

Centro Unipolar de Fe e Cultura 14/11/2020 - Lu

anos de amizade

Pontos positivos

Sinto que a abertura desta grande casa para a comunidade diversa que gira em torno dos quadros da PUC-Rio, é uma positividade de criação de outras formas de planejar e estar em convivência, facilitando a emancipação coletiva dentro e fora da universidade

Exercício de cidadania

Pontos negativos

A pandemia dificultou a proximidade e a pesquisa, como no meu caso, das pessoas que poderiam estar contribuindo com o fim da queimada arredor que era conduta nuda, já está mudando pontos beneficiados por

insegurança

aproveitamentos

talvez pensar mais de parcerias e aulas de professores como espaço do Centro, tanto aulas abertas quanto cotidianas, atividades culturais de interação com a Universidade também podem contribuir para ativar de uma perspectiva interdisciplinar e

diversa: o homem e o fenômeno

Reunião

Gratidão

22.2

11/11/22

2 2 4

8

POSITIVOS

- * Sorrisos
- * São João
- * Projeto Gama In Lóis
- * Fluxo de enxada
- * Orgânica de novo
- * Jovem
- * entusiasmo
- * do grupo
- * abraço,
- * movimento

POSITIVOS NEGATIVOS

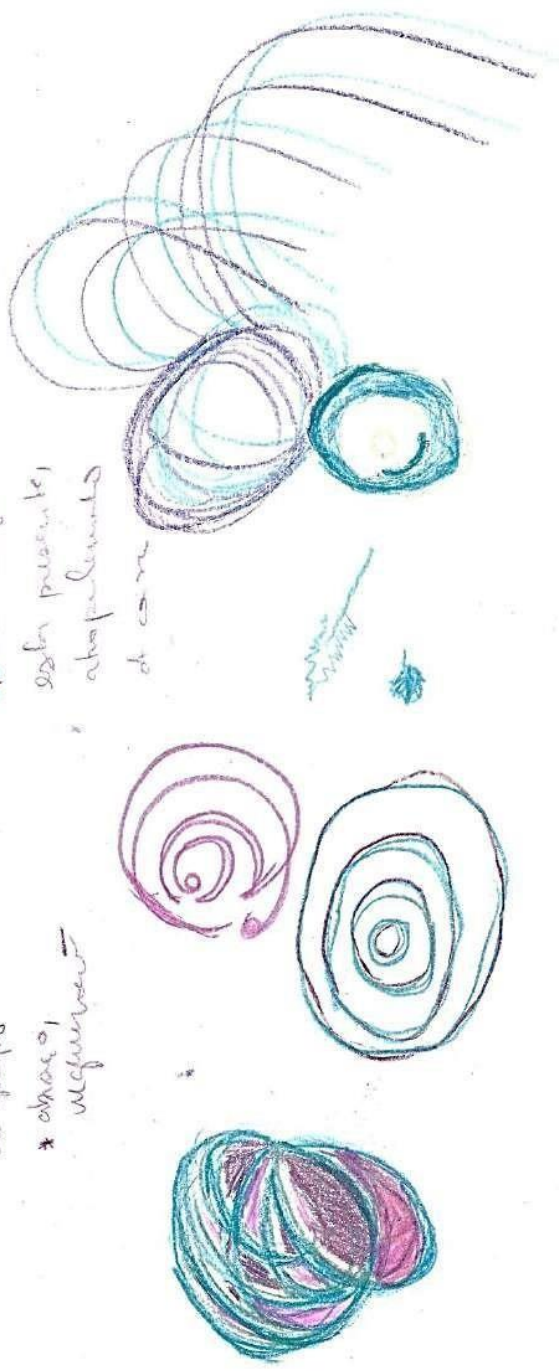
- * Pouca atividade
- * fora Gama In Lóis
- * flutua projeto
- * autismo, não
- * de um contido
- * à vontade

* Não consigo

- * estar presente,
- * atropelando
- * de um

A PARTIR DO RAPOR INÍCIO

- * Calcular
- * mais diversificado
- * clarear no
- * ~~objetivo~~
- * objetivos do
- * atividade



Pontos +	Pontos -	Apuntes
<p>projetos com favela</p> <p>Niam</p> <p>juvens dos 12 anos monitor</p> <p>trocas/amizade/alegria</p> <p>aprovação universidade</p> <p>diversidade de idades</p> <p>esperança</p>	<p>integração dos jovens dos projetos na casa</p> <p>família e comunidade mais nova dos jovens - ^{desenvolvimento}</p> <p>acolhimento</p> <p>projetos em comum</p> <p>casas</p> <p>tempo para formar com foco nos interesses</p> <p>troca sobre projetos individuais</p> <p>obscurecer histeria</p>	<p>projeto coletivo</p> <p>desenvolvimento</p> <p>comunidade</p> <p>trabalho</p>

<p>processo de entender mais a casa, a equipe para além do grupo</p> <p>abertura ^{pl comunidade} <input checked="" type="checkbox"/> / ^{pl cursos} <input checked="" type="checkbox"/> / ^{projetos} <input checked="" type="checkbox"/> / ^{propostas} <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>continuidade dos jovens <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>monitoria <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>acolhimento ^{jovens mais} <input checked="" type="checkbox"/> ^{NEAT}</p> <p>fortalecimento laços com funcionários <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>laços entre nós <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>ambiente calmo/natural <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>espaço p/ reflexão <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>alegria <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>convívio <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>tratamento <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>Pontos +</p> <p>esperança <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>coletividade <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>compromisso <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>realidade <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>atividades ^{pl comunidade} <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>infra-estrutura <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>interesse pelos cursos <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>acolhimento <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>semanal <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>frequência <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>mais jovens na casa <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>convite por meio dos jovens <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>relação <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>comunidade <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>aprendizado <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	--

→ overline

- hucos petina -

- Lucas aponta
- círculo dando as mãos + vira e chega coletividade
- 30s abertura p/ você

105 absolute pitch

- 5a. - p. 2 - dhan amfā anverso

For sale in houses

- Bu - rafi e arbores
- Rafe - mós ~~segundo~~ tipo de floresta

- announce doubts on the
- ~~announcement~~ of national

Felipe folha - natureza verde
de saquinho -

Feb 1900
Hannah -

Par 1 - cockar olomati

- Paris - Cour de Cassation
- Alexandre - Cour de Cassation

Alexandre -
Lecours

- *Alcornoque* *Alcornoque* *Alcornoque*
- *Alcornoque* *Alcornoque* *Alcornoque*

Portos negativos

- Reunited le plongement des courbes ☒

• espalhamento entre trabalhadores (same lab/multilab) + _{integrated}

- folkur konungsdóttir

- falter com o tempo
- swastis entre jovens

- trabalho entre jovens Δ
- projetos capacitando para always ao mesmo tempo podem
- incorporando novos jovens por no formam

- power \rightarrow movement towards power
- power \rightarrow decentralization

- partice p qat ne arsi ducan

- pontas p/ qd os arcos de um
- clareza p/ os pontos e pontos - o que quando (estabelecer) ☒

malting - eslassen so the
ohoyole

- maledictio - maldição
- idade jovem - placere prazer quem al = io lassus maldio
- et non solum in verbo de

- idade jovens (maior parte)
- alunos dos cursos de saneamento e saúde pública

- ^{coluna} p/ vir fora do hospital

- menos controle de quem entra na casa
- falta de informações - diretivas - acompanhamento
- diminuir p/pensas = casa
- idade dos jovens do 2º grupo
- momento pandémico
- falta posto cultural p/ tirar do caso as tab/aulas
- formar para interesse

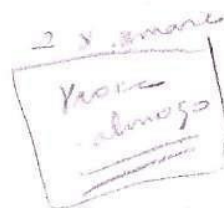
Apuramento

- atividades colaborativas p/ integrar grupo
- integrar entre os dias / aulas
- 2 3 parças p/ dia do NETA
- reunir c/ todos para apuramento do grupo e de casa
- ênfase nas áreas de convívio
- casa pede calma / natureza / cultura
tempo espaço cultura
- diretivas p/ entrada convívio pelo caso e acompanhamento
- calendário planeamento semestral
- delegar de responsabilidades do LINA

- documentação ~~do~~ ^{do} curso (quem se dedica ao processo)
- aprofundar ^{as} atividades
- dinâmicas creat. / atividades lúdicas
- marketing ^{hoje} - cuidar de quem entra
escolher quem pode entrar
- responsabilidades colaborativas p/ dias de trabalho
altos - delegar funções p/ as pessoas.
- aumentar permanência
- avaliar mais ~~do~~ ^{os} alunos
- atividades semanais e 15 quinzenais
- acesso dos alunos - casa
- fazer mais profs p/ atender mais alunos
- criar os grupos / dupla leitura
- aula preparatória ENEM

Aprimoramento

- diversidade de cursos entre pessoas p/ entrar
- ajudar o público
- ativar espaço - abrir salas
de prática p/ ~~os~~ ^{os} alunos
- aulas aqui //
- começar internamente //

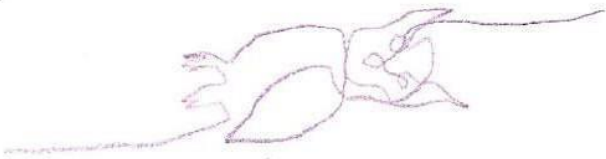


Pontos Positivos

- Espaço aberto / pedestras
- pessoas receptivas
- ótima infraestrutura
- ambiente calmo e c/ natureza
- atividades de acolhimento e criação de laços
- momentos de descanso e petting

Pontos Negativos

- muitos projetos e iniciativas competitivos por atenção e tempo
- pouco engajamento dos novos jovens NEAM
- pouca atenção p/ jovens NEAM
- participação ind-ASSÍDUA NEAM JÓVENS



Aprimoramentos

- Criação de tarefas - mento 30 semestre
- delegação de responsabilidades p/ pesquisadores de LINC.
- realização de atividades, p/ documentação e publicação

Pontos Positivos

- Abertura da casa para cursos
- Continuidade de dos jovens do 1º Grupo Acolhimento
- Acolhimento de jovens não oriundos do NEM
- Fortalecimento dos laços com funcionários do caso
- Fortalecimento de laços gerais

Pontos Negativos

- Poucas reuniões Gerais de planejamento
- Espasmo entre os trabalhos
- Evass dos jovens do 2º Grupo
- Falta de continuidade de algumas atividades

Apresentações

- Reunião com jovens com todos para planejamento
- ~~Enfase~~ nas áreas de convívio
- ~~Recup~~
- Diretrizes para o convívio