



Daniel Alves da Costa Vargens

**Design e as relações professor-aluno:
cartografia, parceria e acolhimento.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design, do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio.

Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz

Co-orientador: Anderson Antonio Pedroso

Rio de Janeiro,

Março de 2022



Daniel Alves da Costa Vargens

**Design e as relações professor-aluno:
cartografia, parceria e acolhimento.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio.

Prof.ª Jackeline Lima Farbiarz

Orientadora

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Prof. Anderson Antonio Pedroso

Co-orientador

Departamento de Teologia – PUC-Rio

Prof.ª Vera Lucia Nojima

Departamento de Artes & Design – PUC-Rio

Prof.ª Julia Teles da Silva

Programa de Pós-Graduação em Design – UFCG

Rio de Janeiro, 22 de Março de 2022

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

Daniel Alves da Costa Vargens

Graduou-se em Comunicação Social pela PUC-Rio em 2002 e concluiu especialização em Tecnologias no Ensino Superior nesta mesma universidade, em 2014. Atua desde 2003 na comunicação interna da PUC-Rio integrando a equipe da Agência. Com, núcleo responsável pela área de publicidade e propaganda do Comunicar. Faz parte do quadro complementar de professores do Departamento de Comunicação da universidade desde 2007.

Ficha Catalográfica

Vargens, Daniel Alves da Costa

Design e as relações professor-aluno : cartografia, parceria e acolhimento / Daniel Alves da Costa Vargens ; orientadora: Jackeline Lima Farbiarz ; co-orientador: Anderson Antonio Pedroso. – 2022.

112 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2022.

Inclui bibliografia

1. Artes e Design – Teses. 2. Design. 3. Sala de aula. 4. Cartografia. 5. Parceria. 6. Acolhimento. 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 meus pais, família e amigos
pelo apoio e confiança

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora Professora Jackeline Lima Farbiarz e ao meu co-orientador Professor Anderson Antonio Pedroso pelo estímulo e parceria para a realização desta pesquisa.

À Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários da PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos meus colegas e amigos do LINC Design por todo o carinho, acolhimento e compreensão.

À Bárbara Assumpção e Vitor Vargens, por tudo que representam

Aos meus pais.

Aos meus colegas de pós-graduação da PUC-Rio.

Aos professores que participaram da comissão examinadora.

Ao professor e amigo Luiz Favilla (*In Memoriam*)

A todos os professores e funcionários do Departamento.

A todos os amigos e familiares que de uma forma ou de outra estiveram presentes nessa caminhada.

Resumo

Vargens, Daniel Alves da Costa; Farbiarz, Jackeline Lima; Pedroso, Anderson Antonio. **Design e as relações professor-aluno: cartografia, parceria e acolhimento**. Rio de Janeiro, 2022. 108p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa busca inspiração em abordagens metodológicas do Design que favoreçam a escuta e o acolhimento e as aproxima da metodologia cartográfica na tentativa de demonstrar que esse encontro potencializa ações no desenvolvimento de atividades fortalecedoras da relação universidade-aluno. Tendo como pano de fundo em seu recorte temporal o biênio pandêmico 2020-2021, fez-se uma reflexão sobre a importância da biografia e do percurso formativo na constituição do processo de pesquisa em sala de aula, com professores e alunos. As palavras parceria, colaboração e acolhimento são termos chave no desenvolvimento deste trabalho, que afirma sua influência nas abordagens metodológicas do Design que trabalham estes conceitos na escuta e mediação de desejos e tensões decorrentes do período de quarentena para situações de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, coletou-se os dados por meio de pesquisa bibliográfica, da observação em campo e da realização de experimento em sala de aula. Reunimos registros de alunos de um curso do ensino superior sobre as relações de sala de aula no contexto da pandemia e discutimos o conteúdo desses registros com a intenção de apontar caminhos futuros para a ação de professores/universidades. Com os resultados do experimento, propomos a cartografia como uma possibilidade de ação sistemática capaz de proporcionar a tangibilização de cenários e situações idealizadas ou desconhecidas pelo grupo que compõe o complexo de relações de sala de aula. Conclui-se que as abordagens metodológicas do Design que trabalham a parceria, a colaboração e o acolhimento são potencializadoras de investigações cartográficas que visem o conhecimento a partir da escuta atenta para projetar novas maneiras de acontecer a sala de aula, construída e renovada constantemente a partir do diálogo.

Palavras-chave

Design; Sala de aula; Cartografia; Parceria; Acolhimento

Abstract

Vargens, Daniel Alves da Costa; Farbiarz, Jackeline Lima; Pedroso, Anderson Antonio. **Design and teacher-student relations: cartography, partnership and reception.** Rio de Janeiro, 2021. 100p. Master's Dissertation - Department of Arts & Design, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

This research seeks inspiration in methodological approaches to Design that favor listening and welcoming and brings them closer to the cartographic methodology in an attempt to demonstrate that this meeting enhances actions in the development of activities that strengthen the university-student relationship. With the 2020-2021 pandemic biennium as a background in its temporal cut, a reflection was made on the importance of biography and the formative path in the constitution of the research process in the classroom, with teachers and students. The words partnership, collaboration and welcoming are key terms in the development of this work, which affirms their influence on the methodological approaches of Design that work these concepts, in the listening and mediation of desires and tensions arising from the quarantine period for teaching-learning situations. In this qualitative and interpretative research, data were collected through bibliographic research, field observation and conducting an experiment in the classroom. We gathered records of students from a higher education course on classroom relationships in the context of the pandemic and discussed the content of these records with the intention of pointing out future paths for professors/universities to act. With the results of the experiment, we propose cartography as a possibility of systematic action capable of providing the tangibility of idealized or unknown scenarios and situations by the group that makes up the complex of classroom relationships. It is concluded that the methodological approaches of Design that work with partnership, collaboration and reception are potentiators of cartographic investigations that aim to know and propose new ways of relationships between teachers and students; knowledge from attentive listening has the potential to design new ways of happening in the classroom, which is constantly built and renewed through dialogue.

Key words

Design; Classroom; Cartography; Partnership; Reception

Sumário

1. Introdução	13
2. Biografia e formação: a possibilidade de uma escrita em primeira pessoa	19
2.1 Antes da sala de aula	20
2.2 Docência	22
2.3 Pandemia	25
2.4 Considerações parciais	27
3. Design em parceria como abordagem metodológica de escuta e mediação	31
3.1. Sobre o início	32
3.2. Sobre ser Social e em Parceria	35
3.3. Sobre o sujeito que pesquisa e projeta no Design em Parceria	38
3.4. Considerações parciais	42
4. Trabalho de campo: a sala de aula é um fazer <i>com</i>	44
4.1. Sobre palavras	44
4.2. Atividade experimental: descrição	46
4.3. Resultados e análise de dados	50
4.4. Considerações parciais	66
5. Cartografia	68
5.1. Sobre espaços	69
5.2. Sobre percorrer espaços: cartografar	74
5.3. Considerações parciais	78
6. Considerações finais	83

7. Referências Bibliográficas 89

8. Anexos 92

Lista de Figuras

Figura 1 – Fluxo de aula do Grupo 1 – turma A	60
Figura 2 – Fluxos de aula e semestre do Grupo 2 – turma A	60
Figura 3 - Fluxos de semestre e aula do Grupo 1 – turma B	61
Figura 4 - Fluxo de aula do Grupo 2 – turma B	61
Figura 5 - Fluxo de semestre do Grupo 2 – turma B	61
Figura 6 - Fluxo de semestre do professor	64

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – síntese da pesquisa	18
Gráfico 2 – participação na primeira atividade	47
Gráfico 3 – participação na segunda atividade	49

Lista de tabelas

Tabela 1 – fragmentos das respostas à pergunta 1	52
Tabela 2 – registro das palavras-chave divididas por turmas e grupos	58
Tabela 3 – palavras-chave divididas nas categorias coletivo e individual	59

1.

Introdução

O ano de 2020 foi um ano sem precedentes no histórico social mundial. A pandemia de Covid-19 modificou radicalmente todo o aspecto cotidiano vivido em um espaço muito curto de tempo. Do reporte oficial feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a descoberta e registro do vírus em Wuhan, China, em dezembro de 2019, à publicação no Diário Oficial da União (DOU) da Portaria nº188 declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em 4 de fevereiro de 2020, pouco se sabia sobre a extensão ou a gravidade da situação.

Socialmente havia desconfiança, ceticismo, dúvida e até descrédito pois as informações ainda eram escassas e as autoridades públicas não haviam tomado medidas radicais. Ao contexto que nos interessa imediatamente nesta pesquisa, foi em 17 de março de 2020 que o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº343, manifestando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a pandemia de Covid-19.

No Rio de Janeiro, Governo do Estado e Prefeitura Municipal suspenderam as aulas por 15 dias, a partir de 16 de março, como medida protetiva que visava frear o avanço do vírus, que tinha, àquela altura, 19 casos confirmados em todo o Estado (17 na capital) e 228 casos suspeitos. Outras medidas extremas seguiram os primeiros movimentos de ordem pública e, rapidamente, não apenas o Rio de Janeiro, mas todo o país viveria isolamento social, confinamento, interrupção e colapso de serviços, incertezas, luto.

Diretamente influenciado por este cenário como cidadão, aluno de pós-graduação e profissional do ensino superior, nasceu o desejo de realização desta pesquisa. Vivendo a sala de aula e todos os desafios e aprendizados que se apresentavam, a experiência particular durante os semestres pandêmicos moldaram o interesse por investigar as relações professor-aluno nas salas de aula em transformação.

Envolvido de perto com todas as mudanças repentinas e inesperadas, foi possível vivenciar e experimentar *in loco* um trabalho coletivo de muitas nuances, acordos e desacordos sobre como proceder numa nova empreitada em que praticamente todos os que participaram o faziam pela primeira vez. Esse esforço comum a professores, gestores e alunos deu continuidade aos processos de ensino em uma nova dinâmica, muitas vezes desgastante para a saúde dos envolvidos – especialmente no primeiro ano de isolamento, em consequência do total despreparo para lidar com a situação.

Entendemos que a repentina e temporária reorganização das maneiras de acontecer a escolaridade proporcionou uma hipersensibilização no que tange as interações no contexto educacional e fizemos, então, uma aproximação com as metodologias do design que propusessem mediação e escuta dessas vozes em possível conflito, pois trazem em seus princípios justamente essa busca pela escuta dos desejos dos sujeitos em seus contextos. Procurando dar visibilidade a desejos e tensões, pretendemos contribuir para que gestores acadêmicos, professores e alunos possam agir de modo mais consciente acerca dos contextos particulares que afetam as relações de sala de aula. Por isso acreditamos ser pertinente a influência da abordagem metodológica Design em Parceria (prática que historicamente se mantém em movimento dentro do departamento de Artes e Design da PUC-Rio) e também da metodologia Design de Acolhimento (desenvolvida mais recentemente), sempre pensando o agir do profissional de design como parte integrante do contexto, exercendo a interação com os sujeitos. Em especial, para esta pesquisa, nos foi muito caro a leitura das dissertações de mestrado realizadas por Luciana Oliveira, Mariana Salles e Maria Lúcia Espanhol, bem como o convívio presencial e remoto nos encontros do laboratório ao qual estávamos vinculados.

Reconhecemos o campo do Design como transdisciplinar e construído a partir das relações que estabelece com outras áreas de conhecimento, uma área cuja importância perpassa uma especial capacidade de diálogo. Portanto, a proposta de ação da pesquisa está fundamentada na ideia de que o design é um campo dedicado a tangibilizar ideias e a transformar circunstâncias existentes, ou seja, as ideias e os desejos de relações de sala de aula mais acolhedoras a partir das vozes de quem as pratica. Propomos uma experimentação através de ação sistemática apropriada à

metodologia cartográfica que coloque em diálogo os sujeitos de pesquisa e que seja capaz de construir visualmente uma forma dos contextos coletivos. (Bomfim in Couto et.al, 2014; Cardoso, 2016; Frascara, 2000)

Desse modo, a ação de campo da pesquisa se fundamenta no Design e na Cartografia procurando estabelecer entre os sujeitos de pesquisa pontes dialógicas que proporcionem interações significativas, transformadoras, e a construção conjunta de uma visualização de seus contextos. Imaginamos que o produto dessa experimentação seja de interesse de gestores, professores e alunos, e acreditamos que, a partir dos resultados da pesquisa, as relações de sala de aula poderão continuar conscientemente buscando transformar-se, reconfigurando-se à medida que possam dar continuidade a essa busca de entendimento mútuo através do diálogo constante. (Barros; Kastrup, 2009; Deleuze; Guattari, 1996)

Este foi o contexto que motivou a definição do *tema* desta pesquisa: Design e as relações de sala de aula: cartografia, parceria e acolhimento

O interesse no tema surgiu não apenas da prática de sala de aula do pesquisador/professor, mas também da mudança vivida na própria pesquisa de mestrado, que teve seu início presencialmente, passou ao modo remoto/online e continuou assim durante todo seu percurso. O trabalho procura, em um primeiro momento, refletir a importância do percurso formativo para quem pesquisa os modos de agir na sala de aula considerando-a um espaço de relações que vive constantes reformulações, e valoriza o reconhecimento dessa característica para ações futuras que transformem as relações de ensino-aprendizagem.

Delineando de modo prático o escopo desta dissertação, a pesquisa foi realizada no âmbito do ensino superior, com alunos matriculados em um curso de uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro. Realizado durante os dois anos de isolamento (2020-2021), o processo de pesquisa passou pelo isolamento completo, pelo andamento da vacinação da população, e pelo isolamento parcial, mas durante todo seu caminho, as aulas permaneciam (na instituição em questão) em modo remoto/online.

Desse modo, estabelecemos a seguinte questão norteadora: como possibilitar a visualização de desejos, interesses e tensões de alunos, visando potencializar uma atuação mais acolhedora da gestão de um curso universitário?

Desenvolvida no Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC-Design), a pesquisa esteve em contato com outras investigações que traziam à tona questões da metodologia design em parceria, metodologias colaborativas e participativas, o desenvolvimento da metodologia design de acolhimento e deste convívio nasceu a busca por uma investigação que potencializasse uma formação interdisciplinar, ética, humana, dialógica. As atividades que realizamos buscaram refletir e propor caminhos para que as vivências em salas de aula pudessem, com a participação do design, somarem esforços acolhedores no sentido da prática de relações de ensino-aprendizagem significativas. Utilizando como recorte esta passagem temporal pandêmica, a pesquisa pretendia colher relatos, discutir experiências positivas e negativas do contexto e propor desenhos de aulas/semestres acolhedores e significativos

Construímos, assim, nosso *pressuposto*: Com inspiração na abordagem metodológica Design em Parceria e na Cartografia, podemos desenvolver ações/atividades capazes de tangibilizar cenários antes idealizados/desconhecidos por professores de cursos universitários. Consequentemente, acreditamos ser possível potencializar as relações institucionais junto aos alunos.

E daí, passamos ao nosso *objetivo geral*: demonstrar que ações de escuta e acolhimento inspiradas em abordagens de reflexão na ação como a abordagem metodológica design em parceria ao se somarem a abordagem cartográfica, possibilitam ações potenciais no desenvolvimento de atividades que fortaleçam a relação universidade-aluno.

Nossos objetivos específicos compreendem:

1. *Refletir* a biografia e o percurso formativo como constituidores do processo de pesquisa
2. *Afirmar* alguns processos adotados pela abordagem metodológica metodologia Design em Parceria como inspiração na escuta e mediação de

desejos e tensões decorrentes da quarentena 2020/21 nas situações de ensino-aprendizagem;

3. *Reunir* registros de alunos sobre as relações de sala de aula no contexto da pandemia;
4. *Propor* uma abordagem cartográfica como ação sistemática que proporcione uma tangibilização de situações idealizadas/desconhecidas decorrentes da quarentena 2020/21;

Esta dissertação será dividida em 4 capítulos que desenvolverão os objetivos específicos acima, somando-se a estes, a introdução, já apresentada, e as considerações finais.

De modo resumido, temos a descrição dos capítulos:

- Capítulo 1 – *Introdução*: foram apresentados o contexto que levou à definição do tema, a relevância da pesquisa, o pressuposto de pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos.
- Capítulo 2 – *Biografia e percurso formativo: a possibilidade de uma escrita em primeira pessoa*: será discutida a relevância da história de vida do pesquisador no desenvolvimento de seu percurso de pesquisa, seu pertencimento e inserção no trabalho de campo.
- Capítulo 3 – *Design e a sala de aula: a influência da parceria e do acolhimento na escuta e mediação*: serão apresentadas as metodologias de design que influenciaram nosso entendimento do design, e destacados os aspectos que pretendemos abordar como atitude de pesquisa.
- Capítulo 4 – *Trabalho de campo: a sala de aula é um fazer com*: será apresentada a importância da palavra para o desenvolvimento da atividade experimental, a descrição das técnicas e procedimentos na condução dos experimentos, bem como a análise dos resultados.

- Capítulo 5 – *Percorrer espaços: cartografia para a visualização de pistas acolhedoras*: serão apresentados alguns conceitos da metodologia cartográfica e discutida sua relevância na aproximação com o Design para o desenvolvimento do trabalho com a sala de aula.
- Capítulo 6 – *Considerações finais*: será feita uma revisão dos aspectos gerais da pesquisa, dos objetivos propostos e apontamentos para uma abertura à continuidade do trabalho.

Inspirados na dissertação defendida pela também pesquisadora do LINC-Design, Maria Lucia Espanhol (2021), apresentamos graficamente um esquema do percurso da pesquisa na página seguinte:

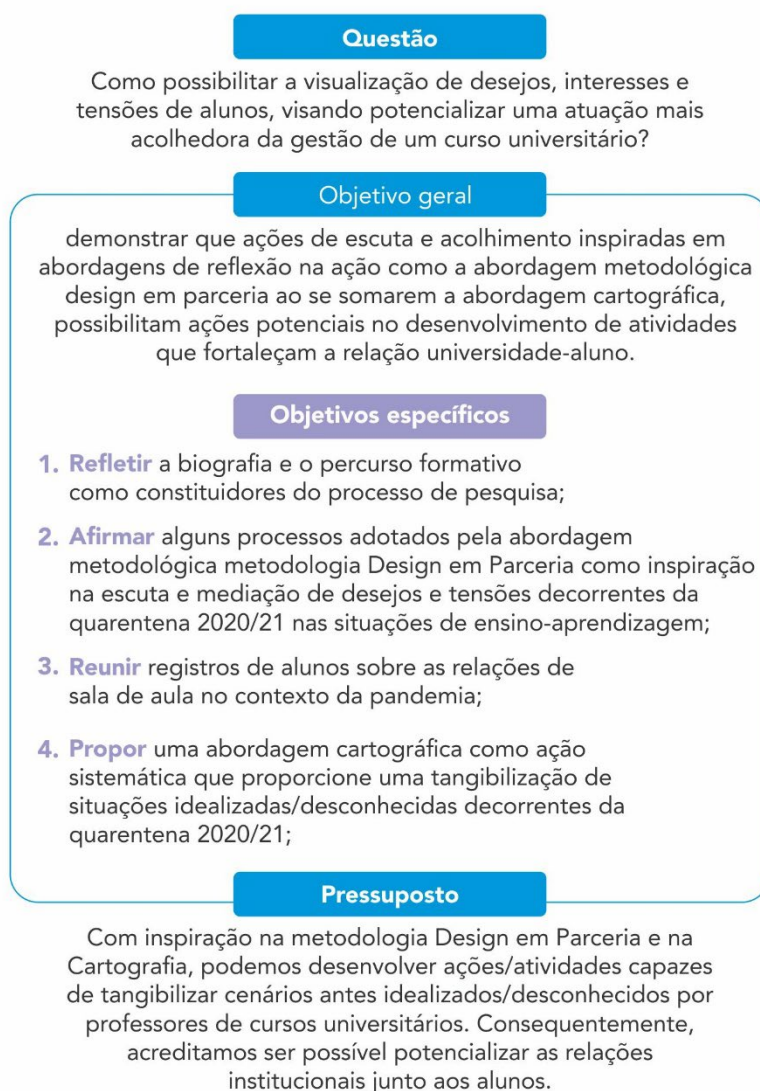


Gráfico 1: Síntese da pesquisa

2.

Biografia e percurso formativo: a possibilidade de uma escrita em primeira pessoa

Este capítulo é dedicado a explicitar uma visão particular da trajetória que precede a pesquisa. Tem por objetivo contextualizar o percurso de vida do pesquisador, e tentar demonstrar a relevância dessas vivências e experiências para a realização da pesquisa. Apoiado em algumas reflexões de Marie-Christine Josso (2006; 2004) e Christina Toren (2021), abordamos a temática da história de vida em formação, e também explicitamos o valor, tanto das relações sociais ao longo dessa história de vida para a constituição do sujeito – o sujeito que pesquisa –, quanto da possibilidade de uma escrita em primeira pessoa, que denota a importância do *eu* no texto. Ao oferecer uma aproximação com o relato, este capítulo, em diversos momentos, oferecerá uma escrita onde o pesquisador, *eu*, me coloco no campo e interajo com ele, com a finalidade de participar, colaborar, transformar e ser transformado.

Interessa-nos (a mim, e a vocês, leitores) compartilhar nesta pesquisa uma posição receptiva à ideia de que esta história de vida faz parte do processo de pesquisa, e quem sabe, com alguma liberdade poética, insinuar que toda pesquisa é história e vida ao mesmo tempo. Acreditando ser possível, na formação do sujeito, reconhecer a produção de conhecimento que estará disposta como bagagem prévia e será acessada durante toda a trajetória de trabalho na pós-graduação, faremos uma costura textual que pretende unir as informações biográficas às percepções que consideramos mais relevantes da bibliografia apresentada nesta etapa. Através da memória e da reflexão sobre o contexto formativo do pesquisador seguiremos com Josso percebendo que:

A mediação do trabalho biográfico que leva à narrativa de formação dita ‘biografia educativa’ (Dominicé, 1982, 1984; Josso, 1986) permite, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que constituíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p.47)

Portanto, seria interessante reiterar na leitura deste capítulo a possibilidade da leitura de um relato de vida, de vivências e experiências formadoras de um indivíduo. Em alguns momentos há menos da costura teórica com os diferentes autores do universo bibliográfico da pesquisa, e mais claramente a atitude textual de relatar e fazer pensar a respeito dos caminhos que me trouxeram até este momento. Nas seções a seguir, apresentarei, portanto, a contextualização histórica de algumas informações que considero relevantes como capazes de oferecer pistas para o entendimento daquilo que sou hoje, durante esta pesquisa: profissional, educador, pesquisador e aprendiz.

2.1

Antes da sala de aula

Identificados com pensamentos de Josso (2006) e Toren (2021) sobre nossa existência estar construída a partir das relações que estabelecemos com os outros ao longo da vida e, neste contexto, reconhecer também a importância dos laços profissionais para a formação do sujeito, façamos o reconhecimento do primeiro percurso de relações que nos interessa nesta pesquisa.

A primeira experiência profissional que vivenciei dentro de uma instituição de ensino não ocorreu dentro de uma sala de aula ou mesmo na posição de docente. Durante cinco anos fiz parte da equipe de profissionais técnicos de uma unidade que presta serviços internos a uma universidade particular da cidade do Rio de Janeiro. Era um espaço ligado hierarquicamente a uma de suas vice-reitorias e cujo propósito era cuidar da comunicação interna desta universidade enquanto laboratório de formação profissional para os estudantes. Com formação em Comunicação Social (com habilitação em Publicidade e Propaganda), atuei no Núcleo de Criação, área que correspondia a uma agência de publicidade, mas estendi minha participação à diagramação de um informativo publicado semanalmente.

Cabe uma breve nota sobre a organização em núcleos desta unidade: visando um trabalho de comunicação interna institucional, diferentes aspectos da atividade eram contemplados, como assessoria de comunicação, jornalismo impresso, TV,

rádio e publicidade. Isto é relevante pois cada núcleo tinha sua própria equipe, suas particularidades em termos de relacionamentos profissionais e interpessoais, e tendo participado ativamente em dois deles, pude vivenciar de perto diferentes microuniversos relacionais. Esta unidade em que iniciei minha carreira profissional não é um espaço de grandes proporções do ponto de vista físico/estrutural; os núcleos dividiam um mesmo espaço na universidade, talvez equivalente a duas salas de aula, e, apesar de viver de perto o trabalho das áreas em que atuei, não deixei de ter contato próximo com as demais atividades e profissionais. Estamos falando de um espaço onde conviviam diariamente pouco mais de 60 pessoas (entre professores, profissionais técnicos e estudantes).

Esta natureza de trabalho específica da unidade trouxe à equipe que a constitui uma ligação bastante estreita com o departamento de comunicação. Todos os núcleos de atuação eram compostos por professores deste departamento, profissionais desta área de formação e também uma equipe de estagiários vindos do departamento em questão. O que tornou esta experiência marcante, do ponto de vista deste relato biográfico, foi a convivência em um ambiente que era profissional e educador ao mesmo tempo. Significa dizer que as pessoas responsáveis pela condução dos núcleos eram conscientemente professores e educadores.

Uma reflexão possível sobre a natureza deste espaço de relações diz respeito à ideia de sala de aula. Como eu não ocupava uma posição diretamente responsável por ensinar uma profissão, não enxergava, à época, o meu local de trabalho como uma outra sala de aula, ou mesmo uma sala de aula que difere daquele modelo tradicional, mas a partir da proposta de revisitar meu passado para entender minha formação, interessa-me, por ora, reconhecer não só que se tratava de um lugar (como qualquer outro) de relações valiosas para os sujeitos que as viveram, mas também que certamente os elos, ajudas, vivências e experiências trocadas nestes cinco primeiros anos fizeram deste espaço uma sala de aula para o docente no qual viria a me constituir.

Fechamos este tópico apontando para uma combinação interessante deste contexto: o trabalho realizado pelos diferentes núcleos não estava estritamente alocado na lógica gestor-equipe-objetivos de comunicação, mas acrescentava a esse

ciclo a noção professor-aluno-educação. É desta experiência que aparecem as figuras de liderança que reconheço marcantes na minha formação, em ambos os núcleos a que pertenci. Como diz Josso: “Efetivamente a temática do elo está no coração das relações de ajuda e acompanhamento desses profissionais” (2006, p.377). Durante os cinco primeiros anos de experiência profissional dentro da universidade, convivi com coordenadores e colegas de equipe dos quais vejo impossível separar minha visão e conduta dos anos que seguiram até o momento desta pesquisa, são elos desfeitos em presença física, com a passagem natural do tempo, mas eternamente constituintes da minha biografia.

2.2

Docência

Seguindo a ideia de unir à dissertação um momento de proximidade e relato de vida, o passo seguinte em meu percurso profissional teve início com a entrada para o quadro complementar de professores do departamento de comunicação desta universidade. A estreita ligação entre o departamento e a unidade em questão favoreceu o surgimento desta oportunidade, num momento de ampliação do quadro docente. Como visto anteriormente, tenho formação em publicidade e propaganda, e tendo participado também do núcleo responsável pelo jornalismo, aceitei o convite para participar de duas disciplinas, uma em cada habilitação: Direção de Arte para publicidade e propaganda, e Planejamento Gráfico para jornalismo.

Durante os dois primeiros semestres foi possível praticar um laço estreito entre minha vivência/experiência e a sala de aula, como disciplinas práticas e experimentais, a rotina de trabalho na comunicação interna da universidade serviu como ponte segura para a base das ações em sala de aula enquanto buscava entender e ampliar esse novo universo de conhecimento que se desenhava. Porém, no segundo ano como docente, uma troca de carga horária me levou a participar de uma rápida experiência em uma outra instituição de ensino, como professor substituto em disciplina de caráter correspondente ao que fazia na Direção de Arte publicitária.

Abriu-se a partir dali um outro universo de convivências e foi possível acrescentar à minha experiência/formação como docente o entendimento de realidades distintas de uma mesma proposta educativa em comunicação. Uma nova cadeia de laços foi estabelecida, mas desta vez, essencialmente aqueles entre professor e alunos pois a rotina desta nova experiência de trabalho prejudicava um contato mais direto com a direção departamental e outros professores. Os tempos de sala de aula, no entanto, continuaram parecidos com os que havia praticado anteriormente e isso mostrou-se suficiente para viver um semestre letivo onde foi possível questionar e revisitar as bases que julgava mais seguras do ano anterior. Desse modo, reconheço que os contextos distintos dos alunos de cada uma das universidades propunham uma reflexão (muitas vezes resolvida de modo comparativo) entre os dois grupos.

Apontemos então nosso olhar para o ato de questionar a si mesmo. Acredito que a convivência com a interrogação seja ferramenta potente no percurso de qualquer indivíduo, especialmente por colocar um próximo passo sempre em iminência. A interrogação pressupõe resposta, e a resposta requer a movimentação do sujeito em alguma direção, que o leve a um outro lugar que não aquele que já está ocupando. Abraçando esta perspectiva, pude avaliar os passos dados e experimentar mudanças no meu entendimento das relações da sala de aula. A ampliação dessas relações e dos contextos de aprendizagem conduziu a um outro professor e profissional, com novas propostas de ação. Mais uma vez posso recorrer a Josso:

O ser de ação é, sem dúvida, a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite 'ver' com mais evidência as formas dos laços que ele estabelece. A inscrição necessariamente material da ação mostra com evidência que a ação só é pensável na interação social, quer seja por meio de outras pessoas implicadas pela ação em si-mesma, quer seja pela mobilização de meios técnicos, objetos e materiais diversos, quer seja nos laços criados consigo mesmo para mobilizar os recursos internos, a energia, a coragem, a vontade. O ser de ação combina, mobiliza, estabelece todas as outras dimensões do ser para conduzir seu movimento, seu deslocamento, sua transformação desejada, de tal modo que esse movimento, esse deslocamento, essa transformação sejam seu melhor resultado possível. (Josso, 2006, p.382)

A partir desta fala, e olhando meu percurso, arrisco uma afirmação: ação e experimentação são palavras que considero características do trabalho que tenho desenvolvido nas salas de aula. A natureza das disciplinas (práticas) e a proposta que chegou a mim, a de levar um aprendizado técnico exercido na esfera profissional para os alunos, carregam consigo a ideia de propor ação. O contexto de ação fica ainda mais interessante se percebemos que as disciplinas envolvem a área criativa/visual, e que o curso não tinha, à época, uma ênfase para esta área profissional.

Durante os anos que se seguiram pude confirmar o desafio de trabalhar com disciplinas obrigatórias em suas habilitações, mas que não faziam parte das intenções profissionais da maior parte dos alunos que as frequentavam.

Frequentemente a situação das turmas que participei era adversa. Uma área não desejada, com temáticas muitas vezes vistas com reticência, e com o agravante de exigir a manipulação de softwares gráficos. Se recordarmos que a utilização de smartphones e aplicativos ainda não compunha o cenário comportamental correto, os laboratórios de Planejamento Gráfico ou Direção de Arte traziam com eles um revés emocional a grande parte dos alunos, e deste modo, agir e fazer agir eram intenções que enfrentavam algumas barreiras de ordem prática. Mas, ainda que agindo com base na rotina e na sensibilidade de alguém que acreditava ser capaz de exercer a docência, entendo agora que pratiquei exatamente aquilo que vivi com meus professores e coordenadores no início de carreira. A minha rede de relações profissionais me permitia seguir por um caminho de proximidade, diálogo e cuidado entre pares, confirmando o que defende Christina Toren quando diz que:

A intersubjetividade é uma condição fundamental do ser humano: nos reconhecemos um ao outro como humanos e, ao fazê-lo, tomamos como certo que podemos ao menos tentar nos comunicar uns com os outros e que a compreensão mútua é suficientemente provável. (Toren, 2021, p.182)

Os anos seguintes foram de desenvolvimento e entendimento da docência, com uma mudança de carga horária que estabilizou o percurso formativo, concentrado em uma única disciplina a partir de então. Regularmente estive responsável por três turmas de uma disciplina a cada semestre, e também a continuidade do trabalho na unidade já mencionada estabilizou-se apenas no núcleo publicitário. Quando falo em estabilidade, no entanto, não me refiro a uma ausência severa de mudanças ou transformações. Durante uma década (2010 a 2020) a unidade de comunicação interna passou por trocas de equipe, de coordenadores, de ambiente físico e conseqüentemente novos contextos relacionais se apresentaram para modificar modos de entender o trabalho profissional técnico ou educacional; uma especialização em tecnologias no ensino superior, orientada por um colega de agência e de departamento (novos laços, novas interações sendo estabelecidas), acrescentaram um primeiro passo de caráter formal no estudo sobre a docência e culminaram, pouco depois, na possibilidade da realização de um mestrado, que se materializa nesta pesquisa.

Recorrendo mais uma vez a Josso (2004, p.48), reconheço agora, ao olhar para minha própria história durante a pesquisa, que esse “*continuum* temporal” é fonte das vivências que se alternam em intensidade, e que por este mesmo motivo, marcam de modo diferente a percepção de quem sou; vivências que transformam-se em experiências quando reflexivamente revisito o passado, “o observado, percebido e sentido”.

2.3

Pandemia - Mudança repentina

O biênio 2020-2021 foi de especial rearranjo de toda ordem de convívio social, profissional, e mesmo da percepção e entendimento de quem somos. A pandemia de Covid-19 provocou uma acelerada movimentação para superar novos obstáculos, em aspectos diversos do cotidiano, ao mesmo tempo em que trouxe incertezas. Esta pesquisa se aproveita exatamente deste recorte temporal, pandêmico, para fazer sua investigação pensando nas modificações que possam ter acontecido, ou que possam ser apontadas pelo novo contexto de relações envolvendo o contexto educacional.

Tomando emprestado as palavras de Mariza Peirano sobre o comportamento de quem busca a pesquisa, “Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhamos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas)”. (Peirano, 2014, p.378). Porém, uma pandemia global, para muitos, não era passível de paralelos. Como buscar conexões em situação sem precedentes? O isolamento físico e um ambiente educacional online (duas das soluções apresentadas e vividas pelo universo desta pesquisa – o ensino superior particular) eram desconhecidos para os sujeitos envolvidos neste contexto. Talvez a resposta tenha vindo do “oposto”. Josso, em uma reflexão sobre uma crise internacional datada do ano de 2009, também nos oferece questionamentos que parecem servir a esta situação de 2020/21: “Quais são os saberes? O saber-fazer, o saber-amar, o saber-pensar, o saber-comunicar e o saber-inventar. Mas como podemos transmiti-los, tendo em conta que não sabemos o que vai acontecer na sua vida pessoal e na vida coletiva?” (Josso, 2009, p.137). A

alternativa que me pareceu mais lógica foi manter a proximidade, como tinha vivido durante todo o meu percurso dentro do ambiente da universidade em quem atuo.

Instintivamente, os laços que me constituíram durante dezoito anos faziam sentido, mesmo que de um modo completamente diferente e, muitas vezes, adverso. A incerteza e o medo, de certa forma, foram superados praticando mais conscientemente o caminho da escuta, do diálogo, da parceria e do cuidado. Interrogações que geram movimento. De modo prático, o laboratório com computadores e softwares gráficos migrou da universidade para a casa/celular de cada um dos estudantes, podemos dizer que agora eram laboratórios, no plural, pois cada um deles era um contexto inteiramente novo – e desconhecido para mim. O ambiente confortável ao qual estávamos acostumados já não era mais possível, e todos tivemos que fazer a rápida adaptação/superação.

Esta pesquisa nasce desse momento de encontro/desencontro, dessa preocupação com o andamento de uma disciplina, com as pessoas que envolvem o grupo, com as famílias que agora acompanham/atrapalham o andamento do semestre; com a estrutura in/suficiente, com a saúde de um grupo que se dispõe a fazer, juntos, algo do tamanho que cabe a cada um e ao coletivo ao mesmo tempo

Uma das dificuldades de se fazer uma disciplina prática orientada para o trabalho coletivo em laboratório ganhar o espaço virtual foi lidar com o não espaço. O ambiente que permitia uma isonomia de tempo, corpo e estrutura ganhou tantos contornos quanto o número de alunos matriculados nas turmas. Isso fez com que o trabalho coletivo saísse prejudicado e a mediação e orientação adotassem procedimentos mais individualizados. A experiência específica da disciplina Direção de Arte contou com a possibilidade de aulas síncronas regulares, fazendo eco com o que era a realidade presencial, porém, com a utilização de plataformas digitais. Mas o que deveria ser um tempo de fazer junto acabou transformando-se, em grande parte, em tempo de discussão e avaliação e por isso a disciplina de prática conjunta e colaborativa entre alunos e professor ganhou esta nova dinâmica: a utilização de softwares gráficos era adaptada à realidade individual de cada aluno, grande parte da orientação com essas ferramentas era feita através de troca de mensagens nos grupos de *Whatsapp* da disciplina (ou mesmo mensagens individuais) e as aulas

síncronas semanais serviam ora como exposição temática, ora como acompanhamento e discussão do andamento dos projetos visuais pedidos como tarefa.

Esta transformação se mostrou difícil para o estabelecimento de uma rotina mais engajada da turma como organismo coletivo de aprendizado, criação e discussão. Tim Ingold, discutindo o fazer antropológico, defende que trabalhem e estudemos *com* pessoas, “imersos com elas em um ambiente de atividade conjunta” (Ingold, 2018, p.340), e também pensamos o trabalho em design e educação que se discute nesta pesquisa desse ponto de vista. No entanto, a experiência dos quatro semestres de ensino remoto não conseguiu realizar de modo satisfatório esse pensamento. Muitas foram as interferências, e poderemos ver, na atividade de campo descrita no capítulo 4, uma tentativa de entender o cenário adverso e apontar caminhos futuros.

2.4 Considerações parciais

Neste primeiro capítulo trouxemos como umas das referências um texto de Christina Toren (2021) que desenvolve a questão de como nos tornamos quem somos. Como observamos, a resposta deve abordar tanto semelhanças quanto diferenças e requer investigação de pessoas reais, com histórias reais e uma humanidade compartilhada com aqueles que investigam a possibilidade de respostas. A formação da subjetividade do outro se dá do mesmo modo que a nossa e, por isso, admitimos um e outro como algo mais que mero objetos no mundo particular de cada um. Reconhecemos a subjetividade um do outro, temos a consciência de que pensamos o mesmo de nós mesmos (eu e outro): uma pessoa com história particular. Tudo que há em nós, ou tudo o que somos é resultado de um passado histórico vivido por cada um, uma história que une e diferencia ao mesmo tempo.

Podemos, também, recorrer a Bahktin (2003) e acrescentarmos à discussão o fato de que ele nos coloca como pertencentes do instante, nos apresenta a importância de reconhecermos o instante como esse elo em uma cadeia de instantes que configura nossa história. Seguindo esse pressuposto, somos sempre forma(n)dos

por todos os elos dos quais participamos ativamente, passados e presente. Consequentemente, somos também formadores da cadeia de elos que continuamente servirá de base para a formação do outro. Isso reforça o que propusemos, baseados em Josso (2006), sobre a relevância dos laços formadores durante o percurso de vida de quem pesquisa. As relações que vivemos são levadas adiante em uma nova versão, particular, transformada por nós mesmos em nossas experiências de vida, e vão tecendo o tempo que é incondicional à formação das identidades. Tentamos demonstrar a validade da escuta às histórias de vida pois é daí que surgem as questões e as ações de pesquisa.

Acrescentando algo à discussão sobre elos e relações, podemos fazer menção ao conceito da *autopoiesis*, defendido por Toren (2021) como um processo inevitável no qual envolvemos outras pessoas nos nossos próprios processos de vida.

Nós, literalmente, incorporamos nossa história, que é a história de nossas relações com todas e todos aqueles outros que encontramos em nossas vidas. E por meio deles exploramos também suas histórias, e não apenas as deles, mas as histórias de todas e de todos aqueles com os quais eles encontraram ao longo da vida e ao longo do tempo. (2021, p182)

Há para essa autora um entendimento do ser humano como um fenômeno único, vivo – “um processo contínuo de devir, mediado por nosso envolvimento vivido no *mundo povoado*” (p.183-4). Somos únicos, mas essa nossa exclusividade é uma “função da *autopoiesis* humana”. Produzimos significado a partir de nossas experiências de mundo, situações relacionais das quais não podemos deixar de participar, não escolhemos, simplesmente vivemos, pois esta é nossa condição: um processo de significação contínuo.

Todas essas considerações são indícios do que tentamos estabelecer ao longo do processo de pesquisa: reconhecer que pesquisador envolvido no campo tem história, interfere, e se relaciona com outras histórias. Lidamos com um tecido de elos e precisamos absorver que nem todos os elos têm consciência da extensão de suas interferências no contexto relacional. Ou, ainda, que não têm a percepção de que pode ser do interesse do *outro* que ele exerça uma consciência ativa no processo de viver o conjunto. A partir daí, podemos de modo mais atento propor ações que vissem encorajar a participação, a conscientização, a escuta e a fala em um processo coletivo de transformações significativas do espaço de relações consolidado nas salas de aula.

Se propomos valorização dos percursos de cada um no processo coletivo, voltamos a Josso (2004) quando diz que:

Na medida em que a narrativa de história da formação conta as vicissitudes do diálogo entre o individual e o coletivo, ela introduz uma reflexão sobre a articulação para cada um entre estas duas ordens de realidade e apresenta-se como uma boa alavanca para tomar consciência da coabitação de significações múltiplas de uma mesma atividade ou de uma mesma vivência. O desafio que nos lança a complexidade das situações nas quais estamos implicados encontra um princípio de solução na procura das articulações entre estas ordens de realidade. (Josso, 2004, p.136)

E também a Toren, ao afirmar que “quando incorporamos a intersubjetividade (...) fica claro que os significados do mundo povoado que produzimos são, eles mesmos, constituídos em um encontro com os significados já feitos, e ainda sendo feitos, pelos outros”. (2021, p.193)

A ideia de começar a dissertação como uma referência ao relato de vida é justamente demarcar nossa posição em favor do diálogo e da escuta. Seguiremos cruzando referenciais teóricos de diferentes áreas com o design por acreditar que o tecido/texto não poderia constituir-se de outro modo senão interferindo, relacionando e transformando. Tentaremos pontos de contato entre áreas de conhecimento como fez Henz ao unir Josso e Freire em uma concordância no que diz respeito ao diálogo como um elemento central nos processos de dizer e aprender com o que se diz. Buscaremos “um olhar aguçado e uma escuta sensível para com as pessoas em seus contextos existenciais, ouvir mais do que dizem suas palavras, entrar no universo em que vivem e constituem-se” acreditando, como eles, que essa postura é base para entendermos “a capacidade reflexiva-constitutiva dos seres humanos”. (Henz et al. 2021, p. 752)

Ao enfatizarmos a questão biográfica como propõe Josso, trazemos com ela um primeiro entendimento de experiência como articulador dos processos de formação e de conhecimento. Segundo a autora, vivências transformam-se em experiência, em uma primeira instância, logo que nos damos conta de que estamos presentes em um contexto, (2004, p.73) e nosso percurso de pesquisa buscou transparecer essa percepção para as relações de sala de aula. Ao propormos uma relação entre design e educação de modo a transformar o contexto vivido em outros possíveis, buscamos potencializar essas presenças únicas de modo a construirmos algo coletivo inteiramente pertencente àquele grupo. O que veremos mais à frente na

dissertação como proposta de atividade coletiva obteve sua base a partir destas formulações.

Vale lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida em um laboratório (LINC-Design) que abraça investigações que propõem situações de interação, bastante apoiadas na obra de Bahktin, como bem afirmou Espanhol, “pois é a partir da interação de dois indivíduos que é dada a enunciação”, um produto da interação social seja por falas imediatas ou contextos mais amplos de uma comunidade. (Espanhol, 2021). Faz-se então um convite, ou uma abertura, para compartilharmos o processo de pesquisa nos capítulos a seguir.

3.**Design e a sala de aula: a influência da parceria e do acolhimento na escuta e mediação**

*É que o meio não é uma média; ao contrário,
é o lugar onde as coisas adquirem velocidade.*

Gilles Deleuze e Félix Guattari

Neste capítulo, compilaremos pensamentos sobre a abordagem metodológica Design em Parceria, especialmente sobre sua construção e desenvolvimento no âmbito do departamento de Artes & Design da PUC-Rio. Pretendemos, com isso, deixar estabelecida a base de pensamento que influenciou a nossa investigação de campo. Desse modo, faremos uso do pensamento de designers e educadores do contexto da PUC-Rio e de autores externos a esse ambiente, respaldados pela vocação interdisciplinar/transdisciplinar do Design que também ancora essa abordagem metodológica (Couto, 1991; Bomfim in Couto, Farbiarz, Oliveira e Novaes, 2014; Cardoso, 2016), sendo todos os autores professores e pesquisadores que atuam ou já atuaram no departamento de Artes & Design da instituição. Para realizar a compilação, partimos de um reconhecimento do campo do Design como construído a partir das relações que este estabelece com outras áreas de conhecimento e cuja importância perpassa capacidades como, dentre outras, observação, diálogo, reconhecimento, tangibilização, antecipação e ressignificação.

Inspira o percurso de desenvolvimento deste capítulo a possibilidade de olharmos o design(er) como parte construtora e participante de um diálogo projetual que, esperamos, possa transformar realidades existentes em outras mais desejáveis, conforme aponta Jorge Frascara (2000) em sua conceituação de design, acreditando que das pontes estabelecidas entre designer e os indivíduos formadores do ambiente sala de aula, antecipadas no capítulo 1 (introdução), como objetivo desta dissertação, seja potencializada a formação de sujeitos transformadores, em decorrência da competência dialógica, e inscritos em humanidade. (Farbiarz; Novaes, 2014)

Sustentamo-nos assim no que Flusser (2017) expõe em seu texto “Design: obstáculo para a remoção de obstáculos?”. Há neste artigo a ideia do resultado de um projeto de design (objeto) como algo que está no meio, lançado no caminho por alguém (designer) com objetivo de remover um obstáculo – mas que se tornaria, este mesmo objeto, um obstáculo para outros.

Na visão do autor, esta situação nos leva a uma questão que envolve a responsabilidade sobre aquilo que é projetado. Ao concentrar seu esforço projetual sobre o objeto, o designer poderia esquecer da dimensão coletiva que sua atividade pressupõe e então contribuir para a constituição de um universo de obstáculos entre sujeitos. Flusser atribui aos objetos de uso a condição de mediação entre sujeitos, afirma que são dialógicos, e traremos para esta dissertação justamente a atitude de acreditar no resultado de um projeto de design como algo a ser pensado no meio, intersubjetivo, concebido em diálogo, em co-autoria, em parceria.

3.1. Sobre o início

Abrimos esta seção com uma localização objetiva, porém abrangente, daquilo que entendemos como abordagem metodológica Design em Parceria, para em seguida investirmos na origem e no desenvolvimento desta abordagem. Tomamos emprestado, para tanto, o trabalho de Dal Bianco (2007), orientado pela professora e pesquisadora Vera Damazio, da PUC-Rio, a noção de ser o design em parceria uma abordagem prática de projeto em design que estaria preocupada com a participação tanto do designer quanto do grupo que constitui o contexto a que se destina o resultado do projeto, não apenas nas etapas *briefing* e testagem, mas em todas as etapas possíveis elencadas ao longo do processo projetual. Isto significa que, ao olharmos com atenção para este enfoque conceitual, nos aproximamos da imagem de um fazer design conectado com as interações e os contextos sociais locais, cujo processo projetual se constitui ao longo das interações.

A abordagem metodológica Design em Parceria, como atualmente é denominada, inaugura o ensino de projeto na graduação em Desenho Industrial na PUC-Rio e vem sendo construída e reconfigurada desde a década de 1980, assim como a

graduação do departamento de Artes & Design foi adotando o Design em detrimento do Desenho Industrial como terminologia para a formação. A abordagem tem início como uma experiência didática que nasce do trabalho de professores do departamento, cujas ideias estavam sustentadas no Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, valorizando o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos, experiência que permanece em constante atualização até a data de realização desta pesquisa.

Nas disciplinas de projeto – inicialmente por meio do professor José Luis Mendes Ripper e, em seguida, junto a ele, da professora Ana Maria Branco –, ainda nos anos 1980, as práticas de ensino-aprendizagem sustentavam a ideia de trabalhar com os alunos atividades projetuais que pudessem estar conectadas com a realidade social deles e do contexto interno e externo à universidade. Para estes professores era preciso valorizar as relações humanas circunscritas ao projeto e as práticas de ensino-aprendizagem passaram então a sugerir um fazer design no qual os alunos vivessem de perto e ativamente os contextos e as relações por eles observadas, conforme descrito pelos professores Renata Araujo, André Côrtes e Jackeline Farbiarz, todos vinculados ao departamento de Artes & Design da PUC-Rio (Araujo et al., 2020). Cabe ressaltar aqui que nos anos 80, o que hoje é denominado Design em Parceria recebia a denominação Design Social, como exploraremos no item 2.2. A substituição da denominação tomou por base o reconhecimento de ser o “Social” inerente ao Design.

Quando apresenta as origens do Design em Parceria na PUC-Rio, a professora Ana Branco nos diz que nesta abordagem:

Os alunos saem do ambiente da Universidade para buscar grupos em atividade e então escolher com qual deles será feito o projeto. Deve ser a busca de um encontro, onde começa o exercício da intuição. Não deve ser uma seleção racional, o aluno deve buscar uma situação que esteja lhe querendo e ser capaz de perceber isso é o início do exercício da atenção e da flexibilidade. (Branco, S/D)

Há neste posicionamento a valorização de um pensamento que compreende a abordagem Design em Parceria em dois aspectos. Por um lado, ela sustenta o percurso de desenvolvimento de um projeto, por outro, ela sustenta a formação de um profissional em design, que ao experienciar o que denominou exercício projetual

está em processo de formação acadêmica, a partir da qual se desenvolverá e se tornará um profissional. Há a valorização de um pensamento sobre os sujeitos que se constituem em relações verdadeiras e cotidianas em detrimento do foco exclusivo no objeto a ser projetado. O olhar e o trabalho dos professores, pioneiros e subsequentes, na consolidação desta maneira de ensinar design e de projetar em design também faz parte de uma realidade social de desenvolvimento do campo do design, da sociedade como um todo, e das relações existentes entre design e cotidiano.

Na condição de educadores, a intenção era formar profissionalmente os alunos, mas cuidar para que essa formação estivesse contextualizada criticamente na realidade social desses alunos. Era possibilitar uma formação humanista, de profissionais cuja atuação pudesse estar próxima daquela de sujeitos capazes de se reconhecerem agentes de mudanças.

(...) trabalhar em sala de aula com propostas de projeto ficcionais, oriundas de insights dos professores do curso começou a ser incompatível com as expectativas advindas da função social da universidade. As propostas passaram então a requisitar a participação do estudante da PUC-Rio no contexto extramuros da universidade. O objetivo centrava-se na observação de diferentes contextos, no encontro com situações de projetos reais, passíveis de serem vivenciadas. (Araujo et al., 2020)

Esta fala é um indicativo das razões pelas quais escolhemos tentar pontos de contato com a metodologia Design em Parceria para a realização desta pesquisa. Ela reflete o pensamento de um pesquisador/aluno de pós-graduação em design que pretende estabelecer nas relações entre sujeitos de seu contexto o caminho de um projeto que seja a soma das falas desse grupo. Nesta pesquisa a intenção é unir design e educação em um contexto específico de relações humanas, conforme já exposto no capítulo 1 (introdução).

A partir deste primeiro olhar para esta abordagem metodológica, podemos iniciar uma compilação de pensamentos que contribuiram para a constituição do que se entendeu por Design Social e se desdobrou como abordagem metodológica Design em Parceria. Estas maneiras de definir a atitude projetual fizeram parte da evolução da prática de ensino de design na PUC-Rio e discutir suas características colabora para a compreensão de como pretendemos abordar o design para a pesquisa de campo que adotamos na pesquisa.

3.2

Sobre ser Social e em Parceria

A primeira identificação da abordagem metodológica alvo de debate neste capítulo transformou-se ao longo dos últimos 40 anos, tendo sido denominada de maneiras diferentes durante esse processo. Não é nosso objetivo, aqui, escrever uma nova etapa na discussão do design social, mas partir do reconhecimento deste debate e destacar onde o pensamento desta pesquisa se aproxima dos objetivos desta dissertação, apresentados no capítulo de introdução.

Alguns autores apontam que a discussão sobre o design social teria ganhado destaque com a publicação de *Design for the Real World*, por Victor Papanek, na década de 1970. A partir das críticas ao paradigma do design de produtos, começou a ganhar espaço o desejo de que houvesse uma “nova agenda social para designers” (Margolin & Margolin, 2004), e desde então, a ideia do design social vem sendo discutida e redefinida.

Em sua análise sobre o design social, Couto (2017) também parte do pensamento de Victor Papanek para reconhecer neste o desejo de trazer para o horizonte do design a visão do usuário como um ser humano, mais complexo e mais particular do que aquele usuário padrão de um mercado consumidor. Assim, em um primeiro momento, ele teve seu enfoque no desenvolvimento de projetos que respondessem às necessidades de grupos marginalizados socialmente de alguma forma, e daí temos a construção da visão de um fazer design mais centrada no ser humano, que nos interessa destacar como parte da nossa pesquisa. Nas palavras de Rita Couto (2017), “uma abordagem mais solidária.”

Como apontado por Renata Araujo (2017), o conceito Design Social oscilou de uma questão de abordagem dos designers a uma premissa da atividade do design, e essa movimentação faz parte de um constante desenvolvimento do próprio conceito de design. Entretanto, como ressalta Rita Couto (2017, p.30) existe:

(...) pressuposto básico que é uma preservação do direito do designer de pesquisar no campo e, juntamente com as pessoas e a partir delas, contar com a sua sensibilidade para captar a realidade, por mais complexa e multifacetada que seja. (Couto, 2017, p. 30)

Naturalmente a identificação destas práticas de ensino no âmbito da PUC-Rio acompanharam as discussões do meio e, durante um primeiro momento, foram nomeadas como design social, reconhecendo as ideias e conceitos que surgiam então. O caminho da discussão em torno da denominação Design Social seguiu em direção ao reconhecimento de que todo design seria, de algum modo, social, e, portanto, não haveria motivos para essa terminologia. Dando continuidade a essa reflexão, outras ideias surgiram para ocupar o lugar desta necessidade de mudança do enfoque projetual para o contexto e as pessoas nele envolvidas. Como parte deste movimento do pensar a prática do design e do ensino do design, também a abordagem metodológica Design em Parceria ganha lugar no departamento de Artes & Design da PUC-Rio.

Pertencendo a um movimento constante do pensamento sobre a área, as mudanças de identificação entre social, e em parceria dizem muito a respeito do pensamento vivo dos educadores e profissionais envolvidos com a metodologia Design em Parceria na PUC-Rio. Uma possível origem para a nomenclatura atual nos é apresentada por Araujo (2017), que aponta para uma mudança na maneira de reconhecer os indivíduos que interagem com os alunos nas situações de projeto. De interlocutor, intercessor a finalmente, parceiro.

A escolha para o nome atual desta abordagem reflete o papel central que os sujeitos representam para esta ideia específica de se fazer design. É uma abordagem que “tem como premissa a alteridade, a escuta atenta ao outro, o diálogo e a convivência do designer com sujeitos na sociedade.” (Araujo et al., 2020, p. 141)

Como constatado até agora, a abordagem tem sua existência dentro do campo de ensino do design. É uma iniciativa de designers/professores de um contexto específico que somam em suas práticas essas identidades profissionais (designers e educadores) com o objetivo de contribuir para a formação de alunos sob uma perspectiva que pretende a construção da identidade desses sujeitos em convivência. “O convite do design em parceria é para que esse processo com foco no ser humano seja compartilhado (...)”. (Araujo, 2017, p. 23)

A partir de sua descrição, podemos, então, apresentar em linhas gerais o que nos chamou atenção para a nossa maneira de conduzir esta pesquisa em design. Segundo esses autores, a metodologia é proposta aos alunos em uma disciplina do primeiro período do curso de graduação em Artes e Design, e de seu percurso de intenções com os alunos, destacamos os seguintes:

- Conviver, interagir e trocar experiência com outras pessoas;
- Aprender a experimentar;
- Aprender a escutar;
- Exercitar a cooperação;
- Desconstruir preconceitos;
- Entender que o processo de construção da forma é também o processo de construção de si mesmo.

Vale ressaltar o desejo de que, a partir da experiência nesta metodologia, o aluno consiga perceber o projeto como resultante de um processo. Principalmente, resultante de um processo que se constitui entre sujeitos, coletivamente e socialmente, estando sua adaptação inscrita nas relações em vivência.

A interação entre o designer e o grupo social permite um maior entendimento do contexto real e garante a abordagem de um problema, identificado e definido pelo próprio grupo (...) esta prática favorece a geração de soluções apropriadas, que estarão sempre em consonância com os anseios e necessidades da população envolvida. (Couto, 1991, p. 19)

Diante dessa exposição, concordamos com Araujo (2017) quando tratam essa trajetória como um constante movimento do pensamento sobre a área do design e também do posicionamento desta prática diante das pessoas. Independentemente da terminologia usada para definir a abordagem, a constante transformação do pensamento localizado em parte do departamento de Artes e design da PUC-Rio tinha como premissa um olhar voltado para os intercessores/interlocutores, usuários/parceiros como sujeitos que ultrapassam a condição de consumidores inseridos em contextos mercadológicos e industriais. A iniciativa sempre objetivou desenvolver com os alunos de graduação um reconhecimento do outro como participante e coautor dos processos de design, propiciar ao outro o próprio auto reconhecimento e

também desenvolver nos alunos o auto reconhecimento propiciador da construção processual, de seu perfil processual.

É desse lugar no design que buscamos orientar esta dissertação. Sustentamos a ideia de uma convivência entre pesquisador e um dado contexto (que lhe é particular neste caso específico), a partir da observação de uma situação possível de ação conjunta e colaborativa de projeto, onde é de interesse comum a costura de vozes, desejos e visões de mundo diferentes, porém, coexistentes. Assumimos, assim, a influência do Design em Parceria como uma abordagem que:

traz em seus princípios a busca pela escuta dos desejos/encantamentos dos sujeitos em seus contextos, com vistas a dar materialidade aos pensamentos no encontro compartilhado do conceito, do projeto e seus subsequentes desenhos a serem experimentados e ressignificados (...) (Oliveira, 2019, p. 29)

Tratando-se de uma dissertação cuja pesquisa de campo envolve processos de ensino e aprendizagem, através de atividades que possibilitem repensar as relações da sala de aula implicadas no contexto da pandemia de Covid-19, buscamos praticar aquilo que nos foi apresentado até aqui com a expectativa de que todos os sujeitos da pesquisa, possam não apenas alcançar um projeto comum, co-construído, mas também se ressignificarem em um processo de reconhecimento compartilhado que potencializa o auto-conhecimento.

3.3

Sobre o sujeito que pesquisa sob influência do Design em Parceria

A defesa da abordagem metodológica Design em Parceria como uma inspiração para o caminho percorrido nesta pesquisa envolveu uma contextualização histórica e conceitual, que procuramos ter realizado até aqui de modo satisfatório, mas também abraça o desejo de dar voz àquilo que consideramos um entendimento pessoal dos aspectos mais consoantes com as motivações que nos levaram a esta pesquisa.

Nas próximas páginas apontaremos as características que nos saltaram racional e emocionalmente para tentarmos demonstrar de onde parte a vontade de realizar parcerias e colaborações.

• Contexto

Reconhecer-se inserido em uma rede de relações e ter consciência de sua responsabilidade diante de todos os que participam desta convivência é para nós comportamento emancipador e solidário. Se a partir dos lugares possíveis de convivência é que se estabelecem quaisquer pontes intersubjetivas, a complexa, e particular, natureza dessas relações se tornam únicas e exclusivas a cada ato/fala de seus participantes.

Atuar com design para resultar em projetos que venham a atender diversificadas necessidades locais e únicas significa entender que "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto." (Freire, 2011, p. 20). O produto da parceria em design, entendido aqui como texto resultante de relações dialógicas, estaria então claramente diferenciado daquele texto projetado fora deste pensamento de co-participação e co-autoria. Pensar de fora é pensar para, e se entendemos corretamente o valor do contexto na perspectiva do Design em Parceria:

é preciso ter a habilidade de trocar com as pessoas sentimentos e experiências, colocando-se, na medida do possível, na mesma situação que elas, fazendo o que elas fazem e do modo como elas fazem. E, em todos os casos, é preciso ter uma visão holística das variáveis que compõem o problema de projeto. (Couto, 2017, p. 32)

Portanto, estamos de acordo com a ideia de Dal Bianco (2007) de que o contexto é determinante.

• Diálogo

Diretamente influenciados por Farbiarz e Ripper (2011), entendemos diálogo como o lugar de existência de sujeitos sociais/contextuais, defendendo, a partir desta premissa, que designers e usuários são elos de um mesmo complexo de relações. Como encontram-se nesta perspectiva, não há para eles possibilidade de uma existência passiva de um ou outro, mas apenas um pertencer ativamente ao *entre*.

Estar *entre* significa que os sujeitos em diálogo são constituídos daquilo que os precede e constantemente são também constituidores daquilo que precederá outros sujeitos. Entendemos que, sob a influência do Design em Parceria, a pesquisa pode ser desenvolvida de modo a potencializar este posicionamento onde os atores envolvidos no contexto de projeto compreendam que a condição de inacabamento (Bakhtin, 2003) é um exercício de cidadania, humilde e solidária, do qual pode resultar projetos transformadores.

Pretendemos conseguir através desta aproximação com a abordagem metodológica reconhecer o valor tanto da fala, quanto da escuta, pois "é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*." (Freire, 2019, p. 111). Para nossa interpretação, estar *entre* é, também, um modo de *falar com*, e se queremos estabelecer um projetar a partir do contexto, colocando em diálogo múltiplas singularidades individuais, defendemos a posição de uma parceria onde o "ouvinte se torna falante." (Bakhtin, 2003, p. 271)

• Interações

Nosso pensamento sobre design não pode se encontrar afastado da ação. Interagir é movimento mútuo em direção ao outro (ou mesmo a um objeto de uso) e nessa condição de atividade é que demonstramos nossa capacidade de exercer a consciência do lugar que ocupamos em um contexto social vivo e democrático. Para essa pesquisa seria impossível estabelecer uma ação projetual de colaboração e contextualizada sem que nos colocássemos, desde o início, predispostos a buscar uma influência mútua entre sujeitos, objetos e natureza.

Acreditamos e propomos a busca de um resultado de projeto que seja originado de uma rede de interações não impositivas, mas dialógicas e, sobretudo, democraticamente estabelecidas entre sujeitos que dividam a responsabilidade de querer transformar a realidade que os possibilitou estar em interação.

O trabalho interativo só se efetua quando existe um compromisso social, que motiva o designer a assumir um contato direto com as populações para procurar junto com elas soluções para problemas determinados. Assim, antes de fazer o projeto, de responder a uma demanda, o designer deveria ver preservado seu direito de pesquisar no campo e, juntamente com as pessoas e a partir delas, contar com a sua sensibilidade para captar a realidade. (Couto, 2017, p. 35)

• Parceiros

Freire (2011), ao lembrar o início de seu processo de alfabetização escolar, constrói uma imagem interessante do que acreditamos poder resultar a parceria. Em sua reflexão defende a não substituição de sua leitura de mundo anterior à escola por uma leitura da palavra escolar, gramatical, mas sim a constituição de uma continuidade entre o antes e o agora, a *palavramundo*. Com base neste pensamento apontamos para a valorização da metodologia Design em Parceria como potencializadora do encontro entre designer e sala de aula (professor e alunos). Como já visto, a atitude de reconhecimento e valorização de contextos, diálogos, e interações dos sujeitos envolvidos pode levar a uma soma, a um projeto de entendimento, crescimento e autonomia interrelacional.

Essas características particulares do fazer e do pensar design tornam-se então interessantes para uma pesquisa que busca se constituir em grupo, visando o diálogo e a interação, buscando abraçar os imprevistos pertencentes àquilo que é heterogêneo, e que pretende resultar em projetos capazes de potencializar a autonomia dos sujeitos para quem os desenhamos. Podemos confirmar essa perspectiva com o pensamento de Bianco:

A prática do Design em Parceria tem como cenário a aproximação entre designer e usuário e o contato direto com o contexto no qual a situação de projeto está localizada. Nesta dinâmica, ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, cada participante influencia e é influenciado pela experiência e pelo ponto de vista dos seus parceiros de trabalho. (Dal Bianco, 2007, p.19)

De modo definitivo, acreditamos que o parceiro deve ser entendido nesta pesquisa como aquele co-agente que possibilita a realização de alguma atividade. Ressaltamos, mais uma vez, a escolha pela abordagem metodológica design em parceria como inspiração. Há, sem dúvida, nela outros aspectos, como geração conjunta de alternativas, experimentação, significação e ressignificação que ora pouco fizeram parte do caminho adotado ora não fizeram integralmente parte da pesquisa. Mas salientamos que os aspectos escolhidos foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa e, em especial, para a tomada de decisões.

3.4 Considerações parciais

Como vimos neste capítulo, na origem do processo de formação conceitual e teórico da abordagem metodológica Design em Parceria na PUC-Rio, houve uma vontade de oferecer aos alunos de graduação do curso de Artes e Design uma alternativa a um processo de design que fosse desencadeado por uma visão do objeto imaginada mentalmente pelo designer. A ideia posta em prática possibilitou a substituição deste modelo por um outro, onde o objeto torna-se resultado da interação entre designer e usuário. (Farbiarz; Ripper, 2011)

Construída ao longo dos últimos 40 anos, essa postura traz para o processo de design uma busca por potencializar a voz ativa tanto do contexto, quanto dos parceiros envolvidos no projeto. É desta natureza de relações que enxergamos acontecer a construção conjunta entre design e sala de aula realizada nesta pesquisa. O que defendemos neste capítulo da dissertação é a possibilidade de demonstrar que o processo de transformação de realidades particulares pode ser construído em diálogo, a partir de uma ação sistemática colaborativa entre esses mesmos sujeitos. (Frascara, 2000)

Nesse sentido, o aspecto social é inerente ao design e conduz o fazer. Esse fazer deve se dar na convivência com o indivíduo e grupo, em uma situação constante de troca e experimentação. Os projetos de design devem partir do reconhecimento da singularidade das pessoas em determinados contextos, de uma determinada realidade, das relações que se formam entre as pessoas e da relação pessoa-objeto-ambiente. A maneira como o designer conduz o seu fazer é fruto do entendimento que ele tem do que é social, das suas crenças e valores. (Araujo, 2017, p.23)

Sob esta perspectiva, acreditamos que independentemente do lugar particular que estes sujeitos ocupem no projeto – professores/alunos, designer/pesquisador – a todos cabem a fala e a escuta em atitude de parceria e colaboração. Promovendo um olhar para fora, para a alteridade, procura-se demonstrar ao designer que é inevitável ter que lidar com o inesperado, como afirmaram Farbiarz e Ripper (2011), mas essa constatação é o que torna o processo projetual algo fora do campo de imposições hierárquicas verticalizadas e promove a solidariedade do *fazer com*.

Desse modo, confirmamos a intenção de nos aproximarmos da abordagem metodológica Design em Parceria pois a entendemos como uma atividade transdisciplinar, de aproximação e diálogo entre sujeitos e acreditamos que as relações professor-aluno encontrem um espaço de diálogo e de ação acolhedor e produtivo.

É importante ressaltar que esta abordagem metodológica não foi seguida em toda sua propriedade, como é praticada na graduação em Artes e Design da PUC-Rio. O trabalho com o Design em Parceria orienta os alunos a levarem para o diálogo parceiro várias possibilidades de ação, e a partir daí, desta ação conjunta pós escuta, existe a formulação de uma frase objetivo, que gera novos experimentos, um novo objeto final. Existe a preocupação do retorno, de trabalhar o projeto de acordo com aquilo que os encontros oferecem em discussão. Como veremos no capítulo seguinte, apesar de construirmos dois momentos de experimentação em sala de aula, a divisão das etapas e o trabalho em cada uma delas não correspondem aos processos de aprofundamento demandados pela abordagem como geração de múltiplos experimentos, experimentação, significação e ressignificação constante da(s) escolha(s) estabelecida no diálogo, na relação de parceria. O contexto pandêmico trouxe limitações e a necessidade de estabelecimento de rumos específicos. Por esse viés, nossas escolhas se concentraram na escuta sensível, no diálogo e na proposição com características mais limitadas de experimentação e ressignificação. Pelas escolhas processuais entendemos então que os resultados qualificam a pesquisa como pesquisa com aproximações/inspirações oriundas da referida abordagem metodológica.

4.

Trabalho de campo: a sala de aula é um fazer com*A palavra mágica*

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

Este quarto capítulo é dedicado ao nosso trabalho de campo. Faremos uma breve abertura para compartilhar o pensamento de alguns autores que nos inspiraram para a escolha dos procedimentos seguidos com as atividades, em um segundo momento, a descrição da atividade e de seu processo de execução, e finalmente, a análise dos resultados obtidos a cada etapa.

4.1

Sobre as palavras

Com o intuito de responder à natureza qualitativa interpretativa desta pesquisa, fizemos nossa atividade experimental com um pensamento bastante claro: trabalharemos com palavras. Dividimos com Larrosa (2021) sua “convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, o que nos leva a seguirmos com ele, acreditando que

pensamos com palavras e que é a partir delas que damos sentido ao mundo e a nós mesmos. Nosso espaço de ação vai se inscrevendo, então, para ampliarmos a percepção de que o diálogo que pretendemos transformador de realidades pode ser observado a partir das palavras escolhidas durante as relações de sala de aula.

Ainda com Larrosa, podemos buscar uma definição aristotélica do homem como um *vivente dotado de palavra*, mais do que *animal dotado de razão*, e com isso argumentar em favor de um homem que não tem a palavra como coisa ou ferramenta, “mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras”. (2021, p.17). Pretendemos, assim, tratar o agir com palavras como prática reflexiva que possibilita nosso sentido de mundo e de nós mesmos.

Podemos também buscar uma aproximação ao pensamento de Foucault (2021), se encararmos nossa proposta de atividade como uma provocação às linhas de força que permeiam a dimensão do poder discutida por esse autor, e que encontram-se relacionadas ao saber e ao discurso. Em uma conversa com Deleuze, registrada na obra *Microfísica do poder* (Foucault, 2021), aparece a noção de que a fala sobre determinada circunstância é, em si, um ato de mudança nas relações de poder que sustentam e configuram esta própria circunstância. Neste sentido, a escuta potencializa que as palavras dos alunos assumam momentaneamente o poder sobre as relações acolhedoras a serem vividas em salas de aula.

Seguindo por um caminho parecido, contribuiu para esse posicionamento Fayga Ostrower (2014) que defende o uso das palavras como mediadoras entre nós e o mundo. Segundo a autora, quando dizemos algo, o que quer que se tenha dito torna-se presente – não o fenômeno em si, mas sua noção –, e a noção já carrega valor pois a fala “não é neutra” (p.21). Devemos, então, dar atenção ao uso das palavras pois se há valor e representação, avaliação e significação, há nessas unidades de significação uma variedade de formulações de mundo que acompanha as inúmeras relações possíveis entre elas. Ao usarmos as palavras, Fayga afirma também que:

Na percepção que tem de si mesmo o homem pode distanciar-se dentro de si e imaginativamente colocar-se no lugar de outra pessoa. Em virtude do distanciamento interior, a expressão de sensações pode transformar-se na comunicação de conteúdos subjetivos, O homem pode

falar *com* emoção, mas ele pode falar também *sobre* as suas emoções. Estende a comunicabilidade a conteúdos intelectuais. Ele pensa e pode falar sobre seus pensamentos. Refletindo a respeito dos dados perceptivos do mundo, o homem pode formular ideias e hipóteses de crescente complexidade intelectual e comunica-las aos outros como propostas de futuras atividades. (2014, p.22)

4.2

Atividade experimental com os alunos: descrição e características

A atividade experimental foi planejada para ocorrer em dois momentos, durante o segundo semestre letivo de 2021 de um curso universitário no Rio de Janeiro. Vale lembrar que o pesquisador era, também, professor em atividade e esteve responsável por 3 turmas de uma disciplina na área de publicidade e propaganda. Esta é uma disciplina de 4 créditos, que se organiza em dois encontros semanais com duas horas de duração (máxima). Apesar da migração para o modelo remoto, continuou com sua proposta de ser disciplina prática da comunicação visual publicitária. Por tratar-se de uma adaptação que gerou dúvidas (aos alunos e ao professor) quanto à sua eficácia no novo modelo, apesar do histórico de três semestres consecutivos sem problemas relatados, foi decidido que a atividade não seria parte do cronograma regular de atividades planejadas, mas um momento distinto que se aproveitasse de alguma pausa programada no cronograma; desse modo, acreditamos interferir em menor grau na rotina acadêmica das turmas e não fomentamos um aumento em possíveis descontentamentos.

A participação era voluntária e foi feita por meio de convite nos grupos de *Whatsapp* mantidos com cada uma das turmas disponíveis. Como já dito, o semestre letivo na universidade estava ocorrendo de modo remoto/online, e portanto, todos os encontros foram realizados por chamada do aplicativo *Zoom*, fazendo uso das salas estabelecidas na rotina da disciplina, e tiveram o professor/pesquisador como mediador dos encontros. É importante ressaltar que os encontros foram gravados em vídeo, e os participantes registraram o consentimento para a realização de cada uma das etapas programadas. Ao início de cada atividade foram expostas as condições éticas de pesquisa, os princípios e deveres de pesquisadores e pesquisados para a realização dos encontros e explicitados tanto seu caráter voluntário quanto a liberdade de retirar sua participação mesmo que finalizadas as atividades.

- A distribuição e participação dos alunos, em suas respectivas turmas, na primeira atividade se deu da seguinte forma:

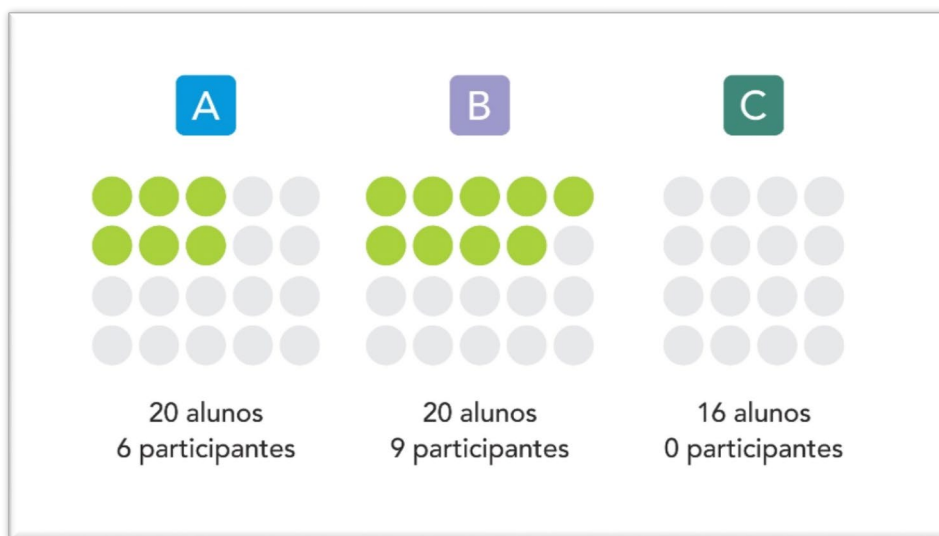


Gráfico 2: participação na primeira atividade

- **Proposta das atividades com observação participante.**

A primeira atividade teve duração equivalente ao tempo de uma aula (máximo de 2 horas), e foi dividida em 7 etapas:

- a) apresentação e explicação da pesquisa;
- b) questionário individual com 4 perguntas;
- c) discussão em grupos;
- d) compartilhamento coletivo dos resultados da discussão nos grupos;
- e) novo questionário com 2 perguntas (para os grupos);
- f) compartilhamento coletivo e discussão;
- g) fechamento

Na etapa A (apresentação e explicação da pesquisa) foram colocados aos participantes a temática e o motivo da pesquisa, bem como uma breve noção do que seria a atividade. Foram também explicitadas as questões da ética em pesquisa e reforçamos a participação voluntária. A atividade foi gravada em vídeo pela plataforma *Zoom*, com o consentimento dos participantes.

Na etapa B (questionário individual) foi apresentado o questionário, o tempo para que respondessem e um pedido para que enviassem o registro das respostas.

1. Considerando as mudanças provocadas pela pandemia, tanto para alunos como para professores, o que vocês entendem por uma relação acolhedora dentro de um curso universitário?
2. Nos últimos 4 semestres do curso de Comunicação vocês viveram essas relações?
3. As disciplinas foram capazes de oferecer atividades que colaborassem para essas relações acolhedoras?
4. Se houve relações, atividades, práticas acolhedoras em disciplinas/curso, compartilhe uma delas e explique porque você a define como acolhedora.

Na etapa C (discussão em grupos) houve uma conversa em grupos sobre o questionário individual, com a tarefa de formar uma síntese geral e destacar palavras-chave para cada uma das questões (os alunos foram estimulados a destacarem mais de uma palavra-chave para cada questão).

Na etapa D (compartilhamento coletivo) foi feita uma conversa aberta com todos os participantes para discussão das sínteses e das palavras-chave.

Na etapa E (questionário em grupo) os mesmos grupos formados para a etapa C deveriam discutir as novas questões e propor desenhos de fluxo como resposta.

1. Pensando em uma aula de 2 horas, que etapas você acha que ela deveria ter para uma relação ensino-aprendizagem significativa?
2. Pensando em um período letivo de uma disciplina que etapas ela deveria ter para uma relação de ensino-aprendizagem significativa?

Desenhem o fluxo do processo

Na etapa F (compartilhamento coletivo) houve uma discussão coletiva a partir dos desenhos gerados na etapa anterior.

Na etapa G (fechamento) foi apresentado o desenho de fluxo do semestre da disciplina Direção de Arte, com o propósito de comparar com o que tinha sido produzido pelos alunos, e fez-se o encerramento oficial da atividade.

Ao final desta atividade, eram esperados, em números totais:

- 15 questionários individuais respondidos;
- Um mínimo de 20 palavras-chave;
- 5 sínteses do questionário 1;
- 10 desenhos de fluxo (5 desenhos de aula e 5 desenhos de semestre)

O segundo momento de atividade foi planejado como uma continuidade do primeiro. Respeitando a ideia de não fazer parte do cronograma da disciplina, novamente foram feitos os convites nos grupos de *Whatsapp* das turmas. Foi pedido que aqueles que haviam participado voltassem a colaborar, mas desta vez, apenas alunos da turma B se apresentaram para a atividade.

Dos 9 alunos que estiveram na primeira etapa, 5 participaram da segunda, de modo que o cenário, desta vez, foi o seguinte:

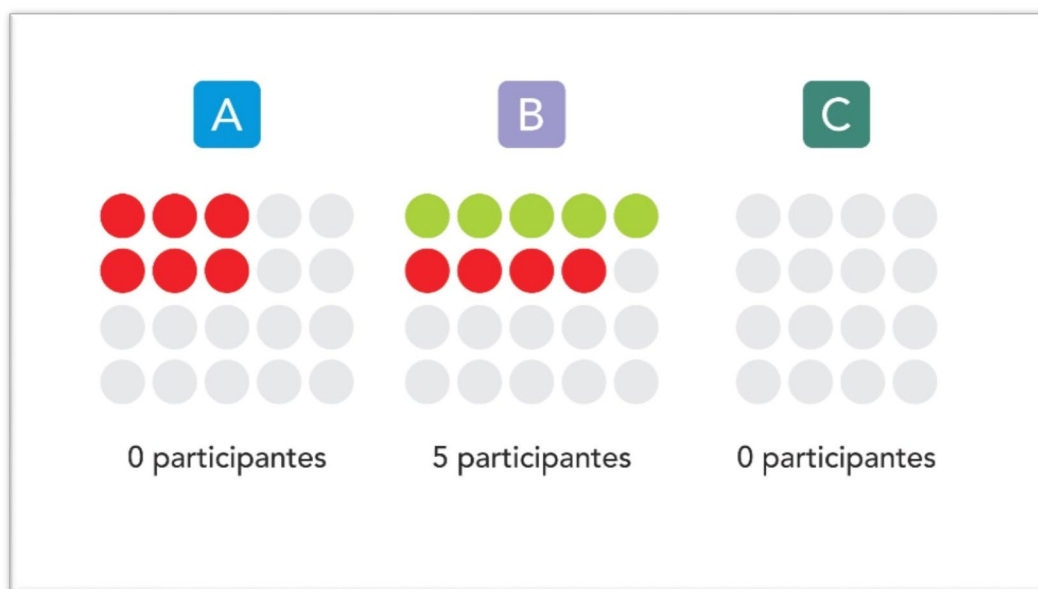


Gráfico 3: participação na segunda atividade

A segunda atividade teve duração de 50 minutos, e foi dividida em 4 etapas:

- a) reapresentação e explicação da pesquisa;
- b) resultados da atividade anterior;
- c) discussão coletiva com novo desenho de fluxo;
- d) fechamento.

Na etapa A (reapresentação e explicação da pesquisa) foram colocados novamente aos participantes a temática e o motivo da pesquisa, bem como uma breve noção do que seria a atividade. Foram também reapresentadas as questões da ética em pesquisa e reforçada a participação voluntária. A atividade foi gravada em vídeo pela plataforma *Zoom*, com o consentimento dos participantes.

Na etapa B (resultados da atividade anterior) foram apresentados aos alunos a coleção de palavras-chave resultantes da primeira atividade e também as perguntas do questionário 2 (que propunham os desenhos de fluxo)

Na etapa C (discussão coletiva) foi proposto um novo desenho de fluxos de aula e semestre a partir dos desenhos resultantes da primeira atividade. Foi apresentado aos alunos todos os desenhos anteriores, incluindo o desenho do professor.

Na etapa D (fechamento) foi feito o encerramento oficial da atividade.

Ao final desta segunda atividade, eram esperados, em números totais:

- 1 desenho de fluxo de aula;
- 1 desenho de fluxo de semestre.

4.3

Resultados e análise de dados

Faremos a análise dos dados bastante influenciados por outras pesquisas deste mesmo laboratório no qual estamos inscritos, e utilizaremos um modelo de Laurence Bardin (2011) que propõe ser possível levantarmos camadas de significados escondidos nos discursos observados. Segundo a autora:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (Bardin, 2011, p.15)

Neste modelo Bardin atenta para uma primeira fase por meio da qual uma “leitura flutuante” pode fazer emergir intuitivamente algumas questões a serem traduzidas em hipóteses para trabalho posterior. Possivelmente nesta leitura são descobertos os sentidos a serem analisados no material produzido e esse será nosso esforço a seguir.

• Primeiro encontro

Na primeira atividade houve um movimento inicial que consistia de questionário individual, discussão em grupo e elaboração de palavras-chave, cujo objetivo era recolher depoimentos, promover reflexão e procurar enxergar pontualmente através da palavra escrita as impressões que mais marcaram as relações de sala de aula vividas pelos alunos no momento de pandemia. Na apuração desse material pudemos constatar que os 15 participantes responderam ao questionário individual e a partir desse cenário, pudemos notar claramente algumas convergências nos discursos. Examinemos um quadro com algumas expressões usadas nas respostas à primeira pergunta, que pedia que definissem uma relação acolhedora em um curso universitário neste recorte pandêmico:

Definição de uma relação acolhedora
ambas as partes se entendem
confiança construída na relação professor-aluno
respeito (...) baseada em consideração
exercer funções de maneira produtiva
troca, empatia e abertura
espaço para diálogo aberto e franco
apoio psicológico, orientações contínuas, entender a opinião
comunicação aberta em redes [virtuais]
disponibilidade para conversas, flexibilidade
empatia, compreensão e boa fé
aberta ao diálogo
entende as dificuldades
compreensão sobre as limitações
aulas mais interativas
se colocando no lugar do outro

Tabela 1: fragmentos das respostas à pergunta 1

Podemos notar a partir das escolhas de palavras dispostas no quadro que as definições de uma relação acolhedora (em cenário aparentemente adverso) oferecem um desejo de aproximação entre as partes envolvidas. Claramente houve a compreensão da convivência professor-aluno como a base principal desse movimento relacional, e, posto esse binômio, a relação acolhedora parece ser aquela onde tanto um quanto outro entendem o cenário de obstáculos possíveis (pois não é dado o conhecimento da realidade de cada um) e procuram, juntos as soluções que farão com que os objetivos comuns em uma sala de aula sejam atingidos. Palavras como empatia, abertura e compreensão foram usadas por mais de um participante e parecem demonstrar um desejo por maior equilíbrio nas ações durante o percurso do semestre letivo, sugerem a percepção (ou a busca por ela) de que as duas pontas dessa relação são equivalentes no enfrentamento da pandemia mesmo

que contextualizadas em realidades exclusivas. Já dissemos anteriormente que a sala de aula/laboratório multiplicou-se para cada uma das casas daqueles que participam das turmas, e essa multiplicação, mascarada por um encontro síncrono virtual, removeu a base de isonomia espacial da universidade.

Como sugere Bardin (2011), desta mesma amostra podemos também propor o uso de categorias que possam ajudar na análise, nos possibilitando construir alguma classificação das respostas. A maior parte delas parece fazer um claro *pedido* ou *apelo* por atitudes que resolvam as questões particulares vividas em momentos diversos, com disciplinas diversas, durante os dois anos de ensino remoto. Os alunos, como já havíamos defendido, usaram as palavras para *realizar* um movimento de inclusão, que busca deixar claro o reconhecimento dos professores como parte de seus processos de superação e, ao mesmo tempo, colocam-se como iguais; entendedores de que também os docentes precisam compartilhar, neste período, situações que requerem a atitude conscientemente coletiva. Ou seja, nesse primeiro quadro podemos observar que os alunos *pedem/desejam* respeito, abertura, diálogo, apoio, orientação, compreensão, enfim, que ambas as partes se entendam. A primeira pergunta, desse modo, deixou transparente a dimensão emocional/sentimental dos alunos sobre todo o período vivido em quarentena e ensino remoto.

A segunda pergunta do questionário pedia uma confirmação de que os alunos tivessem passado por relações acolhedoras como haviam acabado de definir, e todas as respostas foram, de certo modo, positivas. Interessante foi notar que apesar de poder ser resolvida como resposta simples *sim/não*, grande parte dos participantes estendeu a resposta para justificar a possível razão da resposta positiva, ou mesmo para afirmar que apenas em alguns casos (lembremos que o período que deveria ser considerado correspondia a quatro semestres letivos, e isto abrange um número grande de disciplinas cursadas) experimentaram essas relações acolhedoras. Foi comum o uso de expressões como: “de modo geral, sim”; “com alguns, sim” ou “algumas vezes, sim” e depois seguia-se algum exemplo de uma relação não acolhedora para enfatizar a alternância das relações vividas, como podemos ver nestes exemplos:

“Algumas vezes sim, algumas vezes não. Foram poucos os professores que efetivamente se preocupavam com os alunos, e que não estavam ali para cumprir um banco de horas, o que muitas vezes me gerou desinteresse pelas aulas”. (Bianca)

“Com alguns professores, sim. Com outros se manteve essa relação distante de aluno e professor, apenas conversas sobre a matéria”. (Valentina)

“Vivi relações acolhedoras pela maior parte dos professores que tive nesse período, mas tiveram alguns que não proporcionaram esse acolhimento”. (Mônica)

Também nesta segunda pergunta foi possível perceber que, apesar da possibilidade da resposta curta e direta, a dimensão emocional se fez marcante ao demonstrar a necessidade que os alunos sentiram de apontar as experiências negativas, reforçando os apelos/pedidos feitos na resposta à pergunta 1.

Seguindo com a terceira pergunta, que também poderia ser respondida de maneira direta *sim/não*, curiosamente houve uma convergência no sentido de ultrapassar a resposta simples para trazer alguma menção às experiências negativas, mas ao contrário do movimento anterior, houve respostas cuja primeira menção foi o *não*. A pergunta pedia a confirmação de atividades nas disciplinas que contribuíssem para as relações acolhedoras, e algumas das respostas seguiram por esse caminho:

“nem todas. Algumas disciplinas ignoraram totalmente o momento” (Cíntia)

“Acredito que não todas. Por mais que reconheça todo o esforço dos professores para isso, é difícil que todas as matérias possam proporcionar isso. Alguma inclusive senti bem puxadas para o modelo que estamos estudando.” (Cássio)

“a maioria não, muitas matérias mais teóricas são resolvidas por assistir alguns vídeos ou ler textos, o que se torna bem cansativo e chato de se fazer.” (Felipe)

Essa observação pontual nos permite formular a hipótese de que viver relações acolhedoras no curso universitário pode ser percebido como parte das relações pessoais professor-aluno, envolvendo as atitudes de um para com o outro, independentemente do planejamento curricular que mova a disciplina. Vejamos um questionário completo para tentarmos demonstrar esse argumento:

Cíntia

1. Eu considero uma relação acolhedora aquela em que ambas as partes se entendem. Ou seja, no caso dos alunos, os professores entenderem que a frequência constante pode ser um problema devido a uma série de fatores. No caso dos professores, os alunos entenderem que essa ausência também os prejudica de diversas formas, inclusive emocionalmente.
2. Eu diria que em partes. Com alguns, sim.
3. Nem todas. Algumas disciplinas ignoraram totalmente o momento.
4. Em algum momento no início da pandemia, se não me engano em uma disciplina de edição em jornalismo, o professor tirou um tempo para que falássemos de como está sendo esse processo pra gente.

Nesse caso, Cíntia segue por este caminho:

- Relação acolhedora => aquela em que ambos se entendem
- Vivenciou esse tipo de relação => em partes, com alguns sim
- Atividades das disciplinas contribuíram => nem todas
- Exemplo => sim, uma atividade para falar do processo pandêmico

No discurso de Cíntia há o reconhecimento da vivência de relações acolhedoras nos moldes de como ela as define – um entendimento mútuo entre um e outro – mas, apesar de demonstrar que SIM, há um exemplo de atividade que tenha contribuído para essa vivência, a percepção é de que NEM TODAS as disciplinas conseguem propor tais atividades.

Outro comportamento parecido com o descrito acima foi o de Cássio, que repetiu os passos de Cíntia com a percepção negativa sobre as atividades, mas finalizou o questionário citando dois exemplos:

Cássio

1. Entendo como uma relação acolhedora, uma relação que entende todas as dificuldades que aluno e/ou professor esteja passando por conta da pandemia e seus efeitos em nosso cotidiano, seja em casa, na faculdade ou trabalho.
2. Em termos de receptividade e acolhimento, nos últimos semestres tive professores bem acolhedores dos quais muitos tentavam encontrar as melhores formas para que ninguém saísse prejudicado em determinadas situações.
3. Acredito que não todas. Por mais que reconheça todo o esforço dos professores para isso, é difícil que todas as matérias possam proporcionar isso. Alguma inclusive senti bem puxadas para o modelo que estamos estudando.
4. Lembro de duas; em uma a professora solicitou um pequeno conteúdo audiovisual, retratando a nossa rotina em pandemia, seja com nossos familiares ou não. Acredito ser acolhedora pois abre as portas da faculdade para entenderem quem somos. Outra atividade, pude contar uma história de um familiar por meio de uma rede social. Assim, considero acolhedora por saber que há valor em uma história familiar.

Precisamos, também, registrar que a justificativa dos exemplos de atividades que proporcionam relações acolhedoras envolve duas questões apresentadas no capítulo 2, sobre biografia e percurso formativo: entender quem somos e valorização das histórias particulares.

O conjunto de respostas do questionário 1 contribuiu, ainda, para confirmarmos nossa intenção de justificar a potencialidade do *agir com*, da construção coletiva e parceira de realidades desejadas a partir das transformações geradas nas relações de sala de aula. Dos 15 participantes do primeiro momento da experimentação,

12 citaram alguma atividade que consideraram contribuir para as relações mais acolhedoras, e algumas respostas ofereceram até mais de um exemplo de atividade disciplinar acolhedora.

Após o questionário os alunos foram divididos em grupos de três pessoas e deveriam, nestes grupos, discutir suas respostas e apontar palavras-chave relacionadas aos temas. Trabalhando com um número pequeno de participantes, não foi surpresa reconhecer que a percepção sobre relações de ensino-aprendizagem acolhedoras apresentaria um número variado de palavras não repetidas, mas, de todo modo, dada a leitura das respostas ao questionário também não ficamos surpresos com uma forte convergência de vocábulos: dos 5 grupos formados, 4 apresentaram a palavra *empatia*. Mesmo na variedade, a palavra em comum apontou para a melhora no diálogo entre as partes, demonstrando o desejo por atitudes que aproximassem de modo mais horizontal alunos e professores.

Fizemos, como exercício de visualização, uma nuvem de palavras utilizando uma ferramenta online disponível no *site* www.wordclouds.com utilizando como entrada todas as palavras registradas pelos grupos:



O registro completo das palavras-chave pode ser visto na tabela abaixo:

	A	B
GRUPO 1	Acolhimento, empatia, relacionamento Acomodação distanciamento, adaptação Dinâmicas, rotina, debate	Comunicação Interação Empatia Bem-estar
GRUPO 2	Compreensão Confiança Consideração Empatia	Empatia Desafio Harmonia Reinvenção
		GRUPO 3
		Flexibilidade Compreensão Versatilidade

Tabela 2: registro das palavras-chave divididas por turmas e grupos.

Importante, também, ressaltar que nos surpreendemos com a maneira que os grupos fizeram esta etapa. Foi pedido que destacassem ao menos uma palavra-chave para cada pergunta do questionário, mas estimulamos que poderiam aumentar este número. Como podemos observar na tabela, apenas 1 grupo ofereceu mais de uma palavra-chave para um mesmo tema, e houve uma variação na correspondência entre o número de palavras e o número de perguntas. Desse modo, a análise por meio da correspondência fica comprometida, mas podemos apreender, de modo geral, que o resultado representa bem a ideia de um *pedido/apelo* por diálogo mais próximo entre alunos e professores como imaginamos anteriormente.

Fazendo uma nova aproximação, que sustente essa visão geral das palavras-chave, podemos usar as categorias *coletivo* e *individual*, para tentar separar os termos entre aqueles que pressupõem 2 indivíduos e aqueles que poderiam falar sobre 1 indivíduo. Desse modo, temos na tabela a seguir a demonstração de que realmente houve um maior número de termos que designassem o pensamento no coletivo:

Coletivo	Individual
Acolhimento	Acomodação
Empatia	Adaptação
Relacionamento	Bem-estar
Distanciamento	Rotina
Dinâmicas	Desafio
Debate	Reinvenção
Compreensão	Flexibilidade
Confiança	Versatilidade
Consideração	
Comunicação	
Interação	
Harmonia	

Tabela 3: palavras-chave divididas nas categorias coletivo e individual.

E podemos também perceber que nas palavras-chave da categoria *individual*, 5 em 8 transpareciam o movimento mudança – adaptação, desafio, reinvenção, flexibilidade e versatilidade –; todas podem sugerir ao indivíduo a necessidade ou a iminência da transformação de si mesmo ou de suas ações dentro desse espaço relacional que investigamos, não apenas porque a pandemia impôs esta necessidade, mas também como projeção para uma nova troca de modelo quando o ensino retornar ao estado presencial.

Após a discussão que deu origem às palavras-chave que acabamos de ver, os alunos passaram ao questionário em grupos que pedia os desenhos de fluxo, e a nossa ideia era gerar representações desses possíveis modelos de relações de sala de aula. Tenhamos em mente que esta pesquisa se propõe a demonstrar que as metodologias do Design que favoreçam a escuta e o acolhimento, somadas à cartografia possibilitam ações potenciais no desenvolvimento de atividades que fortaleçam a relação universidade-aluno. A partir das experiências pandêmicas de cada um dos envolvidos, a expectativa era conseguirmos enxergar modelos que respeitassem os anseios particulares e coletivos.

Se notamos um desejo por maior proximidade entre sujeitos, e também de movimentação e transformação, vejamos se isso foi indicado nos desenhos de fluxo

dos grupos. De modo geral os alunos expressaram graficamente/textualmente seus pensamentos sobre as etapas pedidas e apenas um grupo não apresentou registro formal dos fluxos, expondo suas ideias no momento da discussão aberta.

Turma A:



Figura 1: Fluxo de aula do Grupo 1 – turma A

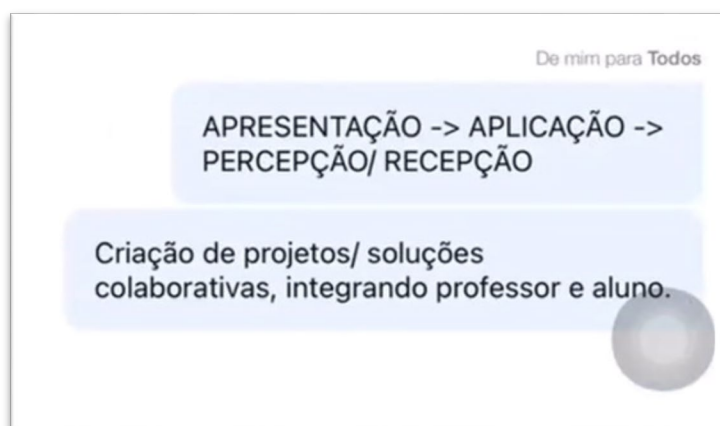


Figura 2: Fluxos de aula e semestre do Grupo 2 – turma A

Turma B:

2)

mes 1	mes 2	mes 3	
3 aulas	3 aulas	3 aulas	
1 intervalo	1 intervalo	1 intervalo	...
modulo 1	modulo 2	modulo 3	

1) 1h explicação	1h interação / debate / atividade
---------------------	--------------------------------------

Figura 3: Fluxos de semestre e aula do Grupo 1 – turma B

Aula (Ex: Terça/Quinta)

Terça:

- Material no Moodle (Com possibilidade de pequenos exercicios)

Quinta:

- Começar com breve resumo sobre o Material
- Abrir para Discussão / Exemplos
- Breve introduzida ao próximo Material

Figura 4: Fluxo de aula do Grupo 2 – turma B

Período Letivo

- Exposição do Calendário de Aulas/Tarefas
- Material Organizado no Moodle
- Aulas alternadas entre Material no Moodle/Online
- Opções Avaliação:
 - Um entrega no meio/uma no final
 - Pequenas avaliações, mas com recortes não tão curtos.

Figura 5: Fluxo de semestre do Grupo 2 – turma B

Olhando para os desenhos de fluxo de aula e tentando perceber o desejo por diálogo e proximidade, podemos reconhecê-los na menção às etapas:

- diálogo pessoal
- dinâmica entre alunos
- interação
- debate
- discussão

Destacamos desse conjunto a presença do diálogo pessoal, que foi defendido por um dos alunos desse modo:

“Aí começa com uma conversa. A gente conversou e a gente acha que é muito necessário porque isso traz uma conexão entre os alunos e os professores. Faz com a gente entenda mais o lado dos professores e os professores entendam mais o nosso”. (Antônio)

As demais palavras falam de momentos em que o conteúdo programático da disciplina já está em andamento, ou seja, “faz parte da aula” e esse grupo mostrou interesse em uma socialização informal já dentro do espaço da sala de aula, pressupondo a partir daí uma ligação e proximidade maiores entre professores e alunos.

Outra semelhança que pudemos verificar nos desenhos foi a divisão clara do tempo de aula em etapas. Seja com a menção direta a uma pausa entre dois blocos de aula, seja com a definição de momentos que variaram entre introdução e revisão de material, apresentação teórica, discussão coletiva e atividade prática. A divisão do tempo de aula foi defendida por eles desse modo:

“Em relação a divisão da aula, a gente pensou que, tipo, às vezes, nesse formato fica muito pesado 2 horas inteiras só de explicação. É claro que, né, cada matéria tem sua necessidade e tal, mas como geralmente não é muito comum você ter tanta interrupção no EAD, como a gente tem na sala de aula, né, é... acaba que geralmente o professor fica falando sozinho durante aquele tempo. Então a gente tava pensando que talvez fosse melhor essa divisão, sabe?” (Luma)

Quando olhamos para os três desenhos de semestre letivo, a variedade dos resultados nos parece predominar. Interessante, no entanto, foi notar a presença do intervalo (Figura 3) que ecoou a pausa do desenho de aula da Figura 1, e de certo modo, fez referência à divisão de tempo no desenho de aula do mesmo grupo responsável pela Figura 3. Esse grupo entendeu que existe a necessidade de estabelecer blocos/momentos bem definidos durante o semestre que permitam um acompanhamento mais flexível pelos alunos. Como uma sequência de aulas teóricas/expositivas seguidas desse intervalo/respiro para recapitular, atualizar os que por ventura

não acompanharam a sequência de temas, ou mesmo atividade que trabalhasse aquele bloco de aulas.

Um segundo ponto a ser notado foi a menção à plataforma *Moodle*, utilizada durante o período de ensino remoto, como um fator positivo de organização e comunicação entre alunos e professores. O que de início foi citado como um desconforto ao andamento das disciplinas pois, segundo os participantes (na etapa da discussão), alguns professores e alunos desconheciam seu funcionamento, o tempo provou ser de alguma validade pois facilitou o entendimento e o acompanhamento do percurso das disciplinas.

Finalizando a discussão sobre este primeiro encontro, a discussão coletiva sobre a atividade foi um momento curioso de troca de informações pois havia alguma intimidade entre pesquisador/professor e alunos. Com a ausência de estranhamento entre participantes e mediador, a conversa fluiu de modo amigável e, por vezes, com alguma intimidade. Algumas vezes as experiências debatidas envolviam uma mesma disciplina e, seja para exemplificar uma vivência positiva ou negativa, a confluência de impressões sobre professores e disciplinas somado ao conhecimento, por parte do pesquisador, de muitas das situações apresentadas, gerou alguns momentos curiosos, como a citação a alguns nomes e também alguma referência à própria disciplina a cargo do pesquisador.

• Segundo encontro

A segunda atividade teve um baixo índice de retorno dos participantes, como vimos na abertura deste capítulo, apenas 5 alunos, da turma B, se dispuseram a retornar para a etapa de continuidade. Uma possível razão foi o momento acadêmico, próximo ao final de período letivo, quando as diversas disciplinas estão entrando em provas/atividades finais. Ainda assim, os três grupos que haviam feito parte desta turma tiveram ao menos um representante.

Neste dia, após a revisão da atividade anterior, os alunos tiveram como base para esta nova etapa os desenhos que haviam sido produzidos (vimos as figuras no

tópico anterior), e o desenho de fluxo de semestre feito pelo professor no fechamento da atividade anterior. Este desenho fazia parte do conjunto, mas ainda não o tínhamos apresentado. Podemos vê-lo na figura abaixo:

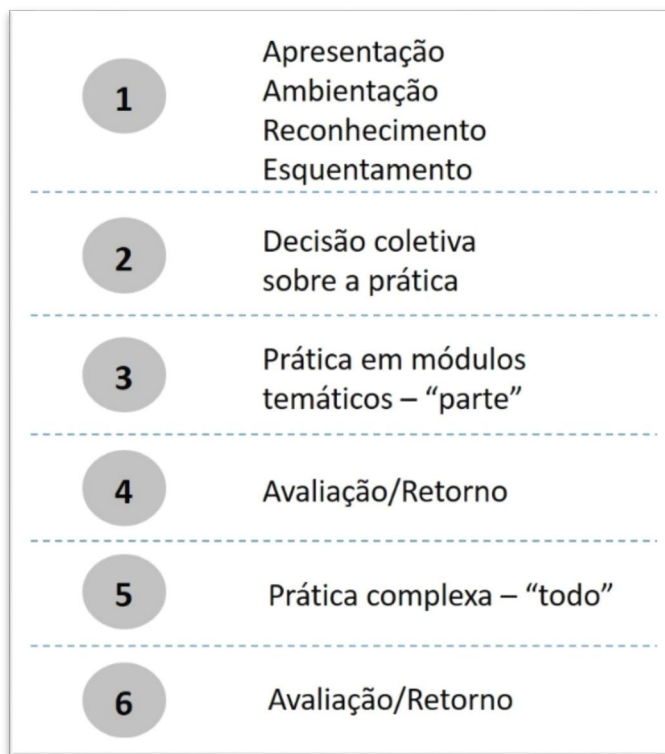


Figura 6: Fluxo de semestre do professor

Este novo grupo de alunos iniciou uma discussão que procurou revisar e amadurecer as ideias sobre uma aula e um semestre letivo mais acolhedores. O resultado não veio por meio de representações gráficas, mas de um planejamento das etapas imaginadas registrado em documento de texto reproduzido a seguir:

Tolerância de 15 minutos.

Se for uma aula “presencial” no Zoom, 1h30m de Aula.

Se forem duas aulas “presenciais” no Zoom, 1h de Aula.

O difícil é duas horas de aula em dois dias da semana.

Aula 1: Material no Moodle & Teoria

Aula 2: Prática & Dinâmica.

Avaliação:

Exposição do Calendário de Aulas & Tarefas. Abrir um espaço para flexibilidade caso haja imprevistos – Ex: colocar um trabalho com a mesma data de entrega de várias G2, ou a falta de um professor – Coordenação entre alunos e professores é necessária aqui, há preferência decisões em aula com os alunos.

Dependendo da Matéria, abrir espaço para que os alunos possam escolher os assuntos e temas que queiram abordar em aulas e trabalhos.

“Quadrinhos” no Moodle como forma de organizar o material, divididos por temas e conteúdo.

Trabalhos com pelo menos uma semana para a entrega, com orientações do professor em aula com os alunos.

Uma vez mais, a discussão aberta aconteceu de modo amigável e sem barreiras, e nas palavras dos próprios alunos, o resultado apresentado foi encarado mais como uma síntese dos desenhos anteriores e menos como um novo desenho de aula/semestre. Como pontos de interesse nesta segunda atividade, podemos destacar os seguintes aspectos:

- Tempo – como tolerância no início das aulas ou pausa durante o percurso
 “uma coisa que foi unanimidade é que não dá pra ter duas horas de aula. Principalmente se for pelo *Zoom*” (Roberto, 0:29:32)
- Flexibilidade – para adaptar o calendário programado ao longo do semestre
 “Trazer a turma pra montar o calendário junto com o professor” (0:24:34)
- Participação – possibilidade de decidir com os alunos temas e atividades
- Tecnologia – como facilitador na organização e visualização do curso

Este redesenho, de certo modo, não alterou significativamente as primeiras impressões sobre o que poderia/deveria ser uma relação acolhedora e significativa neste contexto educacional pandêmico e, positivamente, confirmou que os alunos viveram essas relações. Três disciplinas/professores foram citados reiteradamente como praticantes desta aula ou semestre que sintetizaram na proposta de fluxo. E ainda, foi dada mais atenção aos aspectos virtuais da experiência pandêmica, tendo o resultado levado em consideração os aspectos positivos das ferramentas digitais como potenciais vantagens para uma continuidade em modelo de ensino híbrido no ano seguinte, e até mesmo em uma volta totalmente presencial. Segundo o que foi discutido, as plataformas digitais parecem ter sido boas ferramentas para a organização das informações, distribuição de materiais, avaliação e conversa entre professores e alunos.

Como atitude de encerramento, foi pedido aos participantes que deixassem alguma palavra-chave como projeção para o futuro, caso voltássemos ao modelo presencial, e o resultado foi: Adaptação, Inclusão e Flexibilidade

4.4

Considerações parciais

Vimos tratando nestas atividades experimentais de ouvir, ler e tentar entender palavras. Moldamos todo nosso pensamento e avaliação ao redor das escolhas das palavras e dos sentidos que essas escolhas poderiam trazer para a convivência coletiva em contexto de ensino e aprendizagem. Buscamos definir quais sentidos poderiam constituir a expressão *relações acolhedoras*, ou na verdade, que relações podemos fazer entre estas duas palavras e tantas outras que se ponham em relação com elas, a tentar explicá-las, ampliá-las, transformá-las; descobrir de que outras maneiras elas poderiam ocupar o mundo, deslocando as forças que regem as redes de poder (Foucault, 2021). Segundo o dicionário Aurélio (2011), *relações* são uma convivência entre pessoas; e *acolhedoras* pode ser confortável, ou em que se sente bem. Portanto, buscamos ouvir como os alunos de uma disciplina em curso universitário propõem conviver confortavelmente e sentindo-se bem em sala de aula. Acreditamos, apoiados em Foucault, que não é necessário que falemos por eles; eles sabem, e sabem dizer. Por isso, potencializando a escuta, teremos oportunidades de tentar desestabilizar quaisquer forças que estejam invalidando ou reprimindo esse saber que vem do outro.

O momento de exceção causado pela pandemia de Covid-19 modificou radicalmente as maneiras do contexto educacional, e conseqüentemente, transformou o entendimento sobre tudo aquilo que envolve a sala de aula e a relação professor-aluno. Partindo desse princípio, percebemos durante as atividades que sentir-se bem em convívio com outras pessoas incluía empatia, compreensão, interação, harmonia, confiança, desafio, reinvenção, entre outras possibilidades. Dando voz aos *viventes dotados de palavra* de Larrosa/Aristóteles, as palavras mediadoras do mundo não apenas tornaram-se presentes, mas também criaram realidades pois já transformaram as pessoas e o mundo dos que participaram das atividades. (Larrosa, 2021; Ostrower, 2019)

Resgatando algumas bases teóricas desta pesquisa, consideramos que as atividades aqui apresentadas foram capazes de estabelecer relações dialógicas que potencializem atitudes como observação, reconhecimento, tangibilização, antecipação e ressignificação. Consideramos possível, a partir dos encontros com os alunos,

perceber que o design(er) é parte construtora e participante de desenhos capazes de transformar realidades, e que das pontes estabelecidas nas salas de aula, podemos potencializar a formação de sujeitos transformadores. (Couto, 1991; Farbiarz; Novaes, 2014; Frascara, 2000)

Pretendemos, então, evidenciar tanto a fala, quanto a escuta, e tentaremos levar adiante um modo de agir com o design a partir do contexto, colocando em diálogo múltiplas singularidades individuais construindo relações de sala de aula como possibilidade explícita de uma parceria onde o "ouvinte se torna falante." Se somos agentes e falantes, somos ação. Não representamos os outros, mas somos a própria multiplicidade, somos o conjunto. (Bakhtin, 2003; Freire, 2019; Foucault, 2021)

No próximo capítulo apresentaremos uma metodologia de ação que nos parece contribuir para que esses desenhos acolhedores se tornem, efetivamente, um resultado do design que temos defendido durante nosso percurso.

5.**Percorrer espaços: cartografia para a visualização de pistas acolhedoras**

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

Paulo Freire

Este quinto capítulo continua a caminhada que reúne vozes em torno de um fazer colaborativo e em parceria. Tendo discutido mais de perto, no capítulo 3, algumas das questões que falavam diretamente da escolha pelo design para este trabalho, e tendo realizado as atividades experimentais que julgamos representar nossa influência por ações em parceria, colaborativas e acolhedoras, faremos agora mais um diálogo com vozes externas ao campo de origem no qual realizamos a pesquisa, com o intuito de complementar nossa fundamentação teórica de trabalho.

Pensando as transformações da sala de aula e também das relações ali realizadas, tentaremos estabelecer algumas pontes entre os pensamentos acerca de diferentes maneiras de perceber os espaços na obra de Deleuze e Guattari (2011, 2017), as *Pistas do método da cartografia* (obra organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia em 2015, da qual utilizaremos quatro artigos), a noção de complexidade de Morin (2015) e o conceito de experiência apresentado por Larrosa (2021) e também discutido por Marconsini e Novaes (2020).

Esta etapa de pesquisa bibliográfica procura ampliar o horizonte das ações que pretendemos com o Design e colabora na construção do entendimento interdisciplinar que defendemos anteriormente para este campo. No entanto, apesar da intenção de um diálogo de espírito parceiro e colaborativo entre autores e conceitos de áreas diversas, temos consciência de que nosso recorte não pode (e nem deve?),

contemplar toda a profundidade e complexidade das obras que abordamos. Apoiados em Edgar Morin, sabemos “que o conhecimento completo é impossível” e que uma aproximação com o pensamento complexo “implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e incerteza. Mas também (...) o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras”. (2015, p.6-7)

Para reestabelecer o caminho da discussão, reafirmamos que este trabalho trata de relações entre sujeitos. Nossa situação de pesquisa percebeu esses indivíduos como pertencentes a papéis em estado de oposição entre si: professor e aluno, mas entendemos que devem somar esforços para, na interação, poder levar adiante o alcance de seus objetivos. Esta interação se dá em espaços determinados – o recorte da pesquisa fala especificamente de um momento de transformação radical destes espaços e destas relações – e o que se pretende discutir a partir daqui são diferentes conceitos de espaço e como percorrê-los a partir das interações desejadas.

5.1. Sobre espaços

Na obra colaborativa *Mil Platôs*, originalmente publicada na década de 1980, Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam uma ideia de livro em que seus capítulos (ou platôs) configurassem uma geografia tal que pudessem aceitar diversos pontos de entrada e saída. Entendemos a obra como um anti-livro. Publicada no Brasil em cinco volumes, procuramos os caminhos que nos levaram a refazer nossa compreensão de espaços e seus diferentes aspectos.

Por acreditar ser possível uma aproximação entre essa pesquisa e alguns desses espaços, tentaremos estabelecer algumas pontes entre eles e a ação que pretendemos com o design fazendo uso de três desses volumes. Percorreremos alguns de seus platôs com a liberdade de entrada e saída que propõem os autores.

• Liso e estriado

O primeiro momento desta nossa reflexão sobre o espaço trata dos conceitos *liso* e *estriado* apresentados por Deleuze e Guattari (2017) no Vol. 5 da obra. O texto original faz a descrição de diferentes modelos teóricos para que consigamos entender e reconhecer as nuances, as relações e a complexidade desses dois espaços, mas podemos tentar, em linhas gerais, resumir a diferenciação mais simples entre um e outro: parafraseando os autores, o liso é um espaço nômade, de circulação livre de predeterminações e onde o fato principal é o trajeto. Neste tipo de espaço, pontos se fazem ao longo do percurso, ao contrário do estriado, sedentário, determinado, onde o trajeto se dá em função dos pontos.

Isto significa que, ao assumir uma oposição simples, estamos distinguindo o inesperado de um percurso que se constrói à medida que se caminha, da jornada mais segura, que carrega em si um início e um fim pré-determinados. Ao considerarmos a sala de aula e suas relações, objeto desta pesquisa, entendemos estar diante da possibilidade de optar por dois modelos de ação docente: um dedicado a uma construção aberta, que permita entradas e saídas aos sujeitos que dela participem, ou um outro, que mantenha as características mais tradicionais das relações de ensino onde o percurso, em geral, está pré-definido pela figura do professor, um guia que seguirá no comando do trajeto, indicando quais são todas as paradas ou destinos a serem alcançados.

Estas duas propriedades de espaço, no entanto, não são intransponíveis. Se ora assumem oposição simples,

Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (2017, p.192).

A partir desta situação de transição entre liso e estriado queremos propor uma sala de aula que também se desfaz e refaz. Se discutimos anteriormente a importância do contexto de vida de cada um dos sujeitos que constituem as relações de ensino, apontamos agora para a ideia de uma atividade de redescobrimto da sala de aula (ou mesmo um redescobrir de sujeitos) a partir desse conhecimento contextual mútuo. Uma relação onde os indivíduos estejam bem marcados e ancorados à superfície dos papéis nos dá um espaço estriado. Seguro, mas de certo modo fechado

aos imprevistos do percurso. Se, por outro lado, procuramos adotar cada novo contexto ao construirmos as relações de sala de aula, se aceitarmos nos relacionar com os indivíduos do grupo, podemos nos abrir a um espaço liso. Porém, à medida em que se faz conhecido o contexto dos alunos o espaço se faz estriado novamente (e talvez mais confortável).

Ou seja, para nós, o conhecimento contextual dos grupos de alunos, a cada semestre ou a cada ação (de visualização?) com o design, se aproxima do movimento fazer e desfazer entre o liso e o estriado; “misturam-se e passam de um a outro.” (Deleuze e Guattari, 2017). A pandemia de Covid-19, de certo modo, mexeu com as duas constituições de espaço, colocou as duas esferas (professor e aluno) em des/re-construção. Uma nova ordem estabelecida para estas relações parece prescindir reconfiguração e traz à tona a necessidade desse conhecimento contextual e da transitoriedade como algo a ser levado em consideração em relações de ensino-aprendizagem futuras. Acreditamos na abertura de um *entrespaço* de construção conjunta, de colaboração e de reconhecimento do diálogo como parte de um processo de mapeamento e navegação mútuos e constante entre sujeitos.

• Território

O segundo momento da reflexão sobre espaços diz respeito à noção de *território*. No Vol. 4 (1997: s/p pdf) temos a compreensão de que na oposição entre dois sujeitos há uma “distância crítica”, um espaço de segurança delimitado pela expressividade de cada um dos indivíduos. Como personagens rítmicos, os indivíduos podem manter suas distâncias ou se aproximar a partir de suas variações expressivas. O território é então, antes de tudo produto do movimento constante de territorialização.

Quando pensamos a sala de aula e suas relações, podemos nos perguntar quais territórios estão sendo mantidos ali? Há movimentação das expressividades em direção a uma aproximação desses sujeitos, ou predomina a manutenção dos ritmos que mantém a distância crítica entre eles? Acreditamos em uma sala de aula onde seus personagens podem constituir um território complexo. Se puderem fazer parte de uma construção coletiva de expressividades – uma de aproximação –, ao deixar de pertencer a um espaço de papéis desenhados para uma separação distanciada

professor-aluno, estarão mais próximos de movimentos de territorialização de dimensão mais acolhedora.

Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para se tornarem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território. (1997, s/p pdf)

A ideia de participar desse movimento de territorialização com o Design é projetar uma possibilidade de encorajamento à emergência daquelas expressões que componham uma “paisagem complexa”. O território, para nós, é um lugar entre ritmos, entre indivíduos, constituído a partir dos processos expressos na interação e, portanto, reconstituído a cada grupo que se apresenta como coletivo/sala de aula. Nossa busca por entender e propor transformações a esse espaço físico/digital/relacional é motivada pelo desejo de potencializar o que seria um território de trocas rítmicas/expressivas baseado no reconhecimento, por parte dos indivíduos, de que fazem parte de um espaço de constante recomposição cuja existência se dá no diálogo. A intenção é que reconheçam sua participação como determinante, pois à medida em que nele se expressam, o espaço constituído é único.

• Rizoma

O terceiro e último momento deste panorama que pretendemos realizar sobre os espaços diz respeito ao *rizoma*. Quando nos apresentamos o conceito, Deleuze e Guattari (2011) propõem uma visualização de algo descentralizado, que não está fundado em ponto de origem ou ponto final, mas que pode ser percorrido e entendido a partir de qualquer ponto de entrada que se faça, desde que se escolha entrar ou sair. Trata-se de uma hierarquia não verticalizada, que se espalha horizontalmente.

A nós interessa, para esta pesquisa, uma atitude em favor da construção de um ambiente de relações que se faça horizontal. As relações professor-aluno, que constituem o espaço sala de aula, nos parecem fazer sentido deste modo e, para conseguir desenhar um espaço que se aproxime do conceito rizomático, pretendemos recorrer a um fazer design que se fundamenta na parceria e na colaboração.

Desse modo, transformamos as possibilidades do encontro entre esses sujeitos/indivíduos pois aproximamos os dois, atualizamos a noção institucional segregadora professor-aluno tão arraigada no senso comum – aquele que sabe e aquele que virá a saber – para um novo momento mais igualitário. Trazemos o Design para pensar um espaço que possa transparecer pontos de potência e possibilidade que se constroem juntos, a partir do encontro, continuamente em (re)composição. Segundo os autores, “(...) o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 43)

Podemos nos questionar se estamos presos a uma ocorrência da sala de aula como um modelo-árvore? No platô que discute o rizoma, Deleuze e Guattari usam a imagem da árvore/raiz como um oposto ao rizoma. Nesta configuração, arbórea, um devém dois. Existe um eixo principal do qual todos os outros estão subordinados criando um fluxo hierárquico verticalizado. E se estivermos colocando a figura do professor sempre como eixo principal desse conjunto de relações que se estabelece na sala de aula árvore? O que acontece se removermos o professor desse papel de caráter pivotante, de distribuição centralizada?

Ao buscarmos descentralizar a maneira de pensar as relações professor-aluno, propomos uma caminhada em direção à construção conjunta de um espaço de sala de aula outro, que aposta no *e*; um *e* outro ao contrário de um *para* outro. Poderemos substituir o modelo indesejado das relações pela construção daquele onde a multiplicidade de sujeitos expressivamente se faça presente. Nas palavras dos autores, “as multiplicidades são rizomáticas”. (2011, p.23)

O recorte desta pesquisa, que procura olhar para um momento de exceção, pandêmico e confinado, traz a possibilidade de uma nova perspectiva, onde não só os papéis/lugares de professores e alunos estão sendo revisitados, mas também todo o processo de projeto, execução e experiência da (sala) de aula. Ao constatarmos que o ensino remoto digital tenha criado uma potência descentralizadora da condução de uma disciplina durante um semestre letivo, acreditamos ter a possibilidade de estabelecer um passo mais seguro em direção a uma sala de aula rizoma. Propomos mais adiante, sob a influência direta da metodologia Design em parceria, uma ação cartográfica como atividade de campo, para estabelecer outras salas de aula,

outras relações entre sujeitos. Queremos estimular que se faça, por princípio, um mapa a cada novo semestre, resultado direto de uma busca constante pelo fazer que se dá em campo e em conjunto.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e’. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 48)

5.2. Sobre percorrer espaços: cartografar

A cartografia se apresenta como metodologia de pesquisa interessante diante da intenção que temos em percorrer os espaços descritos na seção anterior. Buscamos a influência de Deleuze e Guattari como proposta que fundamenta o pensamento cartográfico e nos dedicaremos agora a observar alguns desdobramentos em pistas metodológicas elaboradas por um grupo de pesquisadores de universidades do Rio de Janeiro. Também sobre influência do pensamento da obra *Mil Platôs*, o resultado dessas pesquisas originou a publicação de *Pistas do método da cartografia* (já mencionada na abertura deste capítulo).

Nesta seção, novamente não pretendemos abarcar toda a extensão da obra, mas tentaremos apontar algumas das razões pelas quais acreditamos ser possível unir características do fazer pesquisa por meio das pistas cartográficas a uma atividade de escuta e construção coletiva como proposta de um design sob influência da parceria e da colaboração.

Segundo Eduardo Passos e Regina Benevides Barros (2015), a cartografia deve ser encarada como um método de pesquisa-intervenção que não se conduz por metas pré-definidas, baseada em regras prontas ou mesmo preocupada com objetivos já estabelecidos. No entanto, esta característica não significa fazer pesquisa sem direcionamento, mas propor uma ação que procure inverter um percurso metodológico tradicional, sem abandonar por completo um caminho de pesquisa, “sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”. (Passos; Barros, 2015, p. 17)

Interessa-nos destacar a menção ao processo como parte integradora do pensamento sobre a intervenção, para construirmos a partir daí o entendimento da cartografia como um método de pesquisa que é construída no fazer, que traz para a produção de conhecimento a medida da experiência vivida no percurso. Acrescentam os autores:

Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do processo de pesquisar, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade (...) Mergulhados na experiência do pesquisar, não havendo nenhuma garantia ou ponto de referência exterior a esse plano, apoiamos a investigação no seu modo de fazer. (2015, p.18)

Passos e Barros trazem a partir dessa fala a importância da experiência como um “saber que emerge do fazer” e defendem que a intervenção “exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência” pois é aí que conhecimento e ação se tornam inseparáveis, anulando a possibilidade de neutralidade de sujeito ou objeto já que a relação entre eles se constitui na implicação de um e outro nesse plano. (2015, p.30)

Colabora com nossa discussão fazer aqui uma pequena intervenção, para acrescentar a noção de experiência vista em Larrosa (2021), para quem a experiência diz sobre algo que nos, passa, acontece ou toca. O *nos* é fundamental para entendermos os sujeitos implicados no campo, na ação. Em realidade é preciso entender este sujeito como alguém aberto a interações e sobretudo, à pausa que permite que a experiência *lhe* aconteça.

A experiência (...) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar (...) parar para sentir, (...) suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, (...) escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência (...) (Larrosa, 2021, p.25)

O método cartográfico está, portanto, se inscrevendo de maneira pertinente no nosso percurso de pesquisa.

Voltando nossa atenção às referências presentes nas *pistas*, estamos nos apoiando em uma visão de pesquisa que encoraja a atitude de estar em composição; pesquisador em composição com o campo e seus elementos. É como vemos a possibilidade de atuar no entendimento das relações de sala de aula e nas transforma-

ções decorrentes da pandemia de Covid-19. Unindo a cartografia ao design, procuramos estabelecer uma composição pesquisador-professor-alunos e encorajar uma ação conjunta de escuta que entenda um determinado espaço e aponte caminhos para o que pode vir a ser a participação desses indivíduos nas recomposições pelas quais venham fazer parte em espaços outros a partir dali.

Ainda segundo as *pistas*, o pesquisador que está em campo como cartógrafo percebe sempre que processos estão em curso, mas não deveria tomar a atitude do distanciamento, da observação externa. É importante que procure o contato, que procure participar do território pesquisado, que não tenha receio de modificar e ser modificado. No nosso caso, especificamente, o pesquisador faz parte do grupo pesquisado, ele já habita este território. Existiu previamente, em alguma extensão, a vivência das relações de ensino-aprendizagem, ainda que sob outra ótica de composição.

Se nas *pistas* podemos apreender que a cartografia requer tempo em campo (e de algum modo, também a experiência), para esta pesquisa o recorte temporal foi ele mesmo um elemento da composição do desenvolvimento das questões e observações. A partir do espaço-tempo, a pandemia construiu-se um conjunto de relações/expressões territorializadas em semestres de ensino remoto digital onde cada grupo/turma constituíam seu próprio espaço/território. Os diferentes elementos da paisagem (pesquisador/professor e alunos) tiveram a oportunidade de levar adiante suas experiências, seus aprendizados, seus ritmos expressivos para interações de construção dos outros espaços aos quais participassem a partir do encerramento da circunstância de coesão dos grupos.

É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (Alvarez; Passos, 2015, p. 131)

As participações na formação de territórios, no percorrer espaços, independe do olhar pesquisador, é o curso natural das relações de ensino-aprendizagem, em quaisquer circunstâncias (de exceção ou não); mas é com a cartografia – e para nós, fundamentalmente, também com o design – que destes contextos será possível emergir a produção do conhecimento de pesquisa. Por isso não julgamos impeditivo

um pesquisador implicado/pertencente ao campo. De certo modo, o olhar etnográfico do estranhamento se fará presente quando o professor se tornar pesquisador de seu próprio espaço de relações. A partir do início do percurso cartográfico com design, este personagem trará outro ritmo, modificará sua expressividade, mas continuará parte influente e influenciada do contexto.

Relembrando o raciocínio exposto no Capítulo 2, quando discutimos o interesse pela abordagem metodológica Design em Parceria pois a entendemos como uma prática conectada às relações e aos contextos, buscando projetar nas interações, afirmamos nossa crença de que os dois caminhos metodológicos estão em sintonia. Como defendido nas *pistas*, o pesquisador que pretende seguir como cartógrafo percorre o espaço, observa, participa, aprende *com*. (2015, p.147)

Habitar um território existencial, diferente da aplicação da teoria ou da execução de um planejamento metodológico prescritivo, é acolher e ser acolhido na diferença que se expressa entre os termos da relação: sujeito e objeto, pesquisador e pesquisado, eu e mundo. (Alvarez; Passos, 2015, p.148-9)

Uma última característica das *pistas* (Escóssia; Tedesco, 2015, p. 92-107) que pretendemos colocar em questão é a possibilidade da cartografia como prática de construção de um coletivo de forças. Esta ideia indica que o método poderia atuar também no plano que indica as forças responsáveis pelo “processo de produção dos objetos do mundo”. Esta é uma perspectiva onde a cartografia é capaz de ampliar nosso modo de olhar o mundo e abarcar dois planos: o fixo das coisas, e aquele que as move. Daí vem a pesquisa-intervenção. Para reafirmar a segunda parte do binômio,

(...) assinalaremos a cartografia como prática de intervenção, mostrando que acessar o plano das forças é já habitá-lo e, nesse sentido, os atos do cartógrafo, sendo também coletivos de forças, participam e intervêm nas mudanças e, principalmente, nas derivas transformadoras que aí se dão. (Escóssia; Tedesco, 2015, p.92-93)

Neste ponto cabe ressaltar que a visão proposta nas duas principais obras que referenciam este capítulo entende o *coletivo* para além da noção de coletividade, de social, ou de uma oposição ao indivíduo. Apresentam o coletivo como resultado das relações entre os planos das formas e das forças. Se os métodos tradicionais de pesquisa olham apenas para a dimensão das formas, seriam incapazes de perceber

“seu processo de criação”. O que está em jogo para a defesa da cartografia é a capacidade que ela teria de olhar para a forma, mas não separada das forças que a movimentam. “Aceder a dimensão movente da realidade significa afetar as condições de gênese dos objetos, e assim poder intervir e fazer derivar” (2015, p.100)

Mas os autores levantam uma questão: como trabalhar para ativar ou construir o plano movente? E a partir desta pergunta colocam em evidência a importância de conexões. Para eles, uma pesquisa que se faz cartográfica intensifica a comunicação e possibilita relações, atrações, contágios. Isso é o que faz ativar o plano coletivo de forças e é preciso que o pesquisador se deixe levar neste plano, se coloque a acompanhar os processos.

Podemos então voltar nosso olhar mais uma vez para a sala de aula, suas relações, suas formas e forças, e tentarmos entender se (e em certa medida propor que) a pesquisa que une cartografia e design consegue acompanhar, acessar, entender, intervir e transformar. Para além do recorte estável das coisas do mundo, propomos buscar uma aproximação com a instabilidade do movimento, do processo de criação

5.3. Considerações parciais

Como vimos neste capítulo, existem diferentes possibilidades de entendermos os espaços que ocupamos, no qual agimos e nos relacionamos. Neste projeto, especificamente, procuramos refletir e agir na sala de aula considerando-a um espaço de relações que vive constantemente reformulações e particularidades. Buscamos demonstrar que se faz importante trazer para os indivíduos ali implicados – professores e alunos – o reconhecimento de que essa é uma característica fundamental da sua compreensão. Acreditamos que a partir desse modo de perceber a sala de aula, seremos capazes de entrar em uma sintonia mais equilibrada e eficiente para qualquer que seja a nossa participação nas relações de ensino e aprendizagem.

Nasce desta vontade de mudança, de transformar o modo de pertencer às salas de aula, a ideia de estarmos sempre dispostos a abraçar os questionamentos. Vilém

Flusser, em um artigo de 1965 para o jornal O Estado de São Paulo, se posiciona de modo interessante sobre o sinal gráfico que representa a interrogação (?):

Aquilo que descubro no significado do signo “?” não é nem objeto, nem conceito, nem relação, mas um clima. O clima da interrogação, da dúvida, da procura. A consideração, a contemplação e a ponderação do signo “?” provocam em mim este clima que contrasta com o clima final e conclusivo provocado pelo signo “.”, com o clima imperativo e provocativo do signo “!”, com o clima provisório e aliciante do signo “;”. Foi por isto que coloquei o signo “?” no topo deste artigo: para provocar o clima de interrogação, dúvida e procura que é o seu significado. Em suma: signos como “?” são os mensageiros existenciais nos sistemas simbólicos nos quais ocorrem e mergulham esses sistemas nos seus climas. (Flusser, 1965)

Acreditamos que ao final de uma sentença, esse signo conduz a um movimento, uma ação de investigação, nos mantém em procura de algo. Com esse espírito nos movemos também durante a pesquisa. Qual é exatamente o espaço da sala de aula? Esse espaço é o mesmo para professor e aluno? O que muda se o professor divide a docência com as vestes do pesquisador? Como existir e mover este espaço bem definido de relações quando o desejo é transformá-lo e o que ocorre se a mudança é forçada, repentina e contextualmente indesejada? A busca após a interrogação talvez seja mais importante do que chegar a uma solução, ao menos uma solução que se proponha definitiva. Defendemos a ideia de que dessa maneira, portanto, enxergamos esta caminhada pós interrogações como uma das etapas de um processo contínuo de busca, envolvimento e desenvolvimento desse espaço de relações.

Tentamos apontar também neste capítulo que a mobilidade sazonal das salas de aula convida a um exercício de redescobrimento contínuo, e, portanto, gostaríamos de nos reaproximar do pensamento de Bakhtin, trazer da sua Filosofia do Ato a possibilidade de reconhecermos os semestres letivos ou as turmas que se formam para uma disciplina, como próximos aos conceitos da instantaneidade ou do irrepetível (Bakhtin, 2017 [1919]). Este autor convida a uma reflexão sobre o indivíduo que constrói sua vida com uma sucessão de atos, sempre únicos, que formam elos de uma cadeia contínua. Buscamos com este pensamento nos posicionar como parte de algo maior, como conscientes da responsabilidade por cada instante que colocamos em prática enquanto vivemos, que serão parte desse todo mais complexo. Desse modo, defendemos um estar presente em sala de aula que conduza a uma clara proposta de se reconhecer sempre em movimento. Para nós, se as ações de professores ou alunos são aceitas sob essa perspectiva, propõem uma construção

coletiva única, feita a cada encontro, mesmo que possamos enxergar certa estabilidade pois a sala de aula, inscrita no cotidiano como turma, é formada de indivíduos que serão, de certo modo, os mesmos por três ou quatro meses.

Tentamos demonstrar que, se estamos sempre em busca de entender nosso espaço e como percorrê-lo, como fazer parte desse coletivo de relações, pensamos que o Design se apresenta como parte do pensamento dessa construção entre parceiros, uma construção que busca o acolhimento na formação de caminhos possíveis de serem percorridos, mesmo nas diferenças que constituem o próprio espaço coletivo. Um campo de conhecimento capaz de colaborar com outros campos para atuar com a realidade e transformá-la.

Também neste capítulo falamos de transformações, tanto de espaços quanto das próprias relações vividas. Transformações dos indivíduos enquanto corpo coletivo da sala de aula. E relembramos, então, que esta pesquisa se faz construída especificamente a partir de uma modificação radical das relações de ensino e dos espaços de ensino provocada pela ocorrência da pandemia de Covid-19. Nosso campo de investigação reflete as instituições de ensino particulares, aquelas com mais recursos disponíveis para a adaptação repentina a que foram expostas e assume a fala, portanto, de um lugar que em menos de um mês de paralização e isolamento, já estava de algum modo dando continuidade a um semestre letivo com uma virada de chave que foi do presencial ao remoto.

As maneiras com que alunos, professores, cursos e escolas fizeram essa readequação *off-on* foram diversas, mas sempre buscando o mesmo objetivo: superar o obstáculo da ruptura e dar continuidade ao trabalho de educação, com o mínimo de perdas possível. Foram dois anos de experiências trocadas entre os pares, em diversos meios de comunicação (internos e externos), e mais uma vez, apesar da diversidade de situações e caminhos, podemos dizer que o desafio das transformações na pandemia trazia, em si mesmo, um apontamento comum: a incerteza.

Seguindo por este caminho, acrescentaremos à nossa discussão uma outra percepção, apresentada por Edgar Morin (2015, p.79) sobre a complexidade e a ação. Colocamos em diálogo com nossas impressões sobre a cartografia e o percorrer espaços a ideia de que agir é um desafio. Segundo Morin, uma decisão inicial

prevê cenários, mas esses cenários serão modificados no curso da ação por novas informações, que são provenientes do próprio agir. Existe no caminho a possibilidade do acaso, e esse aparece para perturbar o curso da ação. Sob estas circunstâncias, entendemos fazer sentido a colaboração entre o Design e a cartografia como proposta de ação sobre um espaço em movimento. A ideia de pertencer ao campo das relações para observar e agir *com* ele responde bem a uma pesquisa que busca encarar o campo da ação como incerto e complexo.

Se pretendemos defender o reconhecimento da sala de aula como um espaço de relações em constante transformação para que possamos agir *com* ela, mais do que *para* ela ou *sobre* ela, nos permitimos a aproximação com o pensamento deste autor, onde a ação é a concretização da complexidade. Acrescentamos ainda, embasados por Morin, que também é necessário perceber que ação foge às intenções. Se tratamos de um espaço contextual complexo, à medida em que este contexto entra em interação, ele se apodera da ação e pode até mesmo fazê-la ir contra a intenção inicial. Imaginamos ser este o cenário das salas de aula durante a pandemia vivida entre 2020 e 2021.

Talvez cartografar seja reconhecer a complexidade/transitoriedade dos espaços e reconhecer, portanto, que o agir estará sempre condicionado à jornada a que nos propomos. O apoio ao Design como parte de um processo/projeto de escuta acolhedora, e que pretende desenhos transformadores e transformados constantemente, estabelece um caminho de encorajamento ao componente da incerteza. A estabilidade aparente das salas de aula (ainda que reconhecidas como espaços dinâmicos) não deveria se sobrepor ao conhecimento de sua qualidade complexa e transitória, não deveria nos deixar despreparados para o inesperado (Morin, 2015).

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores têm feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional. (Morin, 2015, p.83)

Retomando um caminho que pensa a partir de autores do campo do design, recorreremos a Gustavo Bomfim (Couto et al., 2014, p.54) para acrescentar ao espaço cartografado e constituído de realidade complexa, a ideia de nos opormos ao ensino de modo platônico, distanciado da realidade. Um ensino que, segundo este autor, busca a mimese de um ideal inalcançável. Bomfim fala da falta de espaço para a

criação poética, e acreditamos que a proposta que trazemos na pesquisa é um reforço à ideia de um espaço de relações que trabalhe com a realidade como fonte a ser transformada.

Este é um ponto que buscamos reafirmar com este capítulo: que essa pesquisa se propõe a um fazer *com* a realidade; que busca nas relações estabelecidas entre os sujeitos da sala de aula, de um curso universitário, uma tentativa de construir/criar/transformar poeticamente a realidade a partir dela mesma, sem buscar um ideal que não está ali. Relembramos o pensamento de Frascara (2000) já citado no capítulo 3, e nos colocamos à disposição para trabalharmos o espaço das relações a partir do cruzamento de realidades em diálogo. Nossa intenção é fazer o reconhecimento de uma sala de aula, curso, ou espaço de relações que se aceita como transformação constante, que faz a opção por constituir-se do movimento da criação poética.

6. Considerações finais

Esta pesquisa tinha por objetivo demonstrar que ações de escuta e acolhimento inspiradas em abordagens de reflexão na ação como a abordagem metodológica design em parceria ao se somarem a abordagem cartográfica, possibilitam ações potenciais no desenvolvimento de atividades que fortaleçam a relação universidade-aluno. Seu caminho buscou dar uma resposta à questão: como possibilitar a visualização de desejos, interesses e tensões de alunos, visando potencializar uma atuação mais acolhedora da gestão de um curso universitário?

Para tanto, assumiu como pressuposto a possibilidade de que uma ação inspirada na abordagem metodológica Design em Parceria poderia somar-se à Cartografia para desenvolver atividades capazes de tangibilizar cenários antes idealizados ou desconhecidos por professores de cursos universitários. Como consequência, acreditou-se ser possível potencializar as relações institucionais junto aos alunos.

Elencou como objetivos específicos *a) Refletir* a biografia e o percurso formativo como constituidores do processo de pesquisa; *b) Afirmar* alguns processos adotados pela abordagem metodológica Design em Parceria como inspiração na escuta e mediação de desejos e tensões decorrentes da quarentena 2020/21 nas situações de ensino-aprendizagem; *c) Reunir* registros de alunos sobre as relações de sala de aula no contexto da pandemia e *d) Propor* uma abordagem cartográfica como ação sistemática que proporcione uma tangibilização de situações idealizadas/desconhecidas decorrentes da quarentena 2020/21.

A pesquisa teve como principal oportunidade o fato de que o pesquisador faz parte do universo pesquisado, vivenciou as mesmas circunstâncias de pesquisa e, portanto, conseguiu envolver-se em um ambiente no qual os participantes demons-

traram estar dispostos a colaborar para a realização das etapas de campo. No entanto, o mesmo recorte que construiu a pesquisa, foi seu maior limitador. O tempo de realização das atividades foi prejudicado pelas mudanças provocadas na rotina acadêmica durante a exceção pandêmica, limitando a quantidade de encontros e a realização de mais ações conjuntas no desenho de alternativas aos modelos de relações professor-aluno vividos pelos participantes. Neste sentido, a pesquisa não caminhou tanto quanto foi planejado em sua origem.

As principais referências bibliográficas podem ser divididas em três grupos: o primeiro, referente ao capítulo 2, destacam-se Marie Christine Josso (2004; 2006; 2021) e Christina Toren (2021), que ajudaram a afirmar o entendimento da história de vida como substância importante para o percurso de pesquisa. Com essas autoras valorizaram-se os elos relacionais que se fazem ao longo da vida e apontou-se que o pesquisar é parte dessa cadeia. Numa pesquisa que se propôs *agir com* “O ser de ação é, sem dúvida, a dimensão de nosso ser-no-mundo que permite ‘ver’ com mais evidência as formas dos laços que ele estabelece”. (Josso, 2006);

O segundo grupo, referente ao capítulo 3, destacam-se Rita Couto, Jackeline Farbiarz e José Luis Mendes Ripper, que formaram a base teórica que permitiu adotar como influência alguns aspectos da abordagem metodológica Design em Parceria, especialmente o reconhecimento desta como “uma abordagem mais solidária (Couto, 2017) e de onde se permite “ouvir a voz do outro e assumi-lo não como receptor passivo, mas como respondente, como possuidor de uma voz co-falante.” (Farbiarz; Ripper, 2011);

O terceiro grupo refere-se ao capítulo 5, e destacam-se Gilles Deleuze e Félix Guattari, de onde buscou-se entender algumas possibilidades de conceituação de espaço e sugerir aproximações destes conceitos com a sala de aula como espaço de relações. Para a realização de uma proposta de ação cartográfica, entendendo as salas de aula como espaços múltiplos e cambiáveis, vale destacarmos a noção do rizoma como um conceito que “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas”. (Deleuze e Guattari, 2011)

Desse conjunto emergiram a fundamentação e as aproximações teóricas que moveram a pesquisa, embasando um trabalho de campo realizado sob a perspectiva de uma transformação conjunta das relações de sala de aula, cujo sentido pretendeu-se mais coletivo, múltiplo, e respeitador de cada contexto singular nos quais seus participantes se encontrem.

As relações de sala de aula podem ser determinantes para o desenvolvimento significativo da aprendizagem. Nos contextos educacionais, o entendimento mútuo e a participação de todo o conjunto em razão de seu êxito estabelecem os parâmetros de envolvimento desejado e postos em prática para esse desejo comum. É preciso observar, no entanto, que trata-se de um sistema complexo de influências, e que a natureza múltipla de escolas e salas de aula colocam à prova, o tempo todo, as tensões particulares de cada um que delas compartilham uma convivência.

Levando em consideração as transformações que vivemos durante o biênio 2020-2021, com a pandemia de Covid-19, a sociedade civil como conjunto de seres humanos em convívio cotidiano teve que reinventar sua maneira de existir (ou sobreviver), já que fomos privados de quase todas as práticas coletivas e a liberdade de movimentação. Fomos isolados uns dos outros, separados das ruas, confinados a uma coletividade essencialmente praticada por meios digitais – não precisamos entrar em detalhes sobre a baixa capacidade nacional de promover de modo inclusivo essa participação, o que nos levou a praticar uma pesquisa cujo discurso e prática ecoaria, em seus termos específicos, provavelmente, um número pequeno de pessoas. Basicamente, porque falamos do ensino remoto digital e online, estamos circunscritos no universo do ensino particular.

O momento de pandemia, no entanto, ao mesmo tempo em que desestruturou e causou uma variedade grande de prejuízos, proporcionou, enquanto período desafiador, reconstruções, reformulações e abertura de novos caminhos e pontos de vista. Esta pesquisa se insere exatamente aí. Um processo de investigação que percorreu quase os mesmos passos e reviravoltas. Como pesquisador diretamente envolvido no campo de trabalho, foi possível trazer a experiência de vida a um patamar de proximidade bastante encorajador, no sentido de afastar o distanciamento/neutralidade de alguns processos de investigação científico, e abraçar a pesquisa qualitativa de caráter humano e implicado.

Buscando demonstrar que ações de escuta e acolhimento inspiradas em abordagens de reflexão na ação como a abordagem metodológica design em parceria ao se somarem a abordagem cartográfica, possibilitam ações potenciais no desenvolvimento de atividades que fortaleçam a relação universidade-aluno, apresentamos uma reflexão sobre a relevância da biografia e do percurso formativo para o processo de pesquisa que se estabeleceu a seguir. As ações conjuntas de pesquisador e pesquisados, os diálogos de sala de aula, são partes constituidoras dos sujeitos que ali se relacionam e, dos momentos de mudança radical e impositiva, pode haver colaboração e parceria para pensar novas maneiras de se fazer o processo de ensino-aprendizagem.

A inscrição no programa de Pós-graduação em Design da PUC-Rio, e especificamente sua realização no LINC-Design, propiciaram o convívio com estudos que abordam metodologias que propõem ações parceiras, acolhedoras, dialógicas, humanas, interdisciplinares; que ofereceram uma visão do campo do design que pretende levar adiante uma prática que se confirma a partir de um movimento de abertura. Este mesmo laboratório permitiu o desenvolvimento seguro de uma pesquisa que transita entre o design e a educação, e que dialoga com a filosofia e a antropologia, sempre em busca de realizar ações que projetem *com* pessoas, que envolvam a consciência do movimento constante que é participar coletivamente das relações da vida. Foi deste contexto que nasceu a influência da abordagem metodológica Design em Parceria, afirmada não como abordagem de pesquisa, mas como inspiração para as ações que pretendíamos com o Design.

Quando colocadas em ação, essas premissas se mostraram eficazes no desenvolvimento de atividades que buscassem refletir seus princípios e, a partir daí, trabalhamos uma forma de realizar uma visualização que contribuísse para transformar o ideal em propostas reais, em possibilidades de realização no mundo. Reunimos registros de alunos em atividades realizadas nas salas de aula remotas, e a partir desta coleção de impressões, foi possível discutir os modos de se estabelecerem as relações entre professores e alunos na construção do espaço que ocupam coletivamente. Valorizando a palavra, a fala e a escuta, foi possível tangibilizar algumas situações imaginadas e desconhecidas e propor novos caminhos para o futuro. Desse modo, entendemos que as ações institucionais em contextos educacionais

podem servir-se desta pesquisa como um estímulo a construir de modo contínuo/colaborativo/parceiro/acolhedor sempre novos desenhos possíveis das relações de sala de aula.

Percorrendo os espaços com as pistas cartográficas, mantendo a preocupação com a escuta atenta e sensível enquanto se caminha, fizemos das palavras objetos de ação realizadora, propondo a construção de um mapa que pode vir a ser inspiração para a visualização sistemática das transformações naturalmente presentes no contexto educacional. Estimular que se possa coletivamente *dizer* para *realizar* é acreditar na potencialidade que os registros do percurso podem servir de constante orientação a um caminhar *junto*. Defendemos a participação conjunta dos diferentes atores do processo, independentemente de seus papéis, pois acreditamos que as histórias sendo construídas a partir dos encontros é dividida igualmente por todos. O *tornar-se*, ou *formar-se* de cada indivíduo naquilo que são está pressuposto nessas relações vividas, é inescapável. E, se adquirimos consciência da participação nossa em outros, e de outros em nós mesmos, podemos agir com responsabilidade para que as relações sejam fonte de potência e não de obstáculos.

No entanto é necessário reforçarmos que a pesquisa é iluminada pelo reconhecimento da escuta atenta da abordagem metodológica Design em Parceria, mas fica nas cercanias de seus conceitos gerais. Não atendemos por completo suas premissas, especialmente um construir *com* que potencialize múltiplos experimentos. Fomos capazes de realizar aproximações metodológicas acolhedoras, mas faltou concretizar a construção conjunta, entre designer e parceiros, daquilo que poderiam ser alternativas projetuais resultantes do design em parceria. Teria sido bastante proveitoso neste processo de pesquisa a possibilidade de mais encontros, daquele retorno ao diálogo com os parceiros para construirmos juntos mais uma etapa dos desenhos. O tempo, que no recorte deste trabalho foi tão afetado pelas implicações da pandemia, não permitiu esta outra etapa. Mas este fato não invalida a continuidade da proposta inicial para o grupo envolvido. Não estará registrado neste documento, mas poderá ser registrado e executado de outras formas, em outros documentos e ações.

Deixamos registrado, também, o que consideramos um fato curioso a ser investigado em oportunidades futuras: trata-se da dificuldade encontrada pelos grupos participantes da atividade experimental em materializar alternativas e soluções. Dado que a disciplina que abrigou os encontros para a realização das atividades envolvia a comunicação visual, era esperado uma familiaridade maior com o desenho de fluxos de aula ou semestre letivos, ainda que sob uma perspectiva que buscava materializar um dado subjetivo – a noção de relações acolhedoras. Para um contexto que buscou valorizar uma experiência que trabalhasse a autonomia em situações de ensino-aprendizagem, dando aos alunos um encorajamento à livre expressão, esperávamos mais desenvoltura na proposição de desenhos que trouxessem à tona suas interpretações das relações acolhedoras.

Há, por fim, o desejo de que as atividades realizadas e expostas aqui sirvam de abertura para novos caminhos de pesquisa. O que parece incompleto aqui, encontrará propósito se puder ser parte de uma futura cadeia de elos, um nó ou ponto de apoio às iniciativas singulares que estarão por vir. Imaginando que as experiências pandêmicas de processos de ensino-aprendizagem são tão variadas quanto cada sala de aula ou conjunto de pessoas em relação, dificilmente não estarão à espera de tangibilização e discussão situações idealizadas, não ditas. Se levarmos em consideração, também, que mesmo finalizado este momento específico de isolamento e ensino remoto as salas de aula continuam a apresentar particularidades e transformações (e já as apresentavam antes mesmo do biênio 2020-2021), a ideia nestas considerações finais é, justamente, não fechar, mas deixar o convite à abertura, ao fazer *com* o outro; a olhar para as palavras implicadas cotidianamente nos diálogos como novas possibilidades de significação. Conseguir obter no encontro os desenhos que contribuam para a visualização de semelhanças e diferenças coexistindo como possibilidades de ser no mundo.

7.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: Eduardo Passos; Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.

ANA BRANCO. Projetos em design. S/D. Disponível em: http://anabranco.usuarios.rdc.puc-rio.br/projetos_3.php. Acesso em 30/11/2020

ARAUJO, R. M. E. Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria, p. 19-28. In: **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2017.

ARAUJO, R. M. E.; CÔRTEZ, C. A. L.; FARBIARZ, J. L. **Design em Parceria: experiências de ensino de projeto em design fundamentadas na participação e no diálogo**. Full Papers / Proceedings Vol 3. FII19 - Colombia, PDC 2020 Jun. 15-19, 2020, p. 141-150.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Por uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução para fins acadêmicos.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, R. B. de; PASSOS, E. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: Eduardo Passos; Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 17-31.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Eduardo Passos; Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BRASIL. Portaria 343.

BRASIL. Portaria 345.

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

COUTO, R. M. S. **O ensino da disciplina de Projeto Básico sob o enfoque do Design Social**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

_____. O design social na PUC-Rio, p. 29 -36. In: **Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil**. São Paulo: Blucher, 2017.

COUTO, R.M.S.; FARBIARZ, J.L.; NOVAES, L. (Orgs.). **Gustavo Amarante Bomfim: uma coletânea**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

DAL BIANCO, B. **Design em parceria**: reflexões sobre um modo singular de projetar sob a ótica do design e emoção; Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. In: **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 17-49.

_____. O liso e o estriado. In: **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 5.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 191-228.

_____. Acerca do ritornelo. In: **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia, Vol. 4.** 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1997. (Arquivo digitalizado não paginado)

ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: Eduardo Passos; Virgínia Kastrup; Liliana da Escóssia. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 92-108.

ESPANHOL, M. L. **Design em parceria como possibilidade para um design de acolhimento de crianças com autismo na Educação Infantil.** Dissertação (mestrado) - 138 f. Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

FARBIARZ, J. L.; NOVAES, L. Apostando no "e" ou estabelecendo pontes entre design e estudos da linguagem. In: COUTO, et.al (Orgs.). **Formas do Design: por uma metodologia interdisciplinar.** 2 ed. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014, v, p. 121-146.

FARBIARZ, J. L.; RIPPER, J. L. Design em Parceria: visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de Investigação em Living Design da PUC-Rio. In: COELHO, L. A. L.; WESTIN, D. (Orgs.). **Estudo e Prática em Metodologia em Design nos cursos de pós-graduação.** Teresópolis: Novas Ideias, 2011. p.186-213.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: UBU Editora, 2017.

_____. “?” O Estado de São Paulo, 22 de outubro de 1965. Disponível em: <http://flusser-brasil.com/art1.html>, último acesso em 21/02/2022.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRASCARA, J. **Diseño gráfico para la gente**: comunicaciones de massa y cambio social. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000 .

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HENZ, C.; SIGNOR, P.; SOARES, I. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 3, p. 750-775, 16 mar. 2021.

INGOLD, T. “Antropologia não é etnografia”. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018. pp. 327-347.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. Cortez, São Paulo: 2004.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

_____. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @ambienteeducação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 136 - 139, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560/528>>. Último acesso em: 06 dez. 2021.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 15-34.

MARCONSINI, M; NOVAES, L. Design como experiência. In: **Estudos em Design**. (Revista online) Rio de Janeiro: v.28, n.2, p.39-49, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, L. P. **Co-mover, como ver, comover**: mobilizando sentidos na produção criativa de leituras e escritas multimodais em processos formativos. Dissertação (mestrado) - 245 f. Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

TOREN, C. Mente, materialidade e história: como nos tornamos quem nós somos. In: **Deseducando a educação: mentes, materialidades e metáforas**. BANNELL, R. I.; MIZRAHI, M.; FERREIRA, G. (orgs.). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021. P. 181-206.

8.

Anexos

Anexo I

Questionário 1

- 1 – Considerando as mudanças provocadas pela pandemia, tanto para alunos como para professores, o que vocês entendem por uma relação acolhedora dentro de um curso universitário?
- 2 – Nos últimos 4 semestres do curso de Comunicação vocês viveram essas relações?
- 3 – As disciplinas foram capazes de oferecer atividades que colaborassem para essas relações acolhedoras?
- 4 - Se houve relações, atividades, práticas acolhedoras em disciplinas/ curso, compartilhe uma delas e explique porque você a define como acolhedora.

Anexo II

Respostas ao questionário 1

Grupo 1

Cíntia

- 1) eu considero uma relação acolhedora aquela em que ambas as partes se entendem. Ou seja, no caso dos alunos, os professores entenderem que a frequência constante pode ser um problema devido a uma série de fatores. No caso dos professores, os alunos entenderem que essa ausência também os prejudica de diversas formas, inclusive emocionalmente.
- 2) eu diria que em partes. Com alguns, sim.
- 3) nem todas. Algumas disciplinas ignoraram totalmente o momento.
- 4) em algum momento no início da pandemia, se não me engano em uma disciplina de edição em jornalismo, o professor tirou um tempo para que falássemos de como está sendo esse processo pra gente.

Roberta

- 1) Creio que o acolhimento universitário é simbolizado pela confiança construída na relação professor-aluno. É saber que, como aluna, posso compartilhar minhas dúvidas e fraquezas sem medo de julgamentos, entendendo que o professor é um parceiro de ascensão intelectual disposto a me formar sem se colocar como inatingível.
- 2) Foi bastante difícil a criação de uma conexão profunda, visto que somos seres humanos muito dependentes do sensorial. Tive algumas trocas muito boas, mas no presencial seria melhor.
- 3) A adaptação promoveu a obrigatoriedade do trabalho em grupo, né? Professores e alunos tiveram que se ajudar. Eu particularmente não senti que os trabalhos me conectaram não, eram sempre assuntos pontuais para o desenvolvimento de uma atividade pontual, começava e acabava ali.
- 4) -

Bianca

- 1) Acredito que uma relação acolhedora consiste acima de tudo sempre, em respeito. Considerando as limitações causadas pela falta do ambiente físico da sala de aula, pela tecnologia como intermediadora dessa relação e por tantos fatores externos que influenciam na saúde mental tanto do professor quanto do aluno, acho que uma relação acolhedora é baseada em consideração. Consideração do aluno de frequentar as aulas, participar ativamente – seja por voz ou texto, uma vez que muitos tem pais em casa ou precisam trabalhar em casa -, compreender possíveis atrasos ou faltas do professor, e ser honesto consigo mesmo sobre as demandas passadas e manter uma rotina de estudos. E também por parte do professor em não exigir a câmera ligada -mas deixar o aluno confortável para que ligue-, entender possíveis atrasos ou prazos atrasados, manter uma organização e buscar sempre compartilhar seus conhecimentos da maneira que lhe é mais confortável e didática.

2) Algumas vezes sim, algumas vezes não. Foram poucos os professores que efetivamente se preocupavam com os alunos, e que não estavam ali para cumprir um banco de horas, o que muitas vezes me gerou desinteresse pelas aulas. Enquanto quando falávamos de assuntos atuais, ou com uma abordagem mais animada, era mais fácil manter a atenção em sala e mais pessoas ligavam a câmera e debatiam por exemplo.

3) Algumas sim, outras não. Depende bastante do estilo de cada professor e principalmente de seu tom de voz.

4) Minha melhor relação até hoje foi com o professor Sérgio Mota, de literatura brasileira. Embora sua aula fosse cedo, ele iniciava sempre de bom humor, conhecendo e ouvindo atentamente os nomes e histórias das pessoas, com dinâmicas de entregar um texto para cada aluno ler em sala por vez, quando ouvíamos e nos inspirávamos. Sua prova exigia criatividade também, relacionando um ambiente interno de casa – sob o pretexto de que vivemos um texto em nossos cotidianos – com qualquer tema que tivesse sido citado em sala. Isso nos deu liberdade para criar, alguns realizaram fotos, eu fiz um vídeo bem diferente superando minhas limitações de medo em edição. Me desenvolvi bastante e os debates foram muito ricos. No fim, ele nos incentivou a entregar nossos trabalhos audiovisuais entregando em nossas redes sociais, onde ele elogiou cada um individualmente e outros alunos também viram os trabalhos uns dos outros e apoiaram, comentando. Até hoje, ele me pergunta como estou e compartilha em seu perfil conquistas dos alunos, mostrando que se importa com o aprendizado de fato, e com a interpretação de cada um de sua disciplina.

Antônio

1) Para mim, uma relação acolhedora acontece quando as pessoas no ambiente acadêmico conseguem exercer suas funções de maneira produtiva e sem interferências externas. Isso deve acontecer com todos que participam da estrutura de uma universidade, desde os alunos e professores aos funcionários da limpeza e seguranças.

2) De modo geral sim, embora com as limitações que o período pandêmico ocasionou.

3) Sim. Os professores têm tentado ao máximo tornar o melhor ambiente possível para o ensino e para as relações entre os alunos, embora alguns consigam realizar com mais e outros com menos êxito.

4) Eu faço o domínio adicional em empreendedorismo e sempre vejo práticas acolhedoras lá. As aulas costumam ser muito dinâmicas e com muita interação entre os alunos. Em 2020.2 fiz uma matéria chamada "Projeto de Vida", em que o trabalho final foi criar um plano para os nossos próximos 10 anos. Para isso, realizamos diversas atividades entre os alunos, e uma das dinâmicas foi para a gente simular um encontro em 2030, a fim de entendermos como nossa mente imagina o nosso futuro. Acredito que esse é um exemplo de atividade acolhedora, pois fomenta o debate entre os alunos e ajuda cada um na caminhada profissional e universitária.

Valentina

1) Uma relação de troca, de empatia e abertura entre o aluno e professor para conversarem um com o outro. E com um ambiente seguro e confortável

- 2) Com alguns professores, sim. Com outros se manteve essa relação distante de aluno e professor, apenas conversas sobre a matéria
- 3) Não, as atividades continuaram, na minha visão e entendimento, nas suas funções e avaliações
- 4) Não tive

Cristiane

- 1) Uma relação acolhedora é uma relação em que a hierarquia não é abandonada, mas ainda sim existe um espaço para diálogo aberto e franco, em que as circunstâncias de um contexto externo e individual seja levado em conta, onde pessoas sejam tratadas como humanos e não máquinas.
- 2) Sim! Fui privilegiada de pegar professores excepcionais que construíram com os alunos uma ponte segura de confiança e acolhimento.
- 3) Acho que partiu mais de uma postura de cada professor do que necessariamente de uma dinâmica diferenciada da matéria, mais me recordo de uma, recentemente que funcionou.
- 4) Esse semestre com um professor de literatura ocorreu uma dinâmica quebra gelo na segunda aula. Geralmente acho que não costuma funcionar tanto no presencial. Mas a forma como foi conduzida no online me surpreendeu pois me fez criar uma identificação como turma com aquelas pessoas que seriam só mais uma janela a mais fechada.

Grupo 2

Marcos

- 1- Entende-se como acolhedor nesse período de pandemia, a direção do curso prestar apoio psicológico, orientações contínuas sobre funcionamento da faculdade, aulas e cenário atual no mundo. Prestar uma ouvidoria para entender a opinião dos alunos que cursam a faculdade.
- 2- Sim, a faculdade se organizou para prestar suporte aos seus alunos, porém, esse apoio poderia ter sido melhor executado.
- 3- Algumas sim, outras nem tanto, deixaram a desejar pela falta de versatilidade na forma de entregar o conteúdo e trabalhar ele com os alunos.
- 4- Especificamente uma aula me trouxe um significado de acolhedor, pois conversávamos sobre toda a situação atual, como estávamos nos sentindo, também realizamos atividades escolhidas juntamente com a professora, nada era imposto, tudo era versátil e conversado.

Laís

- 1) comunicação aberta em redes como o whatsapp para a troca com o aluno
- 2) sim
- 3) algumas sim
- 4) Tive que faltar algumas aulas por problema de saúde na família e parte dos professores foram solícitos e compreensivos, flexibilizando prazos e me atualizando sobre aulas perdidas.

Mônica

1. Disponibilidade para eventuais conversas fora do horário de aula, flexibilidade nos prazos, não exigência de câmera ligada e troca/explicação com todos os alunos independentemente de usar a câmera ou não.
2. Vivi relações acolhedoras pela maior parte dos professores que tive nesse período, mas tiveram alguns que não proporcionaram esse acolhimento.
3. Grande parte desses professores adaptaram e modificaram de alguma forma as atividades para o período online, mas não senti que isso contribuiu para a relação acolhedora. Sinto que tem mais a ver com a postura, fala e comportamento do professor em promover relações acolhedoras.
4. Uma das posturas/comportamentos acolhedores de um dos professores nesse período foi trazer uma palestrante para falar sobre luto no período de pandemia, confirmando anteriormente que só quem se sentisse à vontade poderia participar. Senti que foi um gesto sensível da professora em tentar trazer conhecimento/ajuda profissional de alguma forma para os alunos que estão passando por diversas dificuldades nesse período e, principalmente, o luto por tantas perdas no país e no mundo.

Rodrigo

1. Acredito que uma relação acolhedora seria um relacionamento entre universidade/aluno/professor que tenha como base a empatia, a compreensão e a boa fé de todas as partes para o bom andamento da trajetória de aprendizado. Isso significa, por exemplo, entender que certos alunos não dispõem ou de certos recursos (internet estável) ou do tempo (estágio, trabalho etc.).
2. Creio que sim. Só me lembro de um caso em particular em que presenciei um problema sério no relacionamento entre aluno e professor. Mas de resto, a maioria das minhas relações com os professores foram boas. Mas isso foi da minha experiência pessoal.
3. Sim. A maioria dos professores foi compreensiva com as dificuldades deste período. Acredito que o maior problema mesmo tenha sido às vezes a falta de comunicação dos professores e alunos com datas dos trabalhos (por exemplo, avisar em cima da hora o adiamento da data de um trabalho). Mas nada muito grave e no geral positivo.
4. Um exemplo que me veio à tona foi com a professora de Cultura Brasileira período passado. Eu entreguei o meu trabalho de G2, mas como tive muitas entregas de G2 naquela semana eu senti que o meu trabalho de G2 estava "incompleto" e que poderia ter sido melhor. A professora foi compreensiva na correção e disse que depois aceitaria saber como teria sido meu trabalho se eu tivesse mais tempo. Mas teve vários casos parecidos como este, e acredito que a maioria também tenha vivido algo similar.

Leonardo

- 1- Uma relação aberta ao diálogo, em que a instituição deve se preocupar com o bem-estar tanto do aluno quanto do professor.

- 2- Sim, entretanto acredito que a pandemia corroborou para o desgaste dessas relações, principalmente por não sermos familiarizados com as aulas remotas
- 3- Algumas disciplinas propõem atividades de interação de alunos com alunos, entretanto não participei de atividades que colaborassem para a relação professor/aluno
- 4- Realizei uma atividade na aula de proxemia, em que os alunos devessem pensar em soluções para uma praça na barra, pensamos em resoluções em sala junto com o professor e fora de sala através do grupo de whatsapp da turma.

Cássio

- 1 - Entendo como uma relação acolhedora, uma relação que entende todas as dificuldades que aluno e/ou professor esteja passando por conta da pandemia e seus efeitos em nosso cotidiano, seja em casa, na faculdade ou trabalho.
- 2- Em termos de receptividade e acolhimento, nos últimos semestres tive professores bem acolhedores dos quais muitos tentavam encontrar as melhores formas para que ninguém saísse prejudicado em determinadas situações.
- 3- Acredito que não todas. Por mais que reconheça todo o esforço dos professores para isso, é difícil que todas as matérias possam proporcionar isso. Alguma inclusive senti bem puxadas para o modelo que estamos estudando.
- 4- Lembro de duas; em uma a professora solicitou um pequeno conteúdo audiovisual, retratando a nossa rotina em pandemia, seja com nossos familiares ou não. Acredito ser acolhedora pois abre as portas da faculdade para entenderem quem somos. Outra atividade, pude contar uma história de um familiar por meio de uma rede social. Assim, considero acolhedora por saber que há valor em uma história familiar.

Rejane

- 1) Considerando a pandemia e toda a carga de peso psicológico que ela trouxe, acredito que uma relação acolhedora é a de compreensão sobre as limitações dos alunos durante as atividades/avaliações, presença e participação. E acredito que seja uma via de mão dupla, onde os alunos também devem ser acolhedores com os professores.
- 2) Em alguns momentos sim, em outros não. Vários professores foram super solícitos, enquanto outros disseram “se não aguenta, tranca a matéria”
- 3) Algumas sim, outras não. Alguns professores passavam atividades como se estivéssemos fora da pandemia, não lidando com medo e incerteza.
- 4) Uma foi a pesquisa de mercado com a prof. Ana Carolina Balthazar e outro foram a gl eg2 do prof. Sergio Motta. Em ambos os casos os profs foram preocupados, ofereceram apoio e compreensão para todos.

Felipe

1 - acredito que uma relação acolhedora dentro de um curso universitário, seria aulas mais interativas e que tentassem buscar a "presença" do aluno, algo que chame para sair da cama as 7h da manhã e assistir as aulas, com foco, e não simplesmente ficar logado na aula.

2 - em algumas aulas sim, outras não, o nível de interesse nas aulas dependia muito do professor em questão.

3 - a maioria não, muitas matérias mais teóricas são resolvidas por assistir alguns vídeos ou ler textos, o que se torna bem cansativo e chato de se fazer. Ou a falta de interação de grupos diminuía a vontade de fazer os trabalhos.

4 - as atividades que foram mais prazerosas de se fazerem, foram em 2 disciplinas, que além de serem muito práticas (tinha que fazer o trabalho, parte grafica, pesquisa de mercado, etc), era em grupo, e por serem trabalhos grandes e demandavam tempo, as aulas eram formas de ajudar nos trabalhos. A relação nos grupos foi algo que ajudava muito, a interação com outras pessoas dava mais vontade de fazer os trabalhos. Óbvio que grupo ruim, trabalho não anda direito, mas tendo mais oportunidades a chance de ser melhor, é maior.

Renato

1 - É cada um contribuir para um melhor desempenho acadêmico por meio afetivo, se colocando no lugar do outro, seja aluno ou professor, tendo um estímulo para o desenvolvimento de atividades e criação de um ambiente com intenções saudáveis que facilite a aprendizagem dos alunos e atividades dos professores com o ensino.

2 - Sim, mas acredito que muito mais por parte dos professores. Digo isso por conta que via muitos professores dando aula sem os alunos estarem com cameras ligadas. Acho isso um pouco desrespeitoso.

3 - Acho que sim, muitos até quebraram esse paradigma onde achava que ensino on-line não funcionava.

4 - Aulas como direção fotografica, fotojornalismo, foto publicitária e direção de artes, foram matérias que são práticas onde os professores se reinventaram e criaram trabalhos onde desafiaram nosso crescimento profissional e eles estavam sempre presentes e dispostos a ajudar.

Anexo III

Síntese – Palavras-chave

Grupo 1

A) Cristiane / Antônio / Valentina

Acolhimento, empatia, relacionamento

Acomodação distanciamento, adaptação

Dinâmicas, rotina, debate

B) Bianca / Cíntia / Roberta

Compreensão

Confiança

Consideração

Empatia

Parcialmente, principalmente no início.

Conexão é diferente de trabalho em grupo.

Pouquíssimas experiências positivas de conexão verdadeiras com troca e consideração com o outro.

Grupo 2

C) Leonardo / Laís / Felipe

A comunicação e a interação por meios como o whatsapp possibilitam uma relação mais próxima entre aluno e professor. Muitas vezes o moodle não supre nossas necessidades.

Comunicação

Interação

Empatia

Bem-estar

D) Renato / Cássio / Rodrigo

Entendemos como uma relação acolhedora, a relação em que há uma forte compreensão/empatia na relação professor/aluno. Acreditamos que há meios dos dois lados para que essa relação seja

harmoniosa. Durante as aulas, foi surpreendente a maneira como muitos conseguiram se reinventar, aplicando tarefas e dinâmicas que agradaram aos alunos, apesar da situação. Além disso, a maioria dos professores proporcionaram essa relação acolhedora, mas pensando por parte dos alunos, talvez tenha faltado um pouco de compreensão em determinados momentos, e vice-versa. De qualquer maneira, foi um período de muito aprendizado para ambos os lados

Empatia

Desafio

Harmonia

Reinvenção

E) Mônica / Marcos / Rejane

Na discussão das respostas, notamos que todos passamos, mais ou menos, pela mesma experiência durante o EAD nossa síntese da situação foi de que a adaptação para o ensino a distância foi boa, mas a execução poderia ser melhor

Flexibilidade

Compreensão

Versatilidade

Anexo IV

Transcrição da gravação em vídeo das atividades

Discussão

Turma 1

Valentina:

Em relação ao primeiro questionamento, em relação ao..ao meu trio, as respostas foram bem parecidas. Mas Nas ultimas teve uma diferença: enquanto que pra mim eu não vi diferença em relação as atividades eles já tiveram outros tipos de experiências então foi interessante ver que ...é.. o ver né essa discrepância entre eles terem essa relação e eu que não tive e entender e até imaginar como que seria se tivesse, sabe?

Cristiane:

a gente conseguiu enxergar, tipo, em alguém que não teve e outros que tiveram a necessidade da existência dessa dinâmica

Daniel:

e o que que... fala mais...

Valentina:

A Cristiane escreveu, mas ela perdeu uma parte, mas é... a gente falou como que essa relação acolhedora entre professor e aluno é importante, porque, é, se torna um local confortável e de trocas, de diálogo, de acolhimento tb. E o que a Cristiane comentou no início, que pra quem não teve essas atividades né, diferentes, assim, adaptadas, como que a pessoa sente falta, né. Falo por mim mesmo

Daniel:

(...) palavras? (...)

Antônio:

É, posso falar

Na primeira a gente colocou Acolhimento, empatia, relacionamento

Acomodação distanciamento e adaptação

Dinâmicas, rotina e debate

Daniel:

Cadê o outro grupo, fala também (...)

Roberta:

Eu acho que uma coisa que todo mundo deixou muito, muito próximo foi a resposta da 1, que fala sobre essa coisa da empatia, de tentar entender o outro, de tentar se relacionar e ver quais eram os pontos fortes e fracos naquele momento, o que você podia fazer pra ajudar ou não. Isso fala muito sobre acolhimento, né? Que é você se sentir confortável. Então quando todos os grupos colocam essa questão de confiança, empatia, deixa muito claro que todo mundo sente a mesma coisa.

Na questão da 2, que fala ali um pouquinho sobre a conexão, é... eu acho que foi uma parte grande de grande dificuldade porque, criar conexão sem sensorial é muito complexo, e muitos professores confundiram, isso foi até uma coisa que falei no meu grupo, confundiram essa criação de conexão colocando vários trabalhos em grupo, e tal, e trabalho em grupo não é conexão é trabalho em grupo. Então a gente fica pensando: será que conexão naquele momento... as.. eu criei conexão por exemplo com o prof Rafusa uma vez que ele falou: “gente não tá dando” ele se abriu com a gente, sabe? Isso é criar conexão. É se sentir próximo e tal. Então acho que os grupos falaram sobre isso ,sobre a rotina, é... E é isso.

Cristiane:

Eu achei muito importante esse seu comentário, Roberta. Tipo, é eu tb observei essa questão com o grupo, mas, é... dos professores confundirem só que as vezes a gente precisa falar o obvio e eu não tinha me atentado a isso conscientemente se não fosse vc falar agora. Realmente acho que houve essa, essa, talvez má interpretação. Mas nessa dinâmica que eu disse que eu participei recentemente um professor conseguiu uma dinâmica supersimples que é a dinâmica quebra-gelo que geralmente não funciona no presencial, ele conseguiu gerar uma identificação da gente como turma.

Tanto que eu não costumo fazer sempre no mesmo horário, e nessa matéria específica, é.. a partir dessa apresentação que cada um teve, falou um pouco de si, que dentro da, que expôs, por exemplo a matéria era literatura, e cada um expôs sua dificuldade dentro da leitura, se abriu né? Se , se vulnerabilizou de alguma forma, quando isso aconteceu a gente conseguiu se olhar como turma, como um grupo, conseguiu achar um pouco de si no outro e aí isso funcionou bem. Tanto que eu não conseguia, eu mudei minha rotina toda pra continuar participando daquela turma em específico, porque era a minha turma. E há muito tempo que eu não tinha isso nem no presencial eu achei isso muito interessante.

Daniel:

Vocês acham (...) vcs imaginam que isso (...) levar pra frente de algum modo?

Cristiane:

Acho que dá total pra levar pra frente. É justamente tentar ter um olhar mais humano pras coisas, sabe?

Roberta:

Uhm hum.

Cristiane:

Enxergar as pessoas mais como um outro, que é parecido com vc mesmo, do que como um numero de matricula. Mas também cobrar só isso do professor eu acho um pouco cruel, pq assim com a gente está passando por essa fase, eles tb tão e tiveram que se adaptar uma plataforma e uma dinâmica completamente diferente do dia pra noite. Muitos que nem tinham esse contato com computador ou com internet ,

Roberta:

Exatamente, Cristiane

Cristiane:

Então realmente é um relacionamento, uma troca

Roberta:

Sim, essa parte que você fala q todo mundo teve que se adaptar mostra muito de tudo que a gente passou. Tinha muito professor que não tinha contato com zoom, todo mundo teve que aprender a usar essas coisas, e todo mundo tentou se adaptar. Eu acho que muitos alunos também... eles falharam porque às vezes deixavam o professor na sala falando sozinho, ninguém respondia A, sabe? Era , foi muito cruel, foi tudo muito cruel. Então quando você fala dessa relação humana que a gente precisa levar pra frente acho que pé tudo o que você quer dizer e eu concordo. Porque mesmo dentro de sala de aulas, às vezes, é.. o aluno ficava sentado lá e o mundo acontecendo, e só tô aqui, sabe? Corpo presente. Então acho que essa troca se tornou muito, muito necessária mais do que nunca agora, porque todo mundo passou o mesmo perrengue junto, então... né?

Daniel:

Cíntia, Bianca...

Bianca:

Então... eu concordo. Eu acho que eu até falei nas minhas experiências que é muito importante ter essa compreensão, tanto do aluno com o professor, como do professor com o aluno, quanto do aluno com o aluno. Que é uma coisa que eu percebo muito. É... tem muitos casos, assim, de professores que esculachavam assim os alunos e ficavam: ah, vocês não ligam câmera e eu no trabalho, assim, tendo que ouvir esculacho 7h da manhã, tipo.. cara... não dá, sabe? Porque assim com a faculdade tá cobrando muito mais, os professores tão cobrando muito mais no sentido de... não no sentido de melhor, mas no sentido de maior quantidade pra poder metrificar a atenção do aluno. Tipo: vou passar muitos trabalhos porque dessa forma eu consigo ver que ele está se empenhando na minha matéria. Ao invés de passar, tipo, um trabalho e o cara entregar um trabalho bem feito, sabe? Ou envolver o aluno na disciplina. É... até botei que uma das... eu não sei se alguém aqui fez matéria com ele, mas eu fiz uma matéria com o Sergio Mota e pra mim foi A disciplina que me salvou da pandemia porque ele foi um professor incrível.

Cristiane:

É essa matéria que eu, que eu tava falando da dinâmica

Bianca:

Ele foi um professor incrível, assim, ele foi muito compreensivo. Eu... eu tinha aula dele de manhã e as aulas dele eram basicamente assim, ele começava a aula e sempre vinha super animado, perguntava como é que foi o nosso fim de semana, como é que tinha sido a gente, como é que a gente tava, sei lá o quê. Ele realmente se empenhava em conhecer os alunos, sabe? Não era só mais um número de matéria. Então ele, no final das contas, ele seguia todo mundo no instagram, ele conhecia todo mundo, ele tava inteirado na vida das pessoas. Eu sei que não é todo professor que tem tempo pra fazer isso, mas isso gerou um certo acolhimento ali, é.. O trabalho dele ele passou... as

aulas dele eram sempre debates sobre, sobre assuntos diferentes, assim, mas, que ele dizia que tudo era texto e a aula dele era de literatura, então a gente realmente aprendia muita coisa uns com os outros e conversava muito, passava filmes, assim, e as pessoas realmente assistiam, e analisavam. Alguns filmes eu vi outros não e trabalho dele foi relacionar qualquer coisa da sala de aula, qualquer tema, com o ambiente que você mais frequentava na sua casa durante a pandemia. Você tem que transformar o seu ambiente em texto basicamente, e é muito, foi muito legal porque ele incentivou que a gente postasse isso nas redes sociais, então a gente viu o trabalho dos outros e a gente, criou, não sei de alguma forma, se criou um lugar ali de apoio onde, ah não fique com medo de postar seu trabalho. Porque dá medo você postar o trabalho em rede social, sabe? mas todo mundo ali se apoiou e no final virou uma coisa de orgulho, assim, sabe? E ele foi muito bacana, assim, bem crucial nesse sentido. As pessoas realmente ligavam a câmera, porque elas tavam afim, então faziam esse esforço, sabe? Porque dá para você sentir quando o professor só tá ali porque tem que cumprir tantas horas pra PUC pagar o salário dele. Então por mais que o professor às vezes seja bom, às vezes ele não tem didática ou ele não atualiza, isso faz muita falta sabe? Principalmente numa pandemia. Tipo, tem professores que eles, assim, se você não entrar em 10 minutos na aula ele te dá falta. Sendo que isso não existe na pandemia ele realmente dá. Ele não tá nem aí. É muito complicado esse momento porque tem muito professor que não tem tanta empatia com os alunos sabe? e tem muito aluno também que não tem empatia com o professor. O próprio professor fica perguntando: E aí gente? e aí? E ninguém diz nada. Isso é muito aterrorizante para mim, sabe? Fico pensando que é muito cruel. Uma palavra que, não sei quem disse, mas eu concordei muito. E é isso. Acho que é muito de entender o momento que cada um tá. Tipo, achei muito legal que você realmente falou da sua dificuldade com o mestrado para mim, sabe? Isso me deixou à vontade para te falar: olha eu quero entregar um trabalho bem feito mas ele tá atrasado, em vez de entregar qualquer coisa só para completar ali a tarefa que você pediu, sabe? Eu acho que é muito legal essa troca, essa transparência, e isso faz falta na sala de aula, essa conversa pós aula, sabe? Que você fica mais 5 minutos na mesa do professor eu sinto muita falta disso. Enfim, é isso.

Daniel:

vocês chegaram a registrar essa síntese e as palavras?

(...) introduz segunda etapa

SEGUNDA ETAPA

Antônio:

A gente não conseguiu completar tudo porque acabou o tempo, a gente pensou em fazer uma... vocês já estão conseguindo ver? A gente pensou em começar a aula um pouco mais tarde, pra dar tempo das pessoas, é.. terminarem outra aula, que às vezes atrasa, dá tempo dela descansar um pouco. Aí começa com uma conversa. A gente conversou e a gente acha que é muito necessário porque isso traz uma conexão entre os alunos e os professores. É... faz com a gente entenda mais o lado dos professores e os professores entendam mais o nosso.

Aí um primeiro bloco de aula, conteúdo mais denso. Uma pausa de 5 minutos pra ir no banheiro, beber uma água. Aí depois volta com o segundo bloco de aula e após isso a gente faz uma dinâmica entre os alunos pra trocarem as experiências. A gente pensou nisso com uma disciplina baseada em projetos, né? Que a gente coloca em prática o que a gente tá aprendendo e ajuda a gente até o nosso portfólio.

Valentina:

E pensando nessa dinâmica que você trouxe para essa pesquisa, a gente percebeu que nesses pequenos diálogos, assim, da gente, percebemos interesses parecidos. E eu não conheço o Antônio nem a Cristiane pessoalmente, e a gente já descobriu que temos interesse em certas aulas. E aí a gente já vai trocar o WhatsApp para poder conversar fora da aula sobre esses assuntos, sabe? E, se isso não tivesse acontecido acho que eu nunca iria conversar com a Cristiane o Antônio, sabe? Então essa dinâmica entre a gente foi interessante porque hoje encontrei mais duas pessoas que já fizeram ou querem fazer essas aulas que eu tô pensando e eu posso conversar com eles sobre isso, sabe? Então foi muito interessante e divertido também né? Sair dessa Bolha dos meus amigos e poder expandir mais um pouco.

Cristiane:

Sim, foi engraçado. Pareceu uma espécie de metalinguagem porque a gente tava falando que era assim que tinha que ser feito e aí deu um start, do nada, e a gente falou: cara isso tá acontecendo com a gente aqui agora, que legal. A gente tá se identificando, nossa que legal, vamos trocar esse grupo aí de WhatsApp.

Daniel:

Esse desenho é pra uma aula. Vocês chegaram a fazer pensando no semestre inteiro?

Cristiane:

Só uma aula que a gente conseguiu.

Daniel:

Alguma diferença pro outro grupo? Roberta, Bianca?

Bianca:

A gente comentou a questão dos projetos mesmo e da troca, essa questão da continuidade de você apresentar um projeto com o professor, é... fazendo essa troca mesmo. Do conhecimento, sabe?

Uma coisa mais contínua, ao invés de ser: toma aqui, faz seu trabalho, terminou, muito obrigado.

Mas ser uma coisa que você vai apresentando, vai evoluindo conforme as aulas

Daniel:

Vocês fizeram o desenho dessas etapas?

Bianca:

Não. Na verdade, a Roberta que foi a maior responsável porque eu fiquei quebrando a cabeça aqui, e ela se expressou muito melhor do que eu.

Daniel:

Roberta, cadê o desenho?

Roberta:

Professor a gente não fez um desenho, mas eu posso te mandar. A gente fez um... seria tipo um flu... não seria nem um fluxograma, mas a gente utilizou setinha. Então na reposta

Daniel:

Mas é isso aí. Divide com a gente

Roberta:

Então. A resposta número 1 a gente achou que, como seria, é... a questão toda de... na sala de aula com a disciplina, que o conteúdo fosse apresentado de uma forma que fizesse sentido, porque quando faz sentido rola interesse. Então seria uma apresentação sobre o contexto pra ampliar mesmo a interação entre as pessoas. Mostrar a aplicabilidade daquele produto, daquele processo pra ele se tornar de fato mais interessante ainda e... mostrar pra quê que ele veio, a importância dele na vida das pessoas e, logo depois, a gente trabalhar com a percepção e a recepção, por que? Porque a gente quando entende, é... como a outra pessoa entendeu o negócio fica mais enriquecido, né? Então a gente consegue trabalhar melhor o geral, assim. O contexto geral. Porque foi apresentado o assunto pra gente, foi apresentada a aplicabilidade pra gente, e a gente consegue ali, colocar o pitaco, conseguir trabalhar a forma diferenciada que todo mundo enxerga.

E na parte 2 que fala sobre a semestralidade, é... eu fico pensando na criação de projetos e soluções de uma forma colaborativa mesmo, com a integração entre o professor e o aluno, porque foi aquilo que a Cíntia e a Bianca falaram. É uma coisa contínua. O processo ele vai acontecendo, ele vai criando ali uma questão mais enraizada de sentido, sabe? De necessidade de entrega. Então é uma coisa... é um cíclico que vai ganhando valor, a cada semestre que se passa, porque vai sendo um conhecimento desenvolvido mesmo.

Daniel:

Fechamento e apresento meu desenho de semestre

Grupo 2

Rejane:

Eu a Mônica e o Marcos, a gente chegou à conclusão que a gente passou mais ou menos pela mesma situação com os professores de.. alguns serem super compreensivos, super solícitos e outros não. Basicamente. Outros agiram com se a vida tivesse super normal, e tá tudo bem, sabe? Basicamente esse foi o ponto principal que a gente conversou.

Daniel:

O que é solícito? Como é que isso influencia? Solícito ou não, “a vida continuou”, o que é que isso influencia no teu semestre, na disciplina, nas relações que vocês tem com as pessoas, com o curso?

Rejane:

Então. A gente sabe que a PUC deixou de cobrar presença. E... bom, tá todo mundo de casa, querendo ou não a gente tá em casa, a gente tem responsabilidade em casa. Muita gente faz estágio, muita gente trabalha, então o dia fica mais apertado e às vezes a gente não consegue assistir uma aula, e tem professor que, beleza, se vocês não virem, mas se vocês conseguirem dar uma olhada

no conteúdo no Moodle... é... mas não, tinha professor que literalmente prejudicava os alunos só porque alguns alunos faltavam. Por exemplo: tem duas aulas na semana. Se você assiste uma e não assiste outra, elas sabem disso e eles deliberadamente prejudicam os alunos. Sabe? Paradas que acontecem.

Daniel:

Essa discussão, é... vocês concluíram que eram as mesmas disciplinas, os mesmos professores ou não, professores diferentes com as mesmas atitudes?

Mônica:

A gente não chegou a dizer explicitamente qual era a disciplina ou o professor, mas aproveitando também o comentário da Rejane sobre essa falta de compreensão em algumas situações, também teve professores que determinam a... um limite máximo, ali, de 15 minutinhos de espera, passou esse período ele, o professor ou a professora não deixa mais entrar em sala de aula, e você perde a aula.

Rejane:

Porque as vezes você tá sem internet é totalmente isso. A gente passou por isso pelo mesmo professor, Mônica.

Mônica:

Provavelmente

Rejane:

E é isso. Você tá com problema de internet, teve um professor que eu expliquei o que tava acontecendo na minha casa, que eu tinha tido um problema e ele literalmente não me deixou entrar. Ele falou assim: tá eu vou te deixar entrar. E me deixou uma hora na sala de espera, para entrar no Zoom, sendo que era dia de explicar e fazer a orientação da G1 e ele literalmente fez isso. E ele tinha um grupinho de favoritos. Toda vez que o grupinho de favoritos chegava atrasado ele ficava: Pô cara que bom que você veio, achei que você não vinha. Mas todo o resto da turma, cagava. E fazia isso que ele fez comigo, de me deixar uma hora esperando por orientação, e no final simplesmente fechou a sala e não orientou ninguém, e nem ninguém do meu grupo. E ele passava trabalho, e ele não explicava, e de repente ele botava regras que ele nunca falou que existiam, para dizer que seu trabalho tava errado. Ele fazia isso

Daniel:

A outra Rejane, abriu o microfone (...) quem mais?

Marcos:

Eu também sou do grupo delas, é... uma das palavras-chave que gente destacou foi versatilidade, né? Porque é... também pode ser sobre o professor e tudo mais, como elas falaram, mas também representa o conteúdo, né? Muitos professores não souberam administrar bem o conteúdo... porque, assim, uma coisa é o conteúdo íntegro na sala de aula. Outra coisa é o conteúdo virtual, né? Uma aula virtual exige menos tempo, exige menos coisas, mais dinâmicas, né? Outros tipos de atividades que talvez numa sala de aula funcionassem e talvez numa sala de aula virtual não funcionem. Então, tipo assim, muitos não souberam ter essa versatilidade na hora de apresentar o conteúdo para os alunos. Claro, é... a gente entende que, tipo, lá no início quando começou tudo alguns professores tiveram realmente dificuldade para se adaptar a plataforma, é... reformular as aulas, mas a gente já tá bastante tempo né, em aulas virtuais, tiveram alguns preparativos para esse ano, por exemplo, é... pra gente começar de uma forma mais dinâmica mas, mesmo assim, alguns professores em relação aos conteúdos, deixaram a desejar então foi uma coisa que nós três destacamos em relação a versatilidade de conteúdo e atividades em sala de aula

Daniel:

Que outras palavras colocaram?

Rejane:

Versatilidade, compreensão e flexibilidade

Marcos:

Isso. A flexibilidade cai muito no que elas falaram né, tipo, tentar entender o que o aluno... qual é a necessidade do aluno, abrir exceções. Porque realmente a gente tá vivendo um momento muito difícil, então a gente não tem como compreender o que o outro... porque, assim, quando está na sala de aula a gente até pode estar mais próximo né, da vida do aluno, saber o que tá acontecendo, mas no ambiente virtual às vezes a gente não tem muito esse Insight, né? Por exemplo: uma das coisas na pesquisa geral lá quando a gente respondeu as respostas individuais eu falei que a faculdade realmente prestou um apoio ao aluno, eu até tenho amigos que são bolsistas, não tinham acesso ao computador, a faculdade prestou acesso ao computador, acesso a modem de internet, né? a gente vê um esforço vindo da faculdade mas, de certa forma, também, é... deixou a desejar em outros aspectos, né? A instituição e tudo mais. Pra prestar esse suporte... talvez até um preparativo para os

professores reformulem as aulas, algumas atividades... Mas, enfim, era isso que eu queria deixar aqui como comentário.

Rejane:

Outra coisa, professor. Falando até um pouco em cima do que o Marcos falou sobre conteúdo, de fato tiveram muitos professores que não souberam adaptar o conteúdo para o online. Esse professor que era uma praga, que eu e a Mônica estávamos falando, ele literalmente não dava aula. Literalmente não dava aula. Ele abria a sala e falava a aula inteira sobre blockchain. e depois passava trabalho

Renato:

Até eu já sei quem ele é.

Rejane:

Que bom. Eu acho que todo mundo já teve uma experiência ruim com ele. Mas é isso. Ele não dava matéria, simplesmente, e depois passava um trabalho gigantesco, e não te deixava entrar na sala para te orientar... eu também tive professores..

Mônica:

Ou ele queria ficar fazendo debates sobre as nossas metas e projetos pessoais que..

Rejane:

Sim. Verdade.

Mônica:

... nada a ver

Renato:

Promessa não cumprida, né? Ele prometia uma parada e no final do curso...

Rejane:

não era nada disso. Exatamente

Daniel:

Como é que vocês agiram? Como vocês acham que poderiam ter agido, mas não agiram, com uma situação dessas? Que vocês acham?

Rejane:

Prof, Simplesmente cheguei no final do curso... e detalhe, eu acabei de falar isso no WhatsApp com a Mônica, ele virou para uma colega, para uma amiga minha que tava reclamando de não estar conseguindo acompanhar aula dele, e ele simplesmente virou para ela e falou: se você não aguenta, você tranca a matéria. Eu, pessoalmente, chego sempre no final do semestre e faço a avaliação dos professores. E mando reclamação quando são pragas tal qual esse homem, mando reclamação para ouvidoria. Então já... teve uma época, acho que foi no primeiro semestre de EAD, também teve uma professora que foi o terror. Não tinha uma turma dela que não tivesse insatisfeita com a aula dela. Eu lembro que na época todo mundo se juntou e mandou reclamação para ouvidoria da faculdade porque, assim, eram coisas bizarras. Se você não liga a câmera ela tira da aula, também não dava matéria, falava da vida pessoal dela do que que o filho dela gostava de comer, é... sei lá, creamcheese... tipo, beleza, ninguém liga. A gente quer ter uma aula. E tem muito disso também, de às vezes os professores não conseguirem... às vezes eles não querem deixar o conteúdo maçante, ficar falando direto, mas às vezes é melhor você falar direto e dar um conteúdo maçante do que se perder e falar de coisas que são pouco relevantes pra matéria, sabe?

Marcos:

Então, isso que a Rejane falou, eu penso até em relação a não ser culpa do professor, porque, tipo assim, ele tá tentando exercer o trabalho dele, ele sempre organizou a aula e planejou a aula daquela forma, então eu vejo muito mais como a faculdade prestar um apoio até o próprio professor, uma instrução até o próprio professor. Porque eu tenho... quando começou, né, eu tinha professores que eram mais de idade e tudo mais, não tinham tanto de contato né, com essas plataformas, e tipo assim, foi difícil para eles, os alunos mesmo sempre nas aulas tentavam ajudar, então assim eu não sinto que seja exclusivamente culpa do professor, sabe? Óbvio, cada um vai ter sua personalidade, como pessoa, como professor, como profissional, alguns podem ser mais profissionais que outros, outros não, cada um tem né, tem a sua individualidade. Só que eu acho que isso cabe mais a faculdade ter prestado um apoio maior. Ou talvez até ter ouvido mais a opinião dos alunos em relação como estava sendo o andamento das aulas. Porque eu mesmo não vi, vindo da faculdade, e-mails, pesquisas, a respeito de como a gente estava... óbvio, tem a avaliação de professores e tudo mais, mas não teve tantos incentivos assim ou, também não soube de professores mais próximos de mim que a faculdade prestou esse apoio ao professor para o professor ter esse suporte e dinamizar a aula, né.

Renato:

Concordo com o Marcos, mas assim, falando também da nossa parte, tem certas matérias que a gente tem um pouco de culpa, né? Por exemplo as aulas de história e economia, que a gente considera mais chatas, ou pelo menos é uma opinião minha... não chatas... Por exemplo, teve uma aula agora que o professor, pô, super maneira a aula dele, considero uma aula muito boa... você vê que ele se esforça pro aluno abrir a câmera ou interagir – não é nem abrir a câmera, é interagir mesmo com a aula. “Bora, gente, qual a opinião de vocês, o que vocês acham?” e a galera, tipo... silêncio total, assim. Fico meio preocupado com isso também.

Rejane:

Concordo

Leonardo:

É isso que eu ia falar. Tem muito professor que fica falando só com quadradinho e a gente não responde.

Renato:

É bizarro. E esse professor é incansável. Porque ele... toda hora: “e aí meninos? E aí galera? Pô essa aqui é a parte de vocês, que você acha?” E a galera realmente não...

Rejane:

Inclusive as vezes eu falo nada com nada na aula porque eu fico com pena de deixar os professores no vácuo.. aí eu falo nada com nada, minhas respostas não fazem sentido, mas só pra não deixar o professor no vácuo

Renato:

Pois é eu nunca fui muito de... Na primeira pandemia, primeiro semestre eu nunca fui de ligar a câmera mas aí eu repensei, na próxima, pelo menos a câmera eu tenho que ligar. Eu nunca fui muito de debater com o professor, argumentar, falar algo, assim. Tô meio que me desafiando também, pra mim e para os professores também. É uma coisa nova pra mim essa coisa de abrir câmera, falar e tal. Eu acho que esse lado é bem ruim para os alunos também. Claro que tem toda uma compreensão em cima. As vezes tá dentro de casa, não quer mostra a casa, ou acordou agora, ou outro tipo de problema, mas também, tem muito esse lado nosso também, que a gente tem que se esforçar pra ajudar também, tem que melhorar

Daniel:

Que palavras apareceram no grupo de vocês?

Cássio:

A gente botou empatia, desafio, harmonia e reinvenção. A gente botou como uma relação acolhedora justamente uma relação que há a compreensão e empatia, né? tanto pelo lado do professor quanto o aluno. Daí a gente botou: acreditamos que há meios dos dois lados para que essa relação seja harmoniosa. Durante as aulas foi surpreendente a maneira como alguns, como muitos conseguiram se reinventar aplicando tarefas e dinâmicas que agradaram aos alunos apesar da situação. Além disso, a maioria dos professores proporcionaram essa relação acolhedora, mas pensando por parte dos alunos, talvez tenha faltado um pouco de compreensão em determinados momentos, e vice-versa. De qualquer maneira, foi um período de muito aprendizado para ambos os lados. E eu acho que é justamente isso. Acho que

Claro, a gente vai ter o professor x o professor y, que de fato vai ser um pouco mais puxado, um pouco mais complicado, vai ser aquele professor que talvez, que não vai querer mudar a maneira com que ele sempre deu a aula dele, mas eu acho que também, tipo, não culpa, né? Mas não é só o lado dos professores, há também essa questão dos alunos, sabe? Às vezes... eu nunca passeio por isso, deve ser estranho o professor perguntar e não ter ninguém. Na sala pelo menos, você se sente na obrigação de responder, tá frente a frente, ali. Aqui não. Aqui é fechar a câmera, fechar o microfone, sair da aula, sabe? Então, assim... há essa *mea culpa* também, sabe?

Renato:

É uma relação mútua, né? Se você quer que a aula seja dinâmica, também vamos participar, né. Acredito que é muito isso também, a gente às vezes critica a aula meio monótona e tal, mas a gente não tá ali se esforçando também. A gente quer que o professor se reinvente, dê uma aula super maneira, é tipo, dinâmica, sei lá, prática, mas a gente também não faz a nossa parte. Acho que também tem, tem essa questão também, entendeu?

Daniel:

Tô entendendo, tô ouvindo. Leonardo e Felipe e Laís

Leonardo:

As nossas palavras foram interação, empatia, comunicação e bem-estar

Laís:

A gente falou muito sobre como a comunicação é feita, por que assim, alguns professores só falam com a gente por e-mail pelo Moodle, entendeu? Não disponibilizam nenhum outro tipo de...

de meio de comunicação, sabe? e é muito diferente quando a gente, por exemplo tem um grupo no WhatsApp com o professor, com os alunos... É... geralmente a maioria dos professores que só falam pelo Moodle eu tenho muita dificuldade de me comunicar porque eu mando mensagem, não vê, sabe? porque realmente não é um lugar muito bom para você dialogar, sabe? e enfim, é uma diferença muito grande para a gente tem tipo um grupo no WhatsApp e tal e, enfim, consegue fazer essa troca até com os próprios alunos né porque às vezes alguém tem uma dúvida que é a mesma, e a gente consegue se comunicar melhor então, a gente... acho que os três falaram sobre... é... que mais que a gente falou?

Felipe:

Essa relação assim, pelo grupo de WhatsApp, é um pouco mais próxima, né? A gente... teve uma vez que meu computador queimou eu não consegui falar com todos os meus professores, falar com cada um, né? Ai isso é muito ruim, de tipo, você ter que falar com um professor por email, outro pelo WhatsApp outro pelo Moodle. Teve um professor que eu só consegui falar com ele pelo Moodle. Ai eu mandei uma mensagem para ele, e ele me respondeu umas quatro semanas depois.

Laís:

É, tem isso.

Felipe:

Não tinha outro contato dele. E era um professor de religião, então...só dava pra fazer por ali mesmo.

Laís:

Eu recentemente passei por um bagulho, que eu... eu tive que faltar. Foi nesse período, até falei pra você, Daniel. Eu tive um problema de saúde na família e eu faltei uma semana inteira, e assim, os professores que só tinham Moodle como meio de comunicação não viram a minha mensagem, jamais. Faltei e é como se nada tivesse acontecido. E os que tinham WhatsApp e tal, eu consegui me comunicar melhor e tal, enfim. Me atualizar mais facilmente.

Rodrigo:

É interessante que eles comentaram do Moodle porque você, às vezes envia uma mensagem, o professor vê, até mais tarde, como é que posso explicar? Sei lá, às vezes... o ponto que eu queria chegar é que, pelo menos quando eu mandei mensagem para professores, em particular, no Moodle eles comentaram para mim que às vezes a mensagem não chega neles. Não tem, sei lá, notificação entende o que eu tô querendo dizer? Então...

Daniel:

Entendo. Como é que funciona aquele esquema da mensagem do Moodle: você não precisa ver só no Moodle. Se tem alguma mensagem nova, quando você tá no seu ambiente, ele aparece uma bolotinha vermelha lá. Uma marcação parecida com essa do Whatsapp, do Facebook. Fica alguma marcaçãozinha lá no ícone da mensagem, mas eu não sei se é uma configuração específica que eu tenha feito, por exemplo. Mas eu acho que é padrão que essa mensagem vá para o e-mail do professor cadastrado. Eu recebo. Todas as mensagens que eu já recebi via Moodle, ele bate no meu e-mail como... como réplica, digamos assim, para alertar. Então, teoricamente a gente... se o e-mail cadastrado no Moodle é o e-mail de uso corriqueiro da gente, a gente teoricamente a gente recebe, sim, uma notificação, digamos assim. Tá lá. A gente não responde pelo e-mail, a gente tem que entrar no Moodle para responder, mas a gente consegue ficar sabendo que isso aconteceu, que alguém mandou uma mensagem lá no sistema.

Rodrigo:

Então talvez o problema seja esse lance do e-mail, né? Às vezes o professor pode ter vários e-mails. Não, porque, em relação ao Moodle é engraçado, agora que eles comentaram isso, todos os professores quando eu mando mensagem no Moodle, parece que tem uma espécie de *delay*, sabe? Tipo demora para responder. Mas não é necessariamente, como é que eu posso dizer? Falta de atenção do professor porque não se importa, entendeu? Por isso que eu perguntei o lance da plataforma do Moodle.

Daniel:

Enfim gente faz um pouquinho de vocês aqui no segundo questionar não responder nos grupos que vocês estavam vamos voltar para salas duas perguntas essa resposta é uma resposta desenho tá pensando numa aula ainda dois dois períodos temporais em uma aula de 2:00 como está acontecendo aqui para gente ou um semestre e no semestre letivo Que tipo de dieta e colocar dentro desse período de tempo para fazer com que essa relação ensino aprendizagem seja significativa no primeiro desenho como é que funcionar duas bolas de funcionar que você estavam discutindo ainda como é que funciona e como é que funciona o que seria talvez o ideal de aula e o ideal de semestre pensando nessa questão que a gente já já tinha respondido sobre acolhimento sobre as relações com o ensino-aprendizagem acontecer da proposta de um justamente coletivo de uma de

uma mesma altura então assim mais uns 15 minutos o grupo não consegue e vocês passam esse desenho desse fluxo de processo é um pouco isto que eu desenhei aqui por exemplo para estabelecer as etapas da atividade vocês pensem nesses momentos como montar uma aula aqui etapas acontece dentro de uma aula o que acontece durante o semestre para que a gente consiga sair com um desenho de áudio pelo semestre dentro dessa expectativa positiva de vocês têm essas coisas que estiverem discutindo então sobe aqui de novo as pessoas vão voltar para lá e vão fazer esse registro dessa vez esse desenho fluxo de processo para esses dois períodos de próximos 15 minutos

SEGUNDA ETAPA

Cássio:

Só pra entender, a gente fez meio que em tópicos...

Daniel:

Não importa, vamos lá. Faz o compartilhamento pra gente começar a entender o que vocês estão desenhando como aula

Cássio:

Aqui, em termos de aula, agente abriu um pouco pra... porque querendo ou não, a gente tem aula terça e quinta, ou segunda e quarta, enfim... E aí a gente acha que uma coisa pode impactar a outra. A gente conversou e gostou dos esquemas que assim, se a gente tem aula terça e quinta, na terça tinha um material ali no Moodle, aí existe a possibilidade de um pequeno exercício, mas no sentido, tipo assim, traga um exemplo, uma coisa assim e aí na quinta você começa com um breve resumo do material, porque – falando da minha experiência – houve situações onde eu pude acompanhar, e aí não consegui entender muito bem; e eu pedia para o professor me dar um breve resumo e a partir disso eu conseguia participar da aula. Então acho que já começa com um breve resumo e depois você abre pra discussão... é... /exemplos/o que for que tenha sido combinado no material do Moodle... e por fim dar uma breve introduzida no próximo material pra evitar possíveis dúvidas sobre ele, assim, até mesmo pra galera já ir se preparando, o que esperar... E a gente acha interessante esse formato porque muitas das vezes as pessoas não conseguem acompanhar a aula ali, no horário, por conta de trabalho, por conta de alguma emergência e você consegue meio que adaptar a aula na sua rotina.

Em termos do período letivo a gente acha que coisas imprescindíveis são a exposição do calendário de aulas/tarefas logo no início, porque como a gente não tem esse contato... tet a tet ali, né, às vezes a gente quer saber se vai, se tem condição de faltar alguma aula lá na frente, porque tem que se organizar pra alguma coisa e você saber o que vai ter nessa aula, já. Outra coisa o material organizado no Moodle, porque isso faz muita diferença. Às vezes você quer encontrar e fica anos e anos navegando ali no Moodle, nos links e você não encontra. E aí, novamente, a sugestão das aulas alternadas, né, entre material no Moodle, ambiente online e Zoom. E aí as opções de avaliação a gente traz duas: ou, assim, uma entrega no meio e uma no final... assim... como é clássico em algumas das matérias, né, faz uma G1 e uma G2, ou então você pode fazer pequenas avaliações, mas com recortes não tão curtos. A gente até usou o exemplo das que você vem fazendo. Pô, do modo que você vem fazendo é um modo bom, porque é onde tem ali, algumas avaliações, mas normalmente com duas semanas pra fazer, dá tempo de discutir. Agora tem professores que passam de aula pra aula, então assim, fica mais complicado, sabe? E, claro, você ir construindo sua nota da G1 é algo bom, mas você tem que imaginar que você tá construindo sua nota de G1 paralelamente você tá estagiando, paralelamente você tá fazendo mais sete matérias, então isso pode de certa forma até te atrapalhar. Então... essas foram algumas das nossas considerações.

Daniel:

Um outro desenho aí? Pra gente fazer um debate...

Rejane:

Prof. A gente não fez... eu fiz anotado num papel. Posso só falar?

Daniel:

Pode. Me manda uma fotografia disso depois, preciso desses registros.

Rejane:

Tá bom. É... a primeira coisa que a gente destacou seriam aulas sem ter 2 horas direto. Ter 1 hora, 1 hora e meia dependendo da necessidade de passar o conteúdo. É... não ter limite de horário pra entrar, desde que os alunos entrem sem atrapalhar, o que eu acho difícil, né, entrar e atrapalhar a aula no EAD. É... e avisar em todas as plataformas sobre as atividades. No Moodle, no e-mail, no WhatsApp se tiver grupo, porque sempre tem alguém que não tem acesso a uma coisa ou a outra, então, sempre deixar disponível. Avaliar a necessidade de duas aulas em uma semana só, porque

às vezes não tem conteúdo suficiente pra duas aulas, e uma segunda aula acaba sendo uma repetição da primeira e... disponibilizar textos mais curtos, mais atualizados, e os vídeos também, porque tem muito material que agente vê que é muito antigo, que não cabe mais, que não funciona mais... e até a qualidade é ruim pra gente entender e ter acesso, sabe? Tem uns vídeos que são tão antigos que a parada é toda pixelada, são super estourados, enfim, basicamente foram esses pontos que a gente viu pra aula e semestralmente a gente... não conseguiu pensar em algo muito específico pro semestre mas, é basicamente isso pra aula de 2 horas.

Renato:

E o material todo não é em inglês, né? Ainda tem isso. Você tem que traduzir...

Rejane:

É, ainda tem isso...

Renato:

Teve professor aí que a gente comentou, passado, que ele mandou uma apostila, tipo, 100 páginas

Rejane:

Toda em inglês, sim..

Renato:

Toda em inglês. “Ah, é só vocês pegarem o Google tradutor e traduzir, ué.”

Rejane:

Exato. [riso]

Mônica:

Sim, Bizarro. E a... parte da G1 foi baseada nesses relatórios dele, né?

Renato:

Exatamente.

Rejane:

[Risos]

Daniel:

Vocês ficaram com bronca desse professor mesmo...

Rejane:

Tem como não ficar, prof? Tem como?

Daniel:

É... não sei... O momento aqui é outro...

Uma coisa que me chamou a atenção foi... vocês, na etapa anterior, falaram sobre comunicação, e... o que que impede essa comunicação de vocês com os professores, sabe? Pra esclarecer essas coisas, pra poder falar que não estão à vontade, pra decidir de algum jeito...

Rejane:

Professor?

Daniel:

...uma abertura...

Rejane:

Mas isso é porque os professores às vezes não dão essa abertura e é o que eu falei, tem professores que deliberadamente prejudicam os alunos... porque um aluno questionou

Daniel:

Isso seria importante pra esse desenho de aula. Esse espaço de conversa e de abertura

Mônica:

No caso desse professor que a gente tá com um pouco de ranço é...[riso] a gente reclama durante a aula e no grupo também, mas assim, não adianta, é a opinião dele e ele acha que tá certo e não vai mudar. A gente já reclamou.

Uma outra situação, de uma outra professora, é... ela não aceitava que mandassem mensagem no privado dela. Então aí mais um motivo que dificultava um pouco a comunicação.

Rejane:

Sim. E esse professor, inclusive, uma vez uma amiga minha reclamou, falando que tava tendo dificuldade de entender o trabalho de G1, que não tava conseguindo dar conta, ele virou pra ela e falou: “se você não dá conta, você tranca a matéria.” Tipo, como é que você vai ter um diálogo com um cara que a resposta dele pra sua dúvida é essa, sabe? É bem difícil. Os professores deliberadamente prejudicam e são cruéis com os alunos. Por questionarem.

Daniel:

Alguns poucos...

Rejane:

Alguns poucos, sim. Alguns poucos. Eu com tranquilidade digo que a maioria é bem receptiva, sabe? Mas... tanto que a gente pegou ranço desse professor... tá todo mundo falando do mesmo cara, deu pra perceber, né?

Daniel:

Enfim. Lucas e vamos ver outro desenho...

Rejane:

Porque... terrível [riso]

Daniel:

Vamos deixar de falar desse cara

Laís:

Eu mandei pra você no...

Daniel:

Ah, sim. Deixa eu compartilhar

Laís:

A gente ficou com... assim, meio que em dúvida de como fazer isso, mas enfim. Tá trocado, né, 2 e 1. Em relação a divisão da aula, a gente pensou que, tipo, às vezes, nesse formato fica muito pesado 2 horas inteiras só de explicação. É claro que, né, cada matéria tem sua necessidade e tal, mas como geralmente não é muito comum você ter tanta interrupção no EAD, como a gente tem na sala de aula, né, é... acaba que geralmente o professor fica falando sozinho durante aquele tempo. Então a gente tava pensando que talvez fosse melhor essa divisão, sabe? Primeiro um momento de explicação e depois um momento de interação, debate ou atividade, enfim, dependendo aí de cada matéria, de cada necessidade. Em relação à divisão do período a gente pensou numa parada que fosse possível a gente se atualizar, de correr atrás do que foi acumulado e tal. Na verdade, isso aqui, essa ideia meio que surgiu de um professor que já faz isso, e que eu achei interessante. Ele nem divide em módulo, não, mas ele divide assim: dá umas três aulas e um intervalo pra gente correr atrás. Às vezes muda esse intervalo, nem sempre é certinho. Às vezes, né, tem necessidade de mais aulas e menos intervalo, mas tem mais ou menos um esquema assim. A divisão de módulo é legal também, pra gente se organizar, mas também depende muito da matéria.