

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

EDUARDO ANTONIO BARBOSA DE MOURA SOUZA

“Compartilhar experiências e aprender coisas”:
A (pré)ocupação estudantil no curso de tecnologia em design gráfico
do IFPE enquanto educação emancipadora

Recife
2023

EDUARDO ANTONIO BARBOSA DE MOURA SOUZA

“Compartilhar experiências e aprender coisas”:
A (pré)ocupação estudantil no curso de tecnologia em design gráfico
do IFPE enquanto educação emancipadora

Tese apresentada ao ao Programa de Pós-Graduação
em Design da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do título de
doutor em Design. Área de concentração: Planejamento
e Contextualização de Artefatos.

Orientador: Paulo Carneiro da Cunha Filho

Recife
2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Mariana de Souza Alves – CRB-4/2105

S729c Souza, Eduardo Antonio Barbosa de Moura
“Compartilhar experiências e aprender coisas”: a (pré)ocupação
estudantil no curso de tecnologia em design gráfico do IFPE enquanto
educação emancipadora/ Eduardo Antonio Barbosa de Moura Souza. –
Recife, 2023.
201f.: il., fig.

Sob orientação de Paulo Carneiro da Cunha Filho.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de
Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Design, 2023.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Pedagogia crítica. 2. Educação emancipadora. 3. Educação em
design. 4. Design gráfico. I. Cunha Filho, Paulo Carneiro da (Orientação).
II. Título.

745.2 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-92)

EDUARDO ANTONIO BARBOSA DE MOURA SOUZA

**““COMPARTILHAR EXPERIÊNCIAS E APRENDER COISAS”: A
(PRÉ)OCUPAÇÃO ESTUDANTIL NO CURSO DE TECNOLOGIA EM DESIGN
GRÁFICO DO IFPE ENQUANTO EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Design.

Aprovada em: 14/04/2023.

BANCA EXAMINADORA

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Eva Rolim Miranda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Alagoas

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Ibarra Hernández (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Sâmia Batista e Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Pará

Participação via Videoconferência

Prof^a. Dr^a. Barbara Jane Necyk (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Participação via Videoconferência

Prof. Dr. Italo Lins Lemos (Examinador Externo)
Universidade Federal do Cariri

*Ao santo
aos que morreram lutando
aos nossos*

Agradecimentos

Escrevi cada palavra desta tese para, enfim, constatar que o trabalho que vale a pena é aquele que fazemos junto aos nossos.

Às companheiras e aos companheiros nessa aventura: Beatriz Vasconcelos, Laura Linck, Régi Silva, Sabrina Guimarães, Rodrigo Victor, Danielly Chagas, Isadora Clemente, Josinaldo Barbosa. Vocês criaram novos horizontes para mim. A Carlos César, cujo entusiasmo contagiante reanima a esperança. Aos estudantes do curso de design gráfico do IFPE: obrigado por me conceder o título de professor a cada dia – e lembrem que tudo isso existe por causa de vocês. Aos colegas servidores que fazem parte do curso de design gráfico do IFPE e de todas as outras instâncias que trabalham para manter a estrutura da educação pública.

A Elizete Coelho, que me acolheu, encorajou e me ensinou esse ofício. Eu não poderia ter visto o que aconteceu se você não tivesse tido a generosidade de abrir meus olhos.

A meus pais, pela incondicionalidade. A meus irmãos, que me levam às raízes.

A Gabriela. Você é a magia que recria a beleza a cada dia, todos os dias.

Aos amigos. Ter vocês ao lado para encarar as coisas boas e ruins é o que dá sentido a isso tudo.

A Paulo Cunha, pela inominável generosidade e pela confiança. Que o futuro nos reserve mais momentos de encontro.

Aos companheiros nas diversas iniciativas irmanadas por uma educação emancipadora e um mundo mais justo, especialmente às amigas e aos amigos da Rede Design & Opressão e à equipe da Revista Recorte – especialmente, Flora Carvalho.

Aos professores e servidores do PPG-Design. Vocês formam a estrutura que viabilizou minha formação e a existência deste trabalho.

Não os ensine a serrar se você não souber segurar uma serra;
não os ensine a cantar se você acha chato cantar;
não se disponha a ensiná-los a viver se você não amar a vida.

(Deligny, 2020)

Resumo

Esta tese relata a experiência de educação emancipadora realizada no curso de tecnologia em design gráfico do IFPE – Campus Recife ao longo de três edições do *préocupe*, um ciclo de oficinas autônomas dos estudantes. Na **Introdução**, caracterizamos a educação neoliberal como predominante e apresentamos iniciativas contrárias, nacionais e internacionais, inclusive na educação em design. Em seguida, enquanto relatos de pesquisador participante, cada um dos três capítulos registra o processo de desenvolvimento de uma edição do *préocupe*, ocorridas entre dezembro de 2019 e maio de 2021. Assim, seguem a seguinte estrutura: na primeira seção, elencamos elementos do contexto que informou cada processo; na segunda, apresentamos uma fundamentação teórica para analisar a experiência; e, na terceira, articulamos o referencial àquilo que desenvolvemos coletivamente por meio do *préocupe*. No **Capítulo um**, tratamos da realização do primeiro *préocupe*, ocorrido nos dias 13 e 14 de dezembro de 2019. A partir da filosofia de Jacques Rancière, argumentamos que os estudantes criaram uma nova partilha do sensível ao transformar a teatralização embrutecedora do cenário da sala de aula em uma teatralização emancipadora. No **Capítulo dois**, contamos como formou-se uma comissão autônoma de estudantes para realizar o segundo *préocupe*, ocorrido em 13 e 14 de fevereiro de 2020. Defendemos que, por meio da organização do evento, eles exerceram sua autonomia, conforme conceituada por Paulo Freire. Por conseguinte, esse processo iniciou a construção de uma comunidade pedagógica e uma subjetividade coletiva. No **Capítulo três**, relatamos a realização do evento remoto durante a pandemia de Covid-19 e sustentamos que havia uma regra tácita no espaço pedagógico de que “professores ensinam e alunos aprendem”, à qual os estudantes responderam com outro enunciado: “criar um ambiente que as pessoas se sentissem confortáveis de compartilhar experiências e aprender coisas”. A formulação desse enunciado foi resultado de um processo de pesquisa política, conforme delineada por Sylvain Lazarus. Por fim, nas **Considerações finais**, buscamos articular nossa experiência com outras teorizações sobre educação que também priorizam uma abordagem estética. Depois de expor as potências e possíveis desdobramentos da nossa pesquisa, caracterizamos a contradição do ofício do professor em busca da educação emancipadora: a necessidade de permanente inacabamento e incerteza.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia crítica. Educação emancipadora. Educação em design. Design gráfico.

Abstract

This thesis reports the experience of emancipatory education carried out in the graphic design technology course at IFPE – Campus Recife over three editions of *préocupe*, a cycle of autonomous student workshops. In the **Introduction**, we characterized neoliberal education as predominant and presented contrary initiatives, national and international, including in design education. Then, as participant researcher reports, each of the three chapters records the development process of an edition of *préocupe*, which took place between December 2019 and May 2021. Thus, they follow the following structure: in the first section, we list elements of the context who informed each process; in the second, we present a theoretical foundation to analyze the experience; and, in the third, we articulate the reference to what we collectively develop through preoccupy. In **Chapter one**, we deal with the realization of the first preoccupy, which took place on December 13 and 14, 2019. Based on the philosophy of Jacques Rancière, we argue that students created a new sharing of the sensitive by transforming the stultifying theatricalization of the classroom setting. class in an emancipatory theatricalization. In **Chapter two**, we tell how an autonomous commission of students was formed to carry out the second pre-occupy, which took place on February 13 and 14, 2020. We defend that, through the organization of the event, they exercised their autonomy, as conceptualized by Paulo Freire. Therefore, this process started the construction of a pedagogical community and a collective subjectivity. In **Chapter three**, we report on the realization of the remote event during the Covid-19 pandemic and argue that there was an unspoken rule in the pedagogical space that “teachers teach and students learn”, to which students responded with another statement: “create an environment that people feel comfortable sharing experiences and learning things”. The formulation of this statement was the result of a political research process, as outlined by Sylvain Lazarus. Finally, in the **Concluding remarks**, we seek to articulate our experience with other theories about education that also prioritize an aesthetic approach. After exposing the powers and possible developments of our research, we characterize the contradiction of the teacher’s craft in search of emancipatory education: the need for permanent incompleteness and uncertainty.

KEYWORDS: Critical pedagogy. Emancipatory education. Design education. Graphic design.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REPARTILHANDO SENSIBILIDADES DO ESPAÇO PEDAGÓGICO	29
2.1	O contexto do curso superior de tecnologia em design gráfico do IFPE – Campus Recife	29
2.2	A partilha do sensível como estética da pedagogia	43
2.3	O primeiro préocupe e a nova partilha do sensível	49
3	A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA	59
3.1	A dialética entre liberdade e autoridade e suas rupturas antidialéticas	59
3.2	Comunidade pedagógica, comunidade incerta	70
3.3	O segundo préocupe e encontrar-se com o outro	78
4	A SUBJETIVAÇÃO COLETIVA NOS FRAGMENTOS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO	88
4.1	A pandemia de Covid-19 e a desmaterialização do espaço pedagógico	88
4.2	Investigar o possível por meio da pesquisa política	95
4.3	O terceiro préocupe e o esboço de uma prescrição	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA EM 1º DE JULHO DE 2020	137
	APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA EM 22 DE MAIO DE 2021	156
	ANEXO A - ATAS DAS REUNIÕES DA COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO SEGUNDO PRÉOCUPE	174
	ANEXO B - RESPOSTAS DO FORMULÁRIO DE FEEDBACK DO SEGUNDO PRÉOCUPE	177
	ANEXO C - ATAS DAS REUNIÕES DA COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO PRÉOCUPE	183
	ANEXO D - RESPOSTAS DO FORMULÁRIO DE FEEDBACK DO TERCEIRO PRÉOCUPE	194

1 INTRODUÇÃO

Esta tese registra o trabalho realizado por Beatriz Vasconcelos, Laura Linck, Régi Silva, Sabrina Guimarães, Rodrigo Victor, Danielly Chagas, Isadora Clemente, Josinaldo Barbosa e por mim entre dezembro de 2019 e maio de 2021. Desenvolvido em três episódios, o trabalho com eles foi o mais significativo da minha prática docente iniciada em agosto de 2018, como professor de Design gráfico do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Recife; também o primeiro semestre letivo do doutorado no Programa de Pós-graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante 17 meses, pesquisa e docência andavam separados. Com poucas condições materiais de conduzir ambas paralelamente, comecei, em meados de 2019, a cogitar a educação em design gráfico como objeto de pesquisa; mas só em dezembro daquele ano, testemunhei o que acontece quando os estudantes *ocupam* o espaço pedagógico. Com isso, decidi o tema desta pesquisa.

O ambiente do curso de Design Gráfico do IFPE – Campus Recife é não só meu local de trabalho, como também meu lugar de pesquisa e onde crio vínculos pessoais. Isso faz com que, tanto em suas potências quanto em suas limitações, esta tese esteja circunscrita pela minha experiência. Por isso, acredito ter mantido a coerência no que diz respeito à natureza e ao tratamento dos “dados” que apoiam a construção deste registro: adotei a perspectiva em primeira pessoa e, por conseguinte, lidei com todos os fenômenos e escrevi este documento a partir dessa mesma perspectiva. Isso não me fez prescindir de ferramentas tradicionais do conhecimento acadêmico, mas também não constituiu uma abordagem ortodoxa.

Desse modo, esta tese não se situa confortavelmente em apenas uma disciplina. É um documento entregue em um programa de pós-graduação em Design, mas o campo do Design delimita apenas minha filiação disciplinar e o que se ensina onde ocorre a pesquisa. A temática é centrada na educação, mas nossa discussão se dá a partir de autores e perspectivas quase sempre estranhas ao campo da pedagogia. Metodologicamente, não seria exagero considerar que fizemos uma etnografia, mas não é nesses termos que a pesquisa foi conduzida e documentada. Isso cria atritos que, ao longo do documento, são endereçados especificamente – a título de exemplo, a utilização da pesquisa política proposta por Lazarus (2017) é uma reação teórico-metodológica à etnografia.

Nesse sentido, gostaria de endereçar o “pluralismo” teórico desta pesquisa. Se optei por certo *ecletismo* ao longo do documento, trata-se de um indicativo menos de inconsistência e mais de fidelidade à

experiência da qual participei. Se busquei diferentes conceitos ao longo do trajeto, não foi no intuito de *categorizar* – no sentido de mutilar o fenômeno para caber na linguagem. Se o que me levou a este tema foi o deslumbramento – o impacto *estético* que ele me causou – foi a isso que me fiei e o que guiou as decisões de pesquisa. Essas decisões foram feitas pelo compromisso com o contexto em que estava inserido. Enquanto pesquisador, tive cuidado para que o aporte teórico ou as limitações disciplinares não enjaulassem o fenômeno.

Ainda nessa nota, considero necessário evidenciar os contextos da produção teórica que compõe a espinha dorsal desta tese. Pouco da base teórica foi formulada pela experiência da nossa realidade nacional. Os teóricos que explicitamente permeiam a tese são Jacques Rancière, Paulo Freire, bell hooks e Sylvain Lazarus – além de inspiração na atitude pedagógica de Ferdinand Deligny. A recorrência de franceses confere um teor acidentalmente francófilo ao que apresentamos. Evidenciamos a recorrência, sobretudo, de Rancière e Lazarus, cuja aproximação é relativamente rara (NEOCOSMOS, 2012). Ainda assim, esse procedimento francófilo ressoa experiências profundamente enraizadas na nossa realidade: o relato de Germano Coelho (2002), uma das principais figuras da fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP) que fundamentou o trabalho de Paulo Freire, aponta para as experiências pedagógicas pelas quais ele mesmo havia passado na França, além dos autores e pedagogos franceses que orientaram seu trabalho para revolucionar a educação brasileira, partindo do Recife.

Ou seja, reconhecemos a importância de combater a colonialidade epistêmica (c.f. SMITH, 2020) pela menção e citação a autores do Sul Global. Ainda assim, não é apenas nessa tônica que avançamos. Embora referenciemos teóricos cuja nacionalidade remete ao colonialismo, os termos da discussão estão muito bem calcados na experiência do ensino brasileiro superior de design gráfico no IFPE – Campus Recife. Por isso, ao ingressarmos no debate a partir desses autores sem receios, por sabermos que nos apropriamos dessas ferramentas para compreender nossa realidade, com o objetivo que Moraes (2019) aponta: “agora que em diversos países da América Latina vivemos processos políticos de natureza reacionária (...) [podemos] enunciar, em sintonia subjetiva com nossos contemporâneos, novas formas de pensar a emancipação” (MORAES, 2019, p.196).

Em suma, o uso de diferentes vocabulários e autores tem como objetivo reiterar o gesto dos estudantes do IFPE de *pôr à prova* a possibilidade de uma experiência emancipadora. Se todas as inteligências são

iguais – se *as pessoas pensam*, como nos dirá Lazarus (2017) no Capítulo 3 –, retornamos à mesma natureza *estética* que me mobilizou, porque o ser humano “se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos (...) se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável” (RANCIÈRE, 2010, p.74). O próprio Freire (2020) também dá peso à dimensão estética por meio da *palavra*, que deve estar imbricada com a ação: “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (p.107). Nesse sentido, a lição emancipadora é ensinada pelo artista: “não se contentar em ser homem [sic] de um ofício, mas pretender fazer de todo trabalho um meio de expressão; não se contentar em sentir, mas buscar partilhá-lo” (p.79).

Todavia, antes de adentrarmos no relato de nossa situação específica, precisamos apresentar o cenário geral em que se encontra a educação superior. Ademais, se seguirmos o princípio freireano de que a educação emancipadora deve ser pensada como parte da cultura, é preciso discutirmos a cultura no capitalismo tardio e explorar o quanto o neoliberalismo se infiltra e altera a natureza dos processos de aprendizagem, fazendo com que a finalidade da própria experiência da sala de aula seja modificada. A extensão dessa discussão pode ser estendida indefinidamente, mas estabeleceremos alguns aspectos-chave para delinear o nosso posicionamento.

Byung-Chul Han (2018) é um dos filósofos que pode nos ajudar a compreender o mundo contemporâneo. Para ele, uma das características da atual fase do capitalismo, o neoliberalismo, é a capacidade de pregar as subjetividades das pessoas com cada vez mais *eficiência*. Assim, denomina de *psicopolítica* quando introjetamos os princípios da sociedade do desempenho e, assim, deixamos de ser *sujeitos* e passamos a ser nossos próprios *projetos*. Ou seja, nós introjetamos tanto a figura do *mestre* quanto a do servo, em busca de uma *performance* cada vez mais *otimizada*. Isso cria uma atmosfera de imediatez que define, no capitalismo tardio, um regime de historicidade que Hartog (2013) cunhou de *presentismo*. Ao fazê-lo, menciona o termo *précariat* de Robert Castel como uma condição do trabalhador que compreende “a permanência do transitório, um presente em plena desaceleração, sem passado – senão de um modo complicado (...) e sem futuro real tampouco (...) [além de] o futuro percebido, não mais como promessa, mas como ameaça” (p.14).

Ou seja, o fenômeno da precarização do trabalho implica uma condição temporal que se generaliza. Esse fenômeno vem sendo estudado

por pensadores como Ricardo Antunes pelo menos desde o começo do século 20, mas tem ganhado cada vez mais atenção de debates internacionais, uma vez que o fenômeno tem saído das barreiras do Sul Global. Nesse sentido, Berardi (2019) reitera a condição do futuro enquanto um horizonte do qual se deve fugir, e não em cuja direção devemos ir, ao passo que Lorusso (2023) reafirma a natureza fragmentária do tempo na precarização – sobretudo nessa forma específica atual, imbricada ao empreendedorismo, que ele cunhou de *emprecariado*.

Nesse contexto, conforme discutido por Corrêa Filho, Paixão e Nogueira (2022) ao apresentarem um panorama histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil, ainda resiste a dificuldade de enfrentar esse sistema econômico e sua “educação [neoliberal, que] torna-se uma ferramenta para alienar e explorar a mão de obra da classe trabalhadora” (p.1019). De fato, Laval (2019/2003) identificou e expôs esse modelo, chamando-o de *neoliberalismo escolar*. Essa “é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (p.17). Ou seja, no capitalismo tardio, a educação tornou-se uma transação comercial, submetendo o aprendizado à lógica econômica.

Identificar a *invasão cultural* hoje não é mais tão evidente quanto talvez possa ter sido no contexto em que Freire (2020/1968) a propôs; ele a havia definido como “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (p. 205). Todavia, tendo em vista a caracterização da psicopolítica proposta por Han (2018), nem mesmo a subjetividade dos oprimidos estaria incólume à invasão cultural. Na verdade, qualquer possibilidade de imaginação política que vislumbre algo diferente do capitalismo parece impossível – um fenômeno que o britânico Mark Fisher (2020) denominou de *realismo capitalista*. Nesse sentido, é fundamental delinear alguns aspectos da cultura hegemônica neoliberal para não cedermos a oposições simplistas e acabar com uma caricatura de uma “cultura autêntica” – um processo que Lina Bo Bardi chamara de *folclorização* (c.f. PINTADO, 2018).

Um dos que mais rigorosamente teorizou sobre a cultura no capitalismo tardio foi Fredric Jameson (1991) ao conceituar sua lógica cultural como *pós-modernismo*. Marcelino (2019) analisa em profundidade a contribuição de Jameson para o delineamento dessa nova fase e como, para o teórico, ela não significava apenas um novo modelo estético, mas “uma revolução cultural concomitante à uma reconfiguração do

modo de produção capitalista, compreensão que o permitiu o mapeamento de uma série de traços característicos de nossa época” (p.85). Nesse sentido, um dos aspectos desse estágio seria “a dissolução da autonomia que a esfera cultural antes detinha no período moderno, de forma que ela se tornou não só coextensiva a toda a vida social – num processo de ‘aculturação’ da realidade” (p.79). O fim dessa relativa autonomia da cultura, entretanto, significa que essa torna-se “sociedade da imagem ou do simulacro, e da transformação do ‘real’ em uma série de pseudo-eventos” (JAMESON, 1998, p.74).

Nesse sentido, Marcelino (2019) relata que um dos efeitos desse processo no mundo pós-guerra, segundo Jameson, é que os indivíduos eram cada vez mais marcados “pela falta de profundidade, de historicidade, pela fragmentação e redução da experiência ao presente imediato” (p.81). Portanto, essa época seria “aquela que se esqueceu de como pensar historicamente (...) o futuro desvanece como impensável ou inimaginável, enquanto o próprio passado se transforma em imagens empoeiradas, em pastiches” (*ibidem.*) e que a subjetividade característica dessa época estaria condicionada a um “processo de aprisionamento existencial ao presente e a um enfraquecimento da integridade psíquica, tornando-se extremamente debilitada – uma ‘montanha russa’ que oscila da euforia consumista à depressão” (*ibid.*, p.82).

Jappe (2021) aprofunda a discussão dos modos como o neoliberalismo captura os processos de subjetivação dos indivíduos a partir daquilo que denomina a *forma-sujeito*. Conforme argumenta, a forma-mercadoria quase coincide com a forma-sujeito; a ponto de afirmar que “a história do capitalismo não é a história de uma colonização do sujeito por uma exterioridade opressiva (...) mas, sim, a história do próprio sujeito” (p.290). Ou seja, ele aponta que “à semelhança de uma grade de percepção, [há] a *forma geral da consciência*, a forma que determina todo e qualquer conteúdo particular” (*ibid.*, p.30) e, desse modo, “na sociedade em que domina o fetichismo da mercadoria não pode haver um verdadeiro sujeito humano: é o valor, nas suas metamorfoses (...) que constitui o verdadeiro sujeito” (*ibid.*, p.34). Entretanto, ele aponta que essa forma-sujeito capitalista está em uma crise profunda, demonstrando os fenômenos violentos que surgem dessa convulsão.

Um dos argumentos mais significativos de seu diagnóstico é que criar uma oposição simples entre dominantes e dominados é contraproducente porque é incapaz de capturar a introjeção que fazemos dos valores capitalistas – sobretudo na sua expressão neoliberal contemporânea. O aspecto mais sofisticado da história entremeada do fetichismo

e do sujeito é constatar a *servidão voluntária* a que temos sido submetidos; como Jappe (2021) lembra: “o capital é uma relação social, não um grupo humano” (p.293). Isso dá contornos ainda mais esfumados ao desafio de oferecer alternativas e fomentar a imaginação política desse sistema.

A expressão desse sistema no ensino superior tem um marco importante no ano de 1999: a União Europeia implementou o Acordo de Bolonha, que estabeleceu padrões no ensino superior para alcançar a uniformidade e comparabilidade das instituições e as levou a assumir uma identidade corporativa para competir por estudantes/consumidores (GIELEN & BRUYNE, 2012). Esses debates sobre o neoliberalismo não tardaram a chegar às escolas de design, como Abdulla (2019) e Wood (2020) apontam. Como resposta, houve discussões em relação ao que uma *pedagogia crítica* pode ser na educação em design, algumas das quais foram compiladas em publicações como Lindgren (2018), Laranjo (2019) e Wood & Haylock (2020); enquanto outras iniciativas surgidas da pesquisa — como as descritas por Elzenbaumer (2013) e Laranjo (2017) — também destacaram a necessidade de uma pedagogia crítica no design. Wood (2020) aponta que “muitos desses projetos alternativos, em geral temporários, que tentam repensar o ensino e seus sistemas também são motivados pelo crescente custo da educação superior em todo o mundo” (p.11).

Ainda outros exemplos propõem alternativas à educação do design neoliberal por meio de currículos cocriados e ideias pedagógicas divergentes. Por exemplo, o *Southland Institute* surgiu como um programa não-credenciado na pós-graduação de tipografia que se tornou uma “tentativa de oferecer um fórum de investigação perene e rigorosa sobre uma premissa econômica subjacente de ser genuinamente acessível para os estudantes e remunerando discentes justa e sustentavelmente por suas contribuições” (POTTS, 2018, p.61). Concordamos, em particular, com a sugestão que seu fundador, Joe Potts, de que há uma potencialidade no design gráfico – em geral – e na tipografia – em específico – de ser um território interdisciplinar, por se relacionar com todas as práticas e assuntos que “informa, enquadra, documenta e apresenta” (*ibid.*, p.71).

Já a *Parallel School* se coloca como um “grupo constantemente mutável de estudantes e não-estudantes espalhados pela Europa e pelo mundo: pessoas que se juntam para engajar com o tópico da educação auto-organizada” (PARALLEL SCHOOL, 2018, p.17). Essa iniciativa surgiu como uma “reação às mudanças no sistema educacional da Europa e às condições gerais que os estudantes de faculdades de artes encaram”

(*ibidem.*) e, equipadas com estrutura e organização mínimas, buscam que “todos contribuam para o grupo e concordem com um cronograma”. Essas *mudanças* a que se referem é precisamente o fato de que “a universidade foi ocupada por uma ideologia neoliberal. Educação é um investimento. É um mercado no qual se especula, tal qual imobiliário, agricultura ou pecuária” (*ibid.*, p. 18).

Já Wood (2020) percebeu que, a partir dos anos 1990, com o surgimento das instituições privadas de ensino na Nova Zelândia, estudantes se tornam consumidores, “e compreendem que estão comprando um produto ou serviço, em vez de participar de um esforço coletivo” (p.10). Assim, ele fundou a (*Graphic*) *Design School School*, uma iniciativa que compreendia “uma série de palestras, grupos de leitura e discussões que tinham como objetivo expor a história das convenções pedagógicas que nós (estudantes e equipe) tomamos como certas” (*ibidem.*). Nesse sentido, ele também reitera que a versatilidade do design gráfico tem ajudado esses praticantes a se direcionar para áreas em que tenham mais agência sobre o trabalho que desenvolvem.

O coletivo Brave New Alps (2015) apresenta uma proposta particularmente significativa por meio do *Precurity Pilot* que “foca na exploração coletiva de como competências podem ser mobilizadas para servir de fagulha para um ‘tornar-se outro’ socioeconômico” (ELZENBAUMER, 2013, p.53). Esse formato de oficina surgiu da pesquisa realizada por Bianca Elzenbaumer e trata da criação de modos de organização para a prática de design que resistam ao modelo neoliberal precarizante. Apesar de problemas ambientais e sociais terem ganhado importância no design, “a educação em design não está tentando negociar para fazer com que essa abordagem criticamente engajada do design seja viável a longo prazo” (BRAVE NEW ALPS, 2015, p.51). Para se inserir “no mercado” e realizar suas práticas, a educação continua “ignorando as aceleradas políticas de precarização na Europa” (*ibidem.*) e encorajando noções como empreendedorismo e competitividade, que compõem noções de sucesso que “são intimamente entrelaçados à corrida de ratos precarizante típica das economias capitalistas” (p.53). Isso faz com que todo entusiasmo de engajar com ativismo, antagonismo e política morram fora dos ambientes acadêmicos.

A partir disso, Elzenbaumer (2013) buscou entender “como a educação em design (...) pode abandonar a produção de sujeitos criativos dóceis para a produção de designers conscientes das políticas de trabalho para que estejam preparados para criar condições menos precárias” (p.52). Baseados nas teorias de política econômica marxistas de

abordagem feminista e autonomista, buscaram possibilidades de intervenção nesse cenário “por meio da produção de bens e uma reestruturação radical do trabalho (reprodutivo)” (*ibidem.*). Para isso, propõem “criar espaços para designers cooperativos, reflexivos, complexos, entrelaçados e críticos também significa criar espaço para relações (...) que permitem a construção de interdependências empoderadoras, solidariedade e ação coletiva” (*ibid.*, p.54). Esses espaços proporcionariam condições mais inclusivas de se sustentar com trabalho de design e estaria conectada com a transformação das culturas socioeconômicas em geral: “Torna-se possível fazer um redesign coletivo das economias e interdependências que desafiem, resistam e/ou escapem modos precarizantes de organizar e desenhar” (p.55).

Há experiências mais radicais, imbricadas em outros sistemas sociais. Podemos apontar, a título de exemplo, como é realizada a educação nos caracóis, como hoje se chamam os centros políticos-culturais das comunidades de resistência zapatista da região de Chiapas (BASCHET, 2021). Os zapatistas consideram sua experiência – iniciada com uma revolta armada contra o estado mexicano em 1994 – como “uma fenda na dominação capitalista que provocou uma tormenta destrutiva e terrível em todo o planeta” (*ibid.*, p.26) e que “se opõe e resiste ao avanço da ‘modernização’ que por toda parte pretende moldar o mundo de acordo com as necessidades do mundo capitalista” (*ibid.*, p.27). Por consequência, todo o sistema estruturado nessa convivência social é radicalmente alterado: polícia, justiça, saúde, educação, economia. Em específico, o processo pedagógico engendra uma profunda mobilização coletiva nas comunidades zapatistas devido à participação de diversos agentes da comunidade na vida escolar.

Baschet (2021) conta que há um “cargo” de *promotor de educação* cujo trabalho é concebido como um serviço à comunidade, não como um emprego com salário. Por isso, de um lado, a comunidade apoia o promotor em suas necessidades básicas e, de outro, a função dos promotores é de uma *especialização parcial*: não são vistos como “especialistas da docência” e continuam participando de trabalhos comunitários como o trabalho da terra. Também, devido à idade e à institucionalização limitada, “esse processo de relativa desespecialização e desprofissionalização da figura do docente pode muito bem ser considerado uma dimensão central da subversão do modelo educacional convencional” (*ibid.*, p.89). Isso acarreta sobrecarga de trabalho para os promotores, que tendem a não permanecer no cargo por muito tempo; mas isso também “cria uma forma imprevista de rotatividade por meio da qual se evitam os perigos da especialização e fossilização do corpo docente” (*ibid.*, p.91).

Apesar disso, essa reconfiguração “não exclui certa reprodução dos modelos escolares convencionais” (p.88), uma vez que uma educação emancipadora não se realiza simplesmente por questões *formais*. Há “uma apropriação do modelo escolar, o que significa, ao mesmo tempo, reprodução e reformulação” (*ibidem.*) porque assimila certos aspectos da instituição escolar, mas rejeita a reprodução do colonialismo interno mexicano e as sucessivas reformas impostas pelas demandas neoliberais. Nesse sentido, é fundamental compreender que, para os zapatistas, “a educação não se contrapõe à vida comunitária, mas surge dela” (Baschet, 2021, p.88), de modo que não separam a educação de outras formas de aprendizado nas comunidades. Isso significa que há uma articulação entre a cosmovisão indígena e os saberes científicos.

A própria história da educação brasileira também aponta para esse tipo de articulação a partir da experiência consolidada no nome de Paulo Freire, mas posta à prova por um conjunto muito mais amplo de pessoas. O Movimento de Cultura Popular (MCP) realizou vários ideais de uma educação emancipadora a partir da valorização dos saberes locais com a estrutura escolar. Esse movimento que se iniciou no Recife em fins dos anos 1950 também compreendia que a educação é um sistema dentro de outros sistemas; especificamente, uma parte integrante da cultura. A partir disso, Brandão & Fagundes (2016) apontam que uma das principais lições desse movimento é que a educação, enquanto gestão de formas de poder simbólico, tem o potencial de buscar soluções sociais para problemas pessoais; e é nesse estágio em que pode ocorrer uma “inversão de uma educação para o povo, em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico” (p.99).

Embora tenha realizado mudanças radicais da educação recifense e pernambucana, o reconhecimento da atuação do MCP veio com o trabalho de Paulo Freire na alfabetização de adultos realizada em 40 horas na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Essa experiência foi uma amostra de uma das reformas de base que tomaria escala nacional por designação do presidente João Goulart em 1964. Todavia, a contribuição pedagógica do MCP não estava calcada apenas na alfabetização de adultos. Brandão & Fagundes (2016) apontam que já nos anos 1960, quando estava à frente do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, o plano de Freire era de um *sistema de educação*, no qual a universidade teria um papel fundamental de democratização a partir da *extensão*. Seria essa função social que

faria com que essa instituição deixasse de “permanecer voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligiam o povo que ela deveria servir” (p.100) se voltasse para a realidade do povo, como um estágio de pré-revolução brasileira.

A universidade excludente e elitista deveria superar a si mesma a partir da força política e se voltar para aqueles que excluía: o próprio povo. Portanto, o SEC liderado por Freire defendia que “a proposta de universidade popular principia pela própria universidade, por meio da extensão cultural (...) [para] levar a universidade a agir com o povo, por meio de cursos de extensão nos níveis secundário, médio e superior” (BRANDÃO & FAGUNDES, 2016, p.101). O objetivo era precisamente “a transformação radical da universidade existente, dando-lhe um outro papel político em que o novo conteúdo, como ponto de partida, seria a cultura” (*ibid.*, p.104) e, de maneira marcadamente dialética, propunha “a universidade como ponto de partida, porém a extrapolava no momento seguinte” (*ibid.*, p.105).

Entretanto, o sistema de educação planejado por Freire nunca se concretizou. Inicialmente, devido ao golpe empresarial-militar em 1º de abril de 1964, que não apenas terminou as reformas de base – dentre as quais, estava a educacional que alfabetizaria milhares de brasileiros – mas também fechou o MCP em Recife¹. Depois dos 21 anos de ditadura, o processo de redemocratização já desembocou na ascensão do neoliberalismo no Brasil dos anos 1990 e nas suas novas demandas de mão-de-obra qualificada que, como demonstra Martins (2008), deu origem a um *capitalismo universitário* em que, ainda em 1998, quase 80% das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras eram privadas.

Importantes passos foram dados nas primeiras décadas do século 21 acerca da democratização da universidade pública, sobretudo graças à implementação do sistema de cotas (*c.f.* SILVA FILHO, 2015; SOUZA & BRANDALISE, 2017). Essas iniciativas devem avançar, uma vez que a situação atual ainda é de uma *democratização inconclusa* devido às dificuldades de permanência para os estudantes marginalizados (*c.f.* BITTENCOURT & PEREIRA, 2022). Ainda assim, o quadro global do ensino superior não foi radicalmente alterado desde os anos 1990. Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) mostram que nos primeiros dezesseis anos deste século, as matrículas em IES públicas cresceram 124,35%, em face do aumento de 235,25% nas privadas, totalizando

1 Segundo relatos dos integrantes da época, pouco depois do golpe, o exército ocupou a sede do MCP no atual Sítio da Trindade, em Recife, com dois tanques. Além disso, queimaram obras do artista Abelardo da Hora e as cartilhas de alfabetização de adultos produzidas para o programa de Paulo Freire. Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxX_52KU35w>

75,3% das matrículas do ensino superior brasileiro em IES privadas em 2016. Os autores apontam que tanto o número quanto a participação de IES privadas “estão alinhados com um movimento global que tem privilegiado instituições de natureza mercantil e reconfigurado as finalidades e os modelos de universidade” (p.90-1).

Por fim, entre 2016 e 2022, os significativos e lentos avanços da democratização da educação superior no Brasil estiveram sob severas ameaças de governos reacionários. Primeiramente, pela aprovação da PEC 241/55 – o Teto de Gastos – que impediu a ampliação dos investimentos no setor, limitando reajustes à inflação. Oliveira, Gutienki e Mendonça (2020) apontam que “a lógica da política de austeridade pode ser entendida (...) como voltada para a defesa de interesses específicos” (p.350), que foi viabilizada “captura do Estado pelas elites econômicas, pela diminuição da participação popular na determinação da agenda do Estado e pelo fortalecimento do poder corporativo no sistema político” (*ibidem.*). Depois, com a eleição de 2018, por intensa hostilidade com a educação pública em todos os níveis, especialmente com as universidades públicas, alvo de difamação por notícias falsas e acusações infundadas (*c.f.* CISLAGHI *et al.*, 2019; BARBOSA, 2021).

Em contrapartida, no Brasil, a luta por uma educação emancipadora foi muito bem expressa por estudantes secundaristas nos anos de 2015 e 2016. Medeiros, Januário e Melo (2019) reúnem alguns estudos que registram as respostas dos estudantes das escolas básicas à reforma do ensino médio e, em São Paulo, contra o fechamento de escolas. Essas respostas foram expressas pela ocupação, que é “uma forma muito especial de ação coletiva, pois é portadora de um gigantesco potencial de aprendizado político.” (p.21). No geral, uma vez que ocupavam suas escolas, os estudantes se organizavam em comissões, divididas por atividades, compostas de maneira rotativa. Diariamente – às vezes, mais de uma vez por dia – realizavam assembleias para tomar as decisões significativas para a ocupação. Sobre isso, devemos enfatizar “a dinâmica horizontalizada destas assembleias (...), o compartilhamento coletivo de informações e responsabilidades e, muitas vezes, a tomada de decisões com base no consenso” (*ibid.*, p.22).

Uma importante expressão dessas ocupações foram as oficinas, que atestam que “a escola ocupada nunca existiu enquanto um espaço autogerido pelos seus alunos de modo isolado do restante da sociedade” (MEDEIROS, JANUÁRIO & MELO, 2019, p.22). Pessoas e entidades externas fizeram doação de materiais como se integraram à atividade por meio de atividades culturais, que “vitalizaram e dinamizaram o cotidiano da

escola ocupada (...) [e] mobilizaram formatos diversos e até então inconcebíveis” (*ibidem.*). Essa intuição foi, pelo menos em parte, o que guiou a criação do *préocupe*: por meio das oficinas entre estudantes, buscamos adereçar a pauperização da experiência social do curso superior.

Além das iniciativas extracurriculares que relatarei no Capítulo 1, é importante citar outras experiências às quais me vinculei, na tentativa de articular coletivamente algumas respostas a esse contexto. Delas, considero significativo apontar duas relacionadas entre si, mas diferentes: a colaboração com a Revista Recorte e a tradução do livro *Emprecariado*, de Silvio Lorusso (2022).

A Revista Recorte² é uma iniciativa para fomentar a produção de conhecimento e discussão do contexto brasileiro no design fora do circuito acadêmico e científico, que assume a forma de uma revista online cujo conteúdo é impresso em um volume anualmente (2021, 2022). Desde que surgiu, em fevereiro de 2021, escrevi seis textos e editei outros cinco, de diferentes autores, para uma coluna na qual sou coeditor e cujo tema é propriamente o trabalho em design – daí o nome de *Chão de Fábrica*. Com essa participação, tenho como objetivo manter um canal aberto com o debate da prática de design para além dos pares pesquisadores, cujo regime de trabalho tende a afastar dos colegas “do mercado”. Nesse sentido, especialmente a atividade de edição tem me permitido conhecer, por meio dos relatos dos autores que se dispõem a participar, alguns contextos e características das práticas laborais pelo Brasil.

Nesse sentido, a tradução do *Emprecariado* também se apresenta como um modo de lidar com as agruras da precarização. O livro do designer italiano Silvio Lorusso foi publicado em 2019 pela editora holandesa Onomatopee e discute a fusão das ideias de empreendedorismo e precarização no trabalho criativo – especialmente de design – no contexto europeu. Eu havia iniciado a tradução de uma seção do livro para utilizar como texto para discussão em sala de aula e iria sugerir a publicação na Revista Recorte, quando entrei em contato com o autor. Ele me contou que estava em negociação com a editora e designer Tereza Bettinardi para a tradução e publicação no Brasil. Então, depois de conversar com a editora, iniciei a tradução integral do livro para a edição brasileira, que acabou sendo viabilizada por meio de financiamento coletivo.

O livro apresenta uma genealogia do “espírito empreendedor” e da classe precarizada para, depois, demonstrar como o tempo, o espaço e a mente se reorganizam para lidar com sistema de precarização nesse segmento, que tem fortes contornos aspiracionais. Por fim, apresenta

2 Disponível em: <<https://revistarecorte.com.br/>>

análises de caso de plataformas fundadas nas premissas da precarização. A publicação começou a circular no Brasil em janeiro de 2023 e a esperança é que ele instigue conversas sobre as condições precarizantes do trabalho criativo em design – que, em nosso contexto, adquirem contornos muito distintos daqueles em que foi escrito. Sobre isso, é importante ressaltar a apresentação para a edição brasileira, escrita pelo sociólogo Túlio A. S. Custódio, que faz considerações significativas sobre as expressões da precarização em nosso contexto. Além disso, a viabilização do livro ainda ensejou a publicação de um *fanzine* com diversas contribuições de designers brasileiros sobre o tema.

Essas duas iniciativas levaram à participação, ainda, em dois podcasts para debater sobre os temas da Revista e do livro: Visualmente³ e Frila Podcast⁴. A discussão dos temas nesse formato adquire um caráter de divulgação científica que considero fundamental para uma necessária conscientização crítica dos praticantes de design no Brasil. Em certo sentido, essas iniciativas visam a tornar a separação entre ensino/pesquisa e prática profissional mais permeável – mas não no sentido de mercantilizar o contexto pedagógico e acadêmico, mas sim no de conscientizar os estudantes e praticantes de design das condições materiais do mercado de trabalho.

Justificativa e Relevância da pesquisa

Apontar as rápidas mudanças do mundo contemporâneo é um truísmo. Ainda assim, Brosens *et al.* (2022) utiliza esse recurso para contextualizar uma revisão sistemática de literatura de fôlego, com 95 textos, em que investiga o quão *à prova de futuro* é a educação em design. O principal elemento do contexto atual, para eles, é a Indústria 4.0 e a obsolescência das diversas práticas laborais; o artigo cita que 80% dos cargos do ano de 2030 ainda não existem, enfatizando a inovação como um fator crucial para a realidade contemporânea. A conclusão é que “para **alimentar o mercado**, a maioria dos pesquisadores concorda que é necessária uma mudança imediata na educação em design” (s.p., grifo nosso). Diante das limitações encontradas nessa revisão de literatura, os autores esperam que “a educação em design **usará a pandemia atual e as mudanças drásticas, (...) [como] oportunidade** de levar educadores e administradores a agir e redefinir seus currículos” (s.p., grifo nosso).

3 Participei dos episódios 183 e 184, sobre a Revista Recorte e o livro *Empreariado*.

4 Participei dos episódios Papo Frila 10 e Papo Frila 11, sobre *Áreas e profissões criativas* e o livro *Empreariado*, respectivamente.

Como apontado por Jappe *et al.* (2020), essa pandemia foi “o acelerador, mas não a causa, do agravamento da situação de crise global da sociedade capitalista mundial” (p.19). Assim, essa perspectiva aceleracionista contida no último grifo significa simplesmente o aprofundamento da perspectiva neoliberal de educação *contra a qual* me posiciono. Diante das iniciativas semelhantes e fundamentação teórica que apresentamos, defendemos que a função da educação *não é* “alimentar o mercado”, mas abrir espaço para a exploração pessoal e para a subjetivação coletiva. Nesse sentido, a necessidade de construir uma comunidade pedagógica se torna ainda mais inadiável depois da pandemia global de Covid-19.

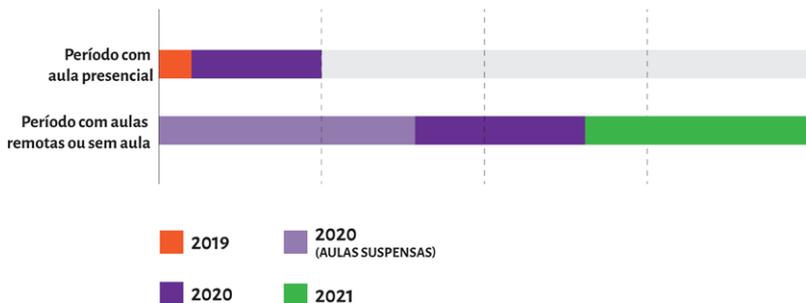
Portanto, é importante contextualizar esta pesquisa diante da crise mundial do Covid-19, que será especificamente discutida no contexto do Capítulo 3. O gráfico mostrado na Figura 1 compara o período em que compartilhamos o espaço físico com o período de atividades remotas desde a primeira experiência com o *préocupe*: em relação à presença tivemos pouco mais do quádruplo do tempo afastados. Ainda assim, desde a proposição inicial do tema, a abordagem era intensamente

Figura 1 – Gráficos que mapeiam o período em que as edições do préocupe foram realizadas, desde dezembro de 2019 até maio de 2021. O período de afastamento foi significativamente maior do que a convivência no espaço físico.

LINHA DO TEMPO DESDE O PRIMEIRO PRÉOCUPE ATÉ O TERCEIRO, COM EVENTOS SIGNIFICATIVOS



COMPARAÇÃO ENTRE PERÍODOS DE MODALIDADES PRESENCIAL E REMOTA, DESDE O PRIMEIRO PRÉOCUPE (DEZ/2019) ATÉ O TERCEIRO (MAI/2021)



calcada no compartilhamento do espaço físico – literalmente, materializando as questões do design –, pois foi a convivência que nos marcou profundamente. Com o *lockdown* e, depois, com o retorno presencial em março de 2022 esses questionamentos parecem ganhar ainda mais relevância. Ainda hoje, no início de 2023, não é claro o quanto o distanciamento social impactou na educação – sobretudo, na subjetividade dos estudantes.

Nesta tese, faremos um relato dos experimentos pedagógicos que realizamos no Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico do IFPE – Campus Recife, identificado por meio do ciclo de oficinas autônomas dos estudantes, chamado *préocupe*. Com isso, buscamos apresentar um testemunho de educação emancipadora. Talvez, a partir de nossa experiência, outras comunidades pedagógicas possam se fortalecer e cultivar uma atitude colaborativa em oposição às demandas concorrenciais do neoliberalismo. Não há formas universais para operar esse tipo de mudança, mas com certeza podemos aprender com os relatos de outrem.

Defini a realização de três ciclos de oficinas autônomas pelo corpo discente do curso de Design Gráfico do IFPE – Campus Recife como tema da pesquisa. Diante disso, nosso **objetivo geral** pode ser formulado como *experimentar iniciativas pedagógicas emancipadoras a partir da autonomia dos estudantes*, com os **objetivos específicos** de: 1) investigar as condições e consequências das oficinas; 2) delinear o processo de construção de uma comunidade pedagógica; 3) registrar o que motivava os estudantes a realizar o ciclo de oficinas. Assim, a pergunta de pesquisa que buscamos responder foi: como foi a experiência de ocupar o espaço pedagógico para a subjetivação coletiva das pessoas que tomaram parte nesse processo? A resposta dessa pergunta é este documento, que atesta a experiência de educação emancipadora.

Considerações teórico-metodológicas e estrutura do documento

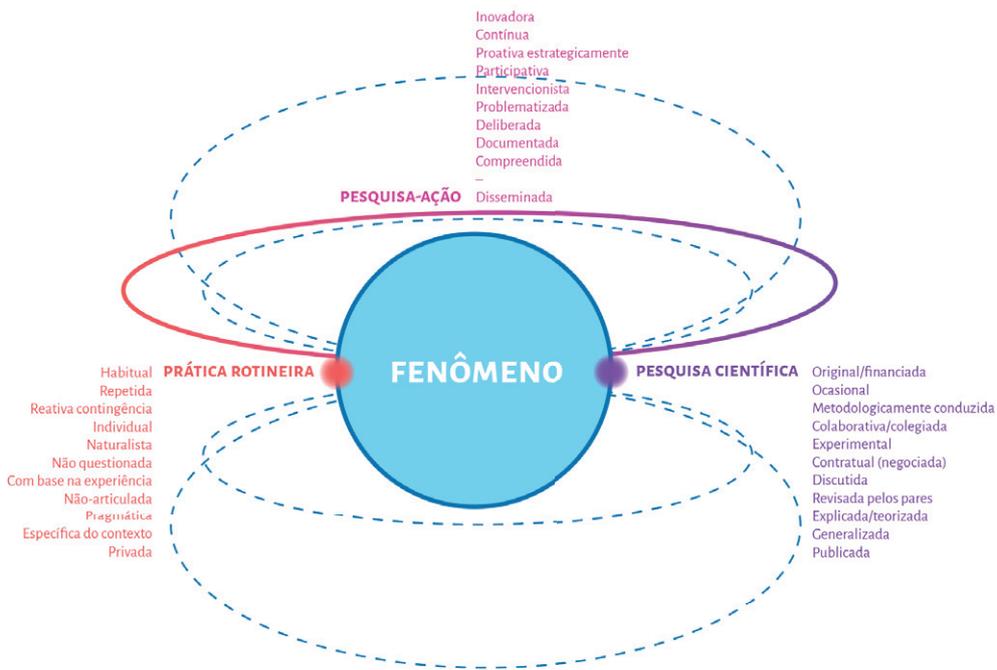
A estrutura dos três capítulos que se seguem apresentam e discutem a experiência de três instâncias do *préocupe* a partir de três referenciais bibliográficos que, ora se adicionam, ora se suplementam. Essa escolha estrutural para a tese também corrobora a abordagem que apontamos anteriormente: o fenômeno se transforma a depender da teoria com a qual o observamos. Como mencionei, a escolha de fundamentação teórica e a proposta metodológica foram feitas para que se adaptasse melhor àquilo que observava, diante das condições em que me encontrava.

Especificamente, a escolha de metodologia se deu após a realização da primeira edição do *préocupe*; portanto, foi uma maneira retroativa

de sistematizar o que já foi realizado para fundamentar experiências futuras. Para Tripp (2005), a categoria de investigação-ação consiste em “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p.445-6). Dessa categoria, fazem parte, por exemplo, a prática reflexiva e o projeto-ação. Assim, pesquisa-ação passa a ser uma forma específica de investigação-ação “que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447).

Diante dessa ênfase na prática, Tripp (2005) delinea um continuum que vai da prática rotineira à pesquisa científica, localizando a pesquisa-

Figura 2 Gráfico que sintetiza o que Tripp (2005) descreve como um continuum em que localiza a pesquisa-ação entre a prática rotineira e a pesquisa científica.



Fonte: Autor (2023)

sa-ação entre esses dois pólos, conforme a Figura 2, embora ainda alerte que esses pólos não são “categorias ‘puras’, mas oposições mistas” (p.448). Ainda na Figura 2, sintetizamos as principais características apontadas por Tripp. Assim, o que nos parece mais relevante evidenciar é que a pesquisa-ação faz paralelos com os pressupostos desta pesquisa, uma vez que ela implica estar consciente em nossa prática: “temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê estamos fazendo” (p.449).

Por conseguinte, a estrutura deste documento associa certa linearidade cronológica – pois relata os eventos na mesma ordem que aconteceram – e faz correspondências com essas teorias. Por outro lado, isso significa também uma fusão entre a *lembrança* e a *reflexão*: em certa medida, tento reconstruir o *estado de espírito* em que cada evento foi realizado. Assim, os capítulos obedecem à seguinte ordem: na primeira seção, faço uma contextualização e apresento as circunstâncias – materiais e afetivas – subjacentes a cada um desses episódios; na segunda seção, dialogo com o referencial teórico a fim de apresentar as ferramentas conceituais que busquei para compreender aquilo que estava testemunhando e do qual participei; por fim, relato diferentes aspectos da própria realização do *préocupe* em questão. No segundo e terceiro capítulos, apresento, sobretudo, a transcrição do discurso dos estudantes em entrevistas coletivas posteriores à realização do evento para demonstrar como sua experiência elucidada o que foi discutido na segunda seção em termos teóricos. As transcrições dessas entrevistas seguem como apêndices.

No **primeiro capítulo**, relato o contexto em que iniciei minha trajetória docente no IFPE – Campus Recife, em 2018, e os aspectos que orientaram meu entendimento daquele contexto pedagógico. A partir disso, reflito como a proposta do *préocupe*, entre outras iniciativas, foram uma resposta a limitações pedagógico-políticas e inquietações pessoais e coletivas. A realização do primeiro *préocupe*, no final de 2019, consolidou minha atenção na pesquisa e, a partir da filosofia de Jacques Rancière – sobretudo da ideia de *partilha do sensível* – que compreendi a transformação que havia ocorrido no espaço pedagógico. Por isso, ele é o fio que costura a reflexão sobre essa experiência. Nosso principal objetivo neste capítulo é compreender a educação como um fenômeno estético, perspectiva calcada na minha experiência e que orienta todo documento.

No **segundo capítulo**, desenvolvo a possibilidade de que o *préocupe* pudesse formar uma comunidade pedagógica. Esse conceito, oriundo dos relatos pedagógicos de bell hooks, retoma também a autonomia conforme proposta por Paulo Freire – mas também tem similaridades significativas com outro conceito de Rancière: comunidade incerta. Levando adiante a proposta da estética da educação, aproximo a situação da sala de aula à construção de uma obra de arte, de modo que essas duas *comunidades* coincidem: criar uma comunidade pedagógica é criar uma comunidade incerta. Demonstro que os estudantes experienciaram essa comunidade a partir de seus próprios enunciados em uma entrevista coletiva.

Por fim, no **terceiro capítulo**, discuto a situação do nosso espaço pedagógico durante o isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19. Pouco mais de um ano após o cancelamento das atividades presenciais no IFPE, os estudantes organizaram uma edição remota do *préocupe*, cujo processo acompanhei mais intimamente. Isso evidenciou algumas contradições latentes nos capítulos anteriores, sobretudo acerca da minha presença na constituição de um sujeito político coletivo dos estudantes. Para discutir tais dinâmicas, contamos com o vocabulário posto pela *Antropologia do nome* de Sylvain Lazarus: enquanto investigador político, meu papel foi identificar o que os estudantes pensavam no seu pensamento. Em outras palavras, o que eles consideravam *possível*. Novamente, suas próprias palavras foram a principal matéria-prima para refletirmos sobre a experiência.

Por fim, evidenciamos que esta tese apresenta dois tipos de personagem que se complementam: os teóricos e os companheiros da aventura⁵ no IFPE – que, em larga medida, são os atores das experiências que relataremos. Essa constatação, para além de marcar minha gratidão, é um apontamento epistemológico. À medida que redigia este documento, contrastava com outras vivências no cotidiano docente e chegava sempre à mesma conclusão: foi uma tempestade perfeita. Algo parecido com o *préocupe* talvez jamais despertasse minha atenção se não fosse pelas pessoas que tomaram parte do processo. Isso, inclusive, determinou o recorte da pesquisa como o relato dessas três primeiras edições: foram elas que constituíram uma continuidade de uma subjetividade política mais ou menos consistente para demonstrar o potencial da educação.

Muitos colegas e estudantes fizeram parte dessa realização, mas há algo distintivo no processo de subjetivação pelo qual passamos – aqueles que ousaram participar da organização e eu. Primeiramente, o colega professor Josinaldo Barbosa, que fez parte da minha subjetivação enquanto professor, colaborando nas proposições de atividades e no conhecimento da instituição. Depois, não me parece acaso que, na primeira comissão, quatro dos cinco participantes – Bia, Laura, Régi e Sabrina – tenham sido a primeira turma de calouros para quem lecionei; naqueles primeiros meses, tudo era novo tanto para eles, quanto para mim. Rodrigo – o quinto integrante – e Dany – que ingressou na comissão do terceiro *préocupe* – estavam no segundo semestre de curso quando iniciei minha vida docente com sua turma e foram dois dos estudantes

5 Utilizo esse termo no sentido em que Álvaro Vieira Pinto (2005) o utiliza: de ser o movimento da consciência humana com o objetivo de construir sua própria história – que está sempre em aberto. E é nesse movimento de se aventurar – ou seja, de “ir ao que vem” que – o ser humano é capaz de “traduz[ir] o encontro dele com ele mesmo, do eu projetante com o eu projetado” (p.699).

mais disponíveis para as experiências das quais tomei parte no processo de compreender aquele espaço. A eles, em 2021, se juntou Isadora – que experimentou o segundo *préocupe* como caloura participante e, por isso, colaborou para modificar aquele espaço pedagógico.

Essas oito pessoas são tão fundamentais para a compreensão deste esforço de pesquisa quanto os teóricos citados. Todavia, o discurso científico que constitui esta tese limita sua participação a troco de comunicar a experiência que tivemos. Portanto, a singularidade que tentamos registrar não é a de propormos alternativas às limitações da educação neoliberal. O que é singular na realização do *préocupe* não é seu formato; é o seu processo e as pessoas que o construíram. Isso implica diretamente as considerações que fizemos acerca da abordagem subjetivista desta pesquisa como o modo mais fiel de apresentar essa mesma singularidade. Espero ter feito um trabalho digno em relação ao esforço que eles empregaram.

2 REPARTILHANDO SENSIBILIDADES DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Este capítulo trata da realização do primeiro *préocupe*, ocorrido nos dias 13 e 14 de dezembro de 2019. A primeira seção apresenta o contexto do curso superior de tecnologia em design gráfico, a partir de quando ingressei como servidor público, enquadrado no cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) no IFPE – Campus Recife. Relatarei o que descobri aos poucos e tacitamente, no cotidiano com os colegas e estudantes, e identificarei elementos curriculares na história do curso que, conforme argumento, tornaram-se calcificações que pauperiza a dimensão social daquele espaço pedagógico. Em seguida, na segunda seção, apresento alguns conceitos da filosofia de Jacques Rancière para compreender sua proposta de *partilha do sensível*. Além disso, dialogamos com as contribuições de Lewis (2014) e sua metáfora da teatralização da sala de aula. Esse conceito tem a vantagem de imbricar política e estética e pensar as subjetividades das pessoas no processo de criação de comunidades e no exercício de poder. Isso será fundamental para que eu exponha, na terceira seção, as intenções e o processo de realizar o primeiro *préocupe* como uma resposta à fragmentação do corpo discente. Defendemos que, por meio do *préocupe*, os estudantes transformaram a teatralização embrutecedora do cenário da sala de aula para uma teatralização emancipadora.

2.1 O contexto do curso superior de tecnologia em design gráfico do IFPE – Campus Recife

Eu entrei pela primeira vez em sala de aula enquanto professor no dia 9 de agosto de 2018, para lecionar na disciplina de Projeto de Design Editorial no curso superior de tecnologia em design gráfico do IFPE – Campus Recife. Antes disso, havia tido apenas experiências semelhantes: uma aula expositiva de Linguagem Gráfica enquanto estagiário docente durante o mestrado, além de algumas orientações de projetos. E não foi nada parecido com assumir a responsabilidade enquanto professor. Também já havia prestado concursos com etapas de avaliação didática, mas não considero que essas experiências sejam semelhantes a uma aula. A aula tem outra natureza: implica, inclusive, toda a estrutura institucional que invade o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme apresentei na Introdução, toda esta pesquisa é constituída a partir da natureza epistemológica subjetiva. Especialmente nesta primeira seção, vou adotar a primeira pessoa para, narrando, pintar

uma paisagem daquilo que me constituiu enquanto professor e direcionou minha prática docente desde seu princípio. Sempre que possível, vou integrar o registro de outros textos para dar materialidade a essa história, mas, em última instância, o meu objetivo é apresentar o contexto que me tornou professor, a partir da minha própria reconstrução retrospectiva. Foi a partir dessas intuições e desassossegos que fiz escolhas que me constituem, hoje, como docente e pessoa – e, portanto, são fundamentais para caracterizar o problema de pesquisa. Ou seja, as edições do *préocupe*, que constituem o eixo de discussão dos capítulos da tese, se tornaram o tema da pesquisa precisamente por serem modos de lidar com esses aspectos que me atravessaram e atravessam.

O **primeiro aspecto** que precisei compreender enquanto professor foram os hábitos comportamentais dos meus colegas do curso superior de tecnologia em design gráfico. Quando iniciei meu primeiro semestre letivo, a Coordenação de Design Gráfico do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Recife contava comigo e outros dez docentes, além da colaboração de professores vinculados a outras coordenações para os componentes curriculares *Gestão de Negócios e Relações Interpessoais*. A maior parte da atividade docente desse grupo era dedicada apenas ao curso superior de design gráfico – com exceção de um componente curricular ofertado ao curso superior de Gestão Ambiental. Tal característica contraria o perfil descrito pela lei de fundação dos Institutos Federais, que presume um professor polivalente para “atuar com excelência do nível médio até a Pós-graduação, com atividades de ensino, pesquisa e extensão” (AMORIM JUNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018, p. 1225).

Entretanto, a resistência ao perfil “polivalente” descrito na lei não é uma exclusividade do curso de Design Gráfico. No Campus Recife do IFPE, não é incomum que professores atuem apenas no nível médio ou superior – mas não foi possível encontrar publicações ou dados que perfilarem a atuação, de fato, dos professores EBTT em quaisquer Institutos Federais do país. Por outro lado, é fecunda a bibliografia que aponta que a proposta de “verticalização” e “flexibilidade” do trabalho docente trata-se, na verdade, de um modo de precarização (c.f. ARAÚJO & MOURÃO, 2021). Ou seja, reiterando as conclusões de Amorim Junior, Schlindwein e Matos (2018), a proposta da lei demonstra o “reflexo do modelo gerencial, que acabam por intensificar a carga de trabalho do professor, construídas sob a ilusão de flexibilidade e autonomia do trabalho” (p.1226). O fato de que professores não suprem essa expectativa pode ser um sintoma, simplesmente, do esgotamento

a que estão submetidos os docentes para cumprir os seis tipos de atividade descritos no Regulamento de Atividade Docente (RAD): I. atividades de ensino; II. atividades de orientação; III. atividades de capacitação/qualificação; IV. atividades de pesquisa; V. atividades de extensão; VI. atividades de administração e representação.

De qualquer modo, a especificidade do curso de Design Gráfico era reconhecida e, em algumas reuniões docentes, articulada como justificativa em discussões pedagógicas ou institucionais. Por exemplo, ao enfrentarmos dificuldade com a sobrecarga do corpo docente e, portanto, a necessidade de concurso para novos professores, colegas enfatizavam tal especificidade para os gestores. Ora, é claro que há especificidade em cada curso superior. Entretanto, apontar essa especificidade ensinava um comportamento parecia reforçar uma atmosfera de que o curso existiria à parte da estrutura organizacional da instituição, tanto em termos administrativos quanto em termos da atividade docente, inclusive pesquisa e extensão. Ou seja, o nosso curso – já distante das dinâmicas do Instituto – parecia justificar esse afastamento se afastando ainda mais, graças à sua especificidade. Assim, perdia cada vez mais espaço na instituição.

Esse comportamento determinava a prática cotidiana e, por isso mesmo, era o mais difícil de explicitar. Assim, me esforcei para compreender o ambiente em que eu estava e como poderia me comportar nele; compreender as dinâmicas de influência, as performances sociais de cada um, suas motivações e interesses. Com algum tempo, percebi que muitos comportamentos eram herança de docentes anteriores, que embora ausentes ainda eram muito significativos naquele espaço. Esses atores engendraram e consolidaram práticas docentes que, com o tempo, se revelaram perniciosas para o processo de ensino-aprendizagem, que discutiremos a seguir. Passar por esse processo me fez entender que as dinâmicas sociais naquele espaço pedagógico não eram triviais.

Com isso, temos o **segundo aspecto** que precisei compreender. Essas dinâmicas eram formalmente regidas por regras explícitas, como a estrutura curricular. Atualmente, todos os componentes curriculares do curso são obrigatórios. Para concluir o curso no tempo regular, a cada semestre, os estudantes devem cursar sete/oito disciplinas, que preenchem toda a carga horária semanal. Quando fui apresentado ao curso por colegas, me explicaram que tal estrutura se deve ao método de ensino-aprendizagem que chamavam de AMPRO, o acrônimo para Aprendizagem Mediante Problema. Um artigo intitulado *Metodologia de avaliação AMPRO aplicada ao design* publicado nos anais do 1º Encontro

Nacional de Design das ETF's, EAF's e CEFET's, em setembro de 1999, assinado pela Comissão de Implantação do Curso de Tecnologias em Design e Hiperídia explica que essa

“É uma estratégia pedagógica extremamente centrada no aluno. Tem sido aplicada inicialmente em muitas escolas médicas pelo mundo nos últimos trinta anos e trata-se de um método de eficiência comprovada por inúmeras pesquisas no campo da psicopedagogia e da avaliação de desempenho dos profissionais formados por esse método. É muito conhecido também pelos termos em espanhol *Diseño Metodológico hacia la Solución de Problemas* e em inglês de *Problem-based Learning* ou PBL.” (Comissão, 1999a s.p.)

A comissão publicou esse e outro artigo intitulado *Implantação do Curso de Tecnologias em Design e Hiperídia* (COMISSÃO, 1999b). A Comissão posiciona o curso como uma iniciativa inovadora no ensino de Desenhismo, descrito como “um universo de trabalho dirigido à *otimização dos objetos de uso e sistemas de informação* sociais por meio de seu caráter de *intermediador comunicativo por excelência*” (*ibid.* s.p.). Segundo a Comissão, a maioria do ensino desse campo

“desrespeita a pluralidade personalista e cultural dos docentes. Por despreparo e desinteresse e vaidade e vilipêndio dos propedêutas superiores, os alunos tornam-se vítimas de um estupro intelectual que os traumatiza e os impossibilita de aprimorar a criatividade mutante natural para enfrentar as mudanças de ritmo e desafios da realidade.” (Comissão, 1999b s.p.)

Nesse sentido, juntos, os textos publicados antes da implantação do curso, delineiam a abordagem teórico-pedagógica a ser adotada, citando desde a peripatética de Sócrates e Jesus, passando pela neurociência e pela pedagogia Construtivista de Célestin Freinet, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Tais princípios seriam viabilizados, também, por um curso de Educação à Distância (EaD), cuja plataforma e mecânica de acesso são sugeridas (*ibid.*). As palavras do texto ainda resguardam um teor disruptivo, que parece dar corpo à “oportunidade de investigar os novos caminhos pedagógicos e tecnológicos para os quais apontam as tendências mundiais”, uma vez que o Ministério da Educação havia reconhecido a área de Design, conforme apontado pelo então professor de desenho do CEFET/PE, Weydson Ferraz, na apresentação do volume. Nesse sentido,

“O Curso de Tecnólogo em Desenhismo do CEFET/PE é um rebento direto desse momento. Planejamos uma formação discente dentro dos moldes construtivistas, onde deve haver um forte respeito à pluralidade das habilidades

intelectuais humanas, bem como ao desenvolvimento autosuficiente do aluno, id est, um ambiente de aprendizagem capaz de consolidar a responsabilidade, a iniciativa, a criatividade e a qualidade de vida de qualquer egresso, irrestritamente, deixando-o apto a resolver problemas das mais variadas naturezas, e saber fazer as perguntas certas seguido de respostas no mínimo verossímeis.” (Comissão, 1999b s.p.).

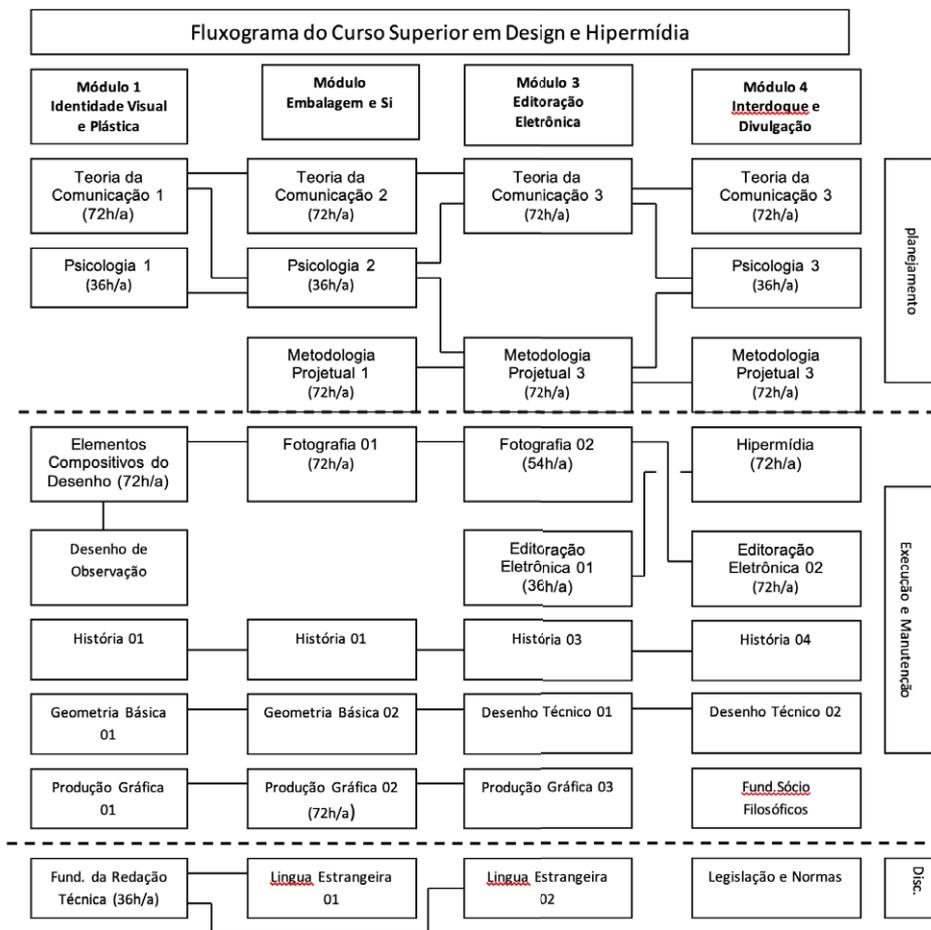
Essa resolução de problemas está calcada, sobretudo, na abordagem da Ampro, que se apoia na noção de *comunidades de prática*, cuja origem a Comissão (1999a) atribui ao Instituto de Pesquisas sobre Aprendizado, da Xerox Corporation. A premissa é que “o lançamento de desafios projetuais permitiria o desenvolvimento da aprendizagem fazendo uma conexão com os problemas reais existentes no mercado de trabalho” (ARAÚJO *et al.*, 2001, p.169). Em suma, para essa abordagem,

“O conhecimento é inseparável da prática. É impossível conhecer sem fazer. (...)os educadores devem promover situações que permitam os estudantes resolver problemas reais com profissionais reais, em situações reais de aprendizado e amadurecimento. Em outras palavras, Conhecimento não é acúmulo de informações, mas a competência para agir adequada e satisfatoriamente baseado na informação.” (Comissão, 1999a s.p.)

Isso condicionaria a construção da estrutura curricular (Figura 1) em que as disciplinas fossem “locadas nos módulos semestrais (...) a fim de que a interdisciplinaridade seja significativamente explicitada e praticada” (*ibid.* 1999b s.p.). Além desta “estruturação orgânica”, o texto aponta ainda que todos os docentes assistiram a todas as aulas do curso, a fim de que tenham “consciência do que está sendo ministrado (ou o que já foi) nas demais disciplinas” para usar essa “bagagem informativa” nas suas próprias disciplinas. Segundo relatos de colegas que estavam no curso em sua fundação, isso, de fato, aconteceu.

Todavia, de maior interesse para nós estão as considerações sobre a estratégia da Ampro, que, até hoje, orientam a estrutura curricular do curso de Tecnologia em Design Gráfico do IFPE – Campus Recife, formulado em 2005. O currículo segue estruturado pela ideia de que os estudantes seriam confrontados com um problema de um tipo específico e todos os componentes informariam sua resolução por meio de um projeto (Figura 2). Ou seja, cada semestre enfatizaria uma subárea específica do design gráfico por meio de um projeto em que todas as disciplinas e docentes daquele semestre colaborariam. Por exemplo, no segundo semestre do curso, centrado na subárea de Design Editorial,

Figura 3 – Grade curricular apresentada pela Comissão de implantação do curso de tecnologias em design e hipermídia em 1999.



Fonte: Acervo digital do Curso de Design Gráfico

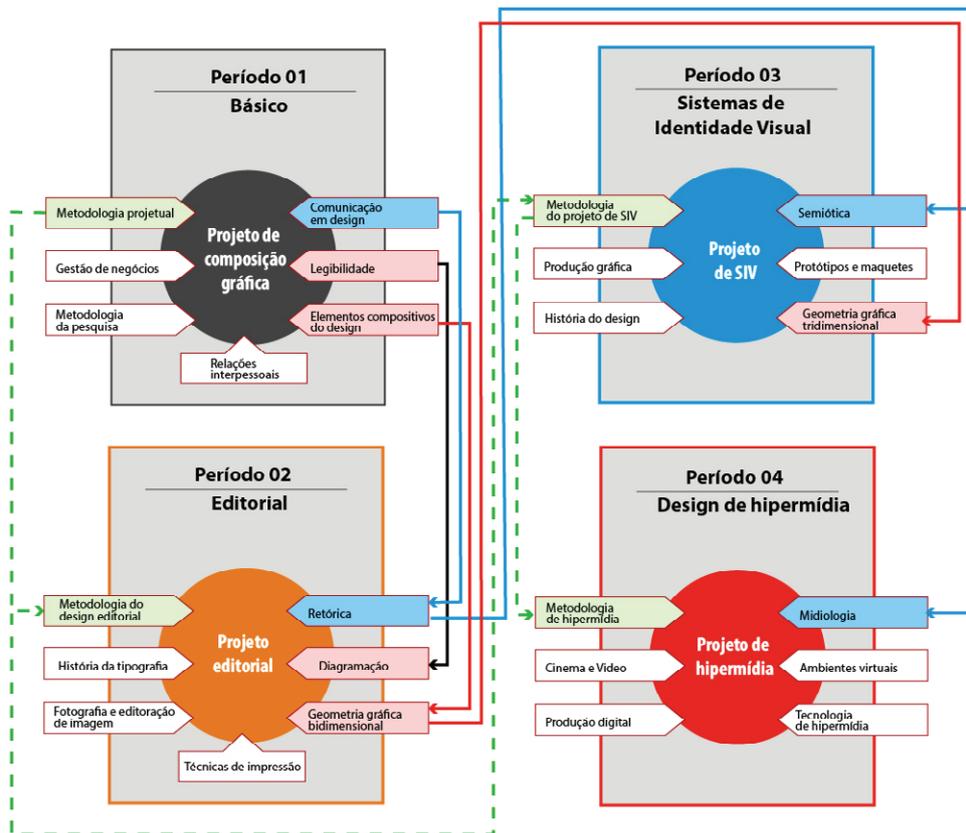
todas as disciplinas estariam articuladas para capacitar o estudante a realizar um projeto editorial que respondesse ao problema em questão, a ser formulado na disciplina de Projeto Editorial. Assim, o primeiro semestre consistiria de um projeto simples de composição gráfica, o terceiro, de um sistema de identidade visual e o quarto, de um projeto de hipermídia – hoje, concebido como design digital. O curso, então, é composto por 1.620 horas/relógio (2.160 horas/aula), distribuídas igualmente entre os períodos. Em suma, o curso se estrutura da seguinte maneira:

“O primeiro período é composto por 08 componentes curriculares com conteúdos Básicos; o segundo período é composto por 08 (oito) componentes curriculares, que possuem conteúdos específicos na área editorial; o terceiro período é composto por 07 (sete) componentes curriculares, que possuem conteúdos específicos na área corporativa direcionadas a produção de Sistemas de Identidade Visual e o quarto e último período composto por 07 (sete) componentes curriculares, que contemplam os conteúdos específicos na área de hipermídia, perfazendo um total de 30 (trinta) componentes curriculares obrigatórios (...)” (IFPE, 2015, pp.36-7)

Para cada um desses módulos, a instituição ofereceria “a possibilidade de obtenção de certificados após cada módulo ou conjunto de módulos” (BRASIL, 2001, p.10). Segundo o relato de Pena (2011), essa estrutura modular foi encorajada pelo Parecer CNE/CES 436/2001 do Ministério da Educação, à época da abertura dos cursos superiores de tecnologia, a fim de atender mais rapidamente às demandas do mercado de trabalho para um novo perfil de egresso mais “flexível”:

a sua forma modular, de duração variável, de solidez da formação básica aliada à rapidez no atendimento às mutações das necessidades do mercado e às possibilidades de verticalização, aprofundamento em áreas profissionais específicas, sintonizadas com o mundo do trabalho, podendo ser especializado em segmentos de determinada área, aproximam mais os cursos de nível tecnológico aos cursos superiores sequenciais. (BRASIL, 2001, p.9-10)

Figura 4 – Estrutura curricular do curso atualmente.



Fonte: IFPE (2015)

De fato, ao discutir a política da implantação do curso, Ferraz *et al.* (2001), deixam evidente que sua razão de existência se dá para atender às demandas do mercado: “com o objetivo de formar designers capacitados às carências do mercado de trabalho regional” (p.13). Isso se dá em um contexto que, segundo os autores, é favorável: “coexistem interesses governamentais, empresariais e sociais convergindo” (*ibidem.*), além de

“os países desenvolvidos estão vivendo uma crise por não saberem como manter sua dominação na nova Sociedade da Informação” (*ibidem.*). Isso daria como resultado a formação de um “designer mais pragmático que adquira experiência de modo mais ágil e saiba como aplicar imediatamente este conhecimento (...) sem perder de vista a educação de um profissional reflexivo” (*ibid.*, p.14).

A Ampro é o meio pelo qual esse resultado seria obtido. Desta feita, para que ela funcione, além da “estruturação orgânica do currículo” e da consciência dos docentes em relação à interdisciplinaridade dos conteúdos, a Comissão (1999a) aponta que a AMPRO “requer organização e dedicação de todo o corpo docente, aperfeiçoamento constante e supervisão crítica” (s.p.). Além disso, “todos os docentes de todas as especialidades afins são necessários para o bom desenvolvimento de um currículo” (*ibidem.*). Ademais, seria importante que todos os docentes permanecessem na sala de aula, pois “um deles desempenha o papel de facilitador e os demais integrados aos grupos de alunos dão o suporte e acompanhamento paralelo necessário” (FERRAZ *et al.*, 2001, p.15). Assim, “o aluno é desafiado com vários problemas em níveis de complexidade; e o professor só o orienta a levantar e apreender as informações mais variada necessárias para resolver o problema com pertinência, autoridade e criatividade” (COMISSÃO 1999a, s.p.).

Logo após a conclusão do primeiro semestre letivo do curso, Araújo *et al.* (2001) refletiram sobre as experiências construídas em conjunto a partir da metodologia proposta. Depois de aplicar um formulário para os 15 estudantes e 8 professores sobre (1) Desempenho dos facilitadores, (2) Desempenho dos discentes; (3) Desenvolvimento dos conteúdos e (4) Aplicação da avaliação, a equipe diagnostica “incoerências de implementação de tal metodologia com a nossa realidade” (p.177). Além disso, aponta que a aplicação no curso de Design e Hipermídia “carece de mais engajamento” e atribui aos alunos brasileiros “passividade do processo de ensino-aprendizagem [sic] (...) que não pode depender tão-só da boa vontade docente” (*ibidem.*). Há ainda um apontamento importante com relação ao currículo: “precisa ser mais flexível, para se adequar às exigências de mercado” (*ibidem.*).

Desde que ingressei na instituição, em 2018, essa promessa também nunca se realizou. Muito pelo contrário: as disciplinas eram desvinculadas umas das outras, com uma comunicação empobrecida entre docentes. Até hoje, nunca participei de uma reunião pedagógica de proposição ou acompanhamento dos projetos. Qualquer colaboração feita entre disciplinas se deu apenas pontualmente, por afinidade e interesse pessoais – nunca como resultado de um planejamento pedagógico. Nesse

sentido, a estrutura curricular integralmente obrigatória torna-se uma demanda virtualmente irrealizável para os discentes, uma vez que são demandados projetos de cada uma das disciplinas e ficam sobrecarregados de atividades de modo que não desenvolvem, aprofundam ou amadureçam o necessário para realizá-las adequadamente. Além disso, como efeito colateral, essa estrutura sufoca a *possibilidade* de os estudantes conhecerem pessoas de outras turmas e trocar experiências, o que empobrece a dimensão social característica do curso superior – que é agravado por não haver um diretório ou centro acadêmico em que os discentes se reúnam e dialoguem.

Portanto, as propostas da Comissão (1999a, 1999b) resistem apenas enquanto calcificações. A emissão de certificados de conclusão modular foi retirada do curso em 2005 – o que caduca a estrutura curricular. Desde então, a ideia de aprendizagem mediante problema ficou conhecida quase que exclusivamente por sua sigla em inglês (PBL), caducando também o termo utilizado; uma busca pelo termo “Ampro” ou “Aprendizagem Mediante Problema” resulta em nenhum resultado nas plataformas de publicações científicas. No próprio Projeto Pedagógico do Curso vigente, o planejamento curricular faz uma única menção a essa abordagem – sem utilizar o termo técnico –, prevendo que em cada semestre há um “componente curricular central que desenvolve um projeto gráfico em seu escopo didático (...) e os demais componentes curriculares se articulam de forma a subsidiar os conteúdos necessários para o projeto supracitado” (IFPE, 2015, p.38).

Ironicamente, esses fatores parecem destruir toda possibilidade de aprendizagem e faz com que o próprio curso se torne o problema para os estudantes, que querem simplesmente *resolvê-lo*. Isso leva ao **terceiro aspecto** que precisei compreender: havia uma ruptura entre *ensino* – compreendido aqui como a prática docente e a organização institucional – e *aprendizagem* – compreendida como a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências dos estudantes. Ou seja, entre os docentes, não havia articulação pedagógica para fomentar a aprendizagem dos estudantes – que, ocasionalmente, tampouco estavam dedicados a *aprender*. O sentido da atividade pedagógica parecia ter se perdido porque era reencenada por mero hábito – a ponto de eu constatar que *aprender e realizar o curso* haviam se tornado atividades diferentes. Descobri que, para alguns, elas nunca coincidem. Frequentemente, os estudantes não priorizam o seu aprendizado; o que cria uma contradição que, hoje, formulo como uma provocação: o ensino atrapalha a aprendizagem.

Além dos três aspectos institucionais e pedagógicos que apontei precisei compreender no início da minha atividade docente, há ainda um outro de natureza “externa” ao ensino. Um **quarto aspecto** sobre o qual construí minha atividade docente foi o da precarização no mercado de trabalho de design em Pernambuco. Esse viés emergiu das dificuldades que, até antes de me tornar professor, eu mesmo passara enquanto profissional de design. Nos quase dois anos de intervalo entre a conclusão do meu mestrado, em agosto de 2016, e tomar posse, em julho de 2018, eu vivi como um designer precarizado. Minha fonte de renda era oriunda do trabalho enquanto *freelancer*¹: portanto inconstante e, frequentemente, insuficiente. Nesse sentido, iniciar a atividade docente me fez sair da insegurança financeira e empregatícia.

Por isso, sempre estive extremamente consciente de que estava participando do ingresso daquelas pessoas em um mercado de trabalho precarizado. Todavia, isso não era discutido nem formal – em reuniões, salas de aula, planos pedagógicos – nem informalmente – nos corredores, momentos de socialização – com os colegas, salvo raras exceções. Isoladamente, sabia que estava participando da linha de montagem de capital humano de outra perspectiva: eu não era mais quem estava sendo *informado*, mas quem estava *informando*. Isso, evidentemente, me colocava um dilema: enquanto professor, eu deveria relatar a precarização do trabalho em design? De um lado, a maioria dos estudantes ingressavam no curso por algum vínculo pessoal e aspiracional da prática de design; portanto apresentar essas dificuldades poderia desencorajar até mesmo a permanência no curso. De outro, não me sentia confortável em não discutir a realidade profissional em que eles ingressariam em um curto tempo – e quanto mais eles soubessem, melhor poderiam se preparar. Busquei apresentar as dificuldades da maneira mais franca quanto possível.

Ainda assim, a sensação era de que a sala de aula não era suficiente; era preciso fazer mais *por fora*. Então, tentei adereçar esse dilema trabalhando em duas frentes: a curricular e a extracurricular. Embora eu articulasse ambas na minha teorização particular, essa cisão engendrava outra série de dicotomias a partir das quais eu refletia sobre minha prática docente: docente e discente, instituição e indivíduo, individual e coletivo, teoria e prática, aprender e ser aprovado, entre outros. Isso me levou a analisar o cenário da seguinte maneira: os docentes não tinham nenhuma razão para *se esforçar mais*, uma vez que a instituição

1 O termo, utilizado corriqueiramente no trabalho de design, compreende o trabalho autônomo cujo regime consiste na prestação de serviços.

não efetuava procedimentos para estimular a excelência. Por outro lado, os discentes estavam com tudo em jogo: se sua formação fosse deflacionada, sua empregabilidade estaria comprometida, seus salários seriam menores, teriam menos condições de capacitação, e assim por diante. Em suma, entrariam em um ciclo vicioso de precarização – aquele do qual eu sentia ter saído. Portanto, acreditava, seria mais fácil mobilizar quem tinha mais a perder.

Essa premissa me levou a *fazer por fora* dos termos “burocráticos”; das limitações ementárias da sala de aula, do esforço mal distribuído dos componentes curriculares. Muito desses fenômenos que tentei driblar compõem o que Fisher (2020) nomeia, da perspectiva dos estudantes, como *letargia hedônica*: com o imperativo da “flexibilidade” imposta pelo mercado de trabalho neoliberal, “a falta de um sistema disciplinar efetivo não foi compensada, para dizer o mínimo, por um aumento na automotivação dos estudantes” (p. 46). Já os docentes “estão presos na armadilha de serem ao mesmo tempo facilitadores/animadores de palco e autoritários/disciplinadores” (*ibid.*, p. 49).

A primeira iniciativa extracurricular: desdesign

Para mim, ainda naquele segundo semestre de 2018, a estrutura oferecida pela instituição me parecia uma alavanca. Já que a sala de aula não era suficiente, tentei realizar atividades extracurriculares. Pouco menos de dois meses depois de tomar posse como servidor – e menos de um mês depois de iniciar o meu primeiro semestre letivo – iniciei a organização do evento, chamado *desdesign* – rodas de conversa sobre práticas projetuais. O objetivo principal era encurtar a distância entre a sala de aula e o mercado de trabalho, aproximando as experiências de profissionais sobre o que é e como é trabalhar em design no mercado local; mas, ao mesmo tempo, queria que os estudantes vissem no Instituto um lugar onde poderiam *estar*, não apenas para o qual eles *iam e voltavam*.

Há uma contradição aparente nessa primeira iniciativa. A precarização neoliberal contra a qual eu me colocava defende exatamente isto: aproximar a sala de aula do mercado de trabalho. Em muitos sentidos, esse vetor é o que proporcionou a criação do próprio curso: o próprio Parecer CNE/CES 436/2001 aponta que a educação superior de tecnologia deve atender às “constantes mudanças verificadas no mundo do trabalho (...) [e] formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho” (BRASIL, 2001, p.9). Conforme Pena (2011) aponta, essas “constantes mudanças” dizem respeito ao contexto neoliberal em que esse nível de formação foi regulamentado. Entretanto, eu

Figuras 5 e 6 – Registros de dois *desdesign*. À esquerda, o primeiro, com Gabriela Araujo e Soraya Holder, em 14 de setembro de 2018. À direita, o último realizado antes do *lockdown*, com Anabella López, em 9 de março de 2020.



Fonte: Autor (2018, 2020)

estava consciente dessa contradição e do risco de internalizar a lógica do mercado no espaço pedagógico – um sintoma tipicamente neoliberal, como Laval (2019) aponta. Ainda assim, eu via a conscientização e debate dessas condições precarizantes como uma possibilidade de fazer surgir ferramentas de solidariedade e desprecarização.

Ou seja, o objetivo do *desdesign* não era mimetizar as dinâmicas de trabalho na sala de aula. O objetivo de trazer profissionais para responder as perguntas que eu lhes fazia nessas entrevistas era relatar trajetórias para que os estudantes pudessem traçar seus futuros profissionais – com sorte, menos precários. Algo de que nunca abri mão nessas entrevistas era explicitar as dificuldades do mercado de trabalho e estratégias para lidar com elas: remuneração, cargas horárias, redes de apoio, etc.

Foi nesse sentido que, no dia 14 de setembro de 2018, aconteceu o primeiro *desdesign*, com Gabriela Araujo e Soraya Holder para discutirmos sobre o livro *Mala quadrada, cabeça quadrada*, do qual Gabriela e eu éramos também autores. Isso se deveu, sobretudo, ao encorajamento do colega professor Josinaldo Barbosa; à época, havíamos lançado o livro há pouco mais de um mês na Feira Literária de Paraty, uma das principais do país. Ainda em 2018, houve outra entrevista – de temática histórica, com Rafael Efrem – e, ao longo de 2019, outras cinco: Mari Cid, Marília

Figuras 7 e 8 – Fotos dos cartazes desenvolvidos para divulgar o *desdesign* no campus do IFPE em Recife.



Fonte: Sarah Ranya, Gabriela Padilha e Gabriel Pontes (2019)

Feldhues, Clarissa Cabral, Gutenberg Sena e, por último, com as fundadoras do Balaio Mercado Colaborativo – Pollyana Ramalho e Andreia Peixoto – e Brechó Queroquero – Wall Ferreira e Karol Conxita. Ao final de 2019, decidimos formalizar o *desdesign* como um projeto de extensão e gravar as entrevistas que seriam publicadas no formato de podcast ao longo de 2020, formato no qual realizamos apenas um presencialmente: com a ilustradora Anabella López.

Ao longo desse processo, ficou evidente a defasagem da dimensão social do espaço pedagógico. Utilizo o termo *social* no sentido de relação entre as pessoas, que engendra a capacidade de construir uma identidade coletiva. Embora já tivesse relativa consciência disso, o episódio que me marcou foi em 20 de novembro de 2019, quando estávamos a caminho de uma visita técnica com duas orientandas de iniciação científica. Enquanto conversávamos sobre algumas dificuldades do curso, mencionamos uma reunião de colegiado – à qual os alunos tinham acesso por meio de um representante – e as estudantes desconheciam tanto o mecanismo do colegiado quanto quem era seu representante.

Essa *crise de representação* me chamou a atenção. Segundo o relato das estudantes, uma das características mais significativas da sua experiência pedagógica era o excesso de atividades. Isso consolidou o que, enquanto professor, eu havia constatado sobre a falta de articulação entre as disciplinas que, formalmente, deveriam “subsidiar os conteúdos

necessários para o projeto supracitado [do componente curricular central]” (IFPE, 2015, p.38). Ou seja, o desenho que havia sido mantido desde a proposta de utilização da AMPRO na fundação do curso implicava, hoje, a dissociação entre cada uma das turmas, dado que cada uma estava *lidando com seu problema*. A isso, podemos somar um princípio tácito da maior parte dos estudantes de que o curso era um lugar *de passagem*, não *de convivência*. Isso, sem dúvida, era absorvido tanto porque os estudantes tinham poucas atividades extraclasse – pouco desenvolvimento de pesquisa e extensão, por exemplo – e por problemas infraestruturais mais amplos do Instituto, como a ausência de espaços de convivência; não há, apenas a título de exemplo, restaurante universitário no campus.

Desse modo, não havia espaço ou tempo comum *entre* as turmas, o que levava à fragmentação que as estudantes me relataram. Assim, pensei que seria necessário que houvesse espaços e tempos para que os estudantes de todos os períodos se reconhecessem e convivessem, possibilitando a reintegração do corpo discente. De novo, esse objetivo poderia ser perseguido em duas frentes: a curricular e a extracurricular. A primeira corresponderia, por exemplo, à mudança da estrutura curricular que, no entanto, pressupõe uma série de trâmites institucionais e burocráticos para ser efetuada; e eu considerava que essa demanda era urgente demais, dada a formação dos estudantes. A exploração da possibilidade de realizar uma atividade extracurricular que permitisse o reconhecimento do corpo discente foi o que motivou o primeiro *préocupe*.

Nesta seção, fiz um relato da minha iniciação na atividade docente, elencando algumas das maiores dificuldades do contexto pedagógico-institucional. Enquanto eu me aclimatava naquele ambiente, comecei a dar atenção às demandas dos estudantes – que ficou explícita para mim com o que chamei de uma crise de representação. Por isso, adotei a estratégia de trabalhar tanto na frente curricular e institucional quanto extracurricular e extrainstitucional para lidar com as inquietações, tanto as de alguns estudantes quanto as minhas. Essas iniciativas me levaram a tatear os limites entre uma coisa e outra e, nesse sentido, busquei a teoria para adquirir a linguagem que pudesse dar conta daquilo que vivenciava.

Logo, na seção a seguir, vamos revisar conceitos da filosofia político-estética de Jacques Rancière e seus desdobramentos pedagógicos para compor o que Lewis (2014) chama de “máquina teórico-teátrico-pedagógica”. As ferramentas teóricas que discutiremos me ajudaram a modelar minha prática docente. Nesse sentido, teremos o objetivo de enquadrar a educação a partir de sua dimensão estética. Com isso, poderemos

retomar o relato da realização do primeiro préocupe e defender que ele engendrou uma ruptura no espaço pedagógico. Sobretudo, sua realização me mostrou uma possibilidade de prática emancipadora, apesar de estruturas curriculares petrificadas.

2.2 A partilha do sensível como estética da pedagogia

Até me tornar professor, a educação era simplesmente um requisito para o conforto financeiro. Por isso, embora tenha convivido com a educação ao longo de toda a vida, foi apenas na coincidência do doutorado com a docência que eu passei a estar *consciente* dela. Ademais, estava experimentando o processo pedagógico de outra perspectiva: eu não era mais quem estava sendo *informado*, mas quem estava *informando*. Por isso, minha relação com a educação é primordialmente estética.

O sentido com que utilizo o termo *estética* é estrito, no que diz respeito à elaboração de uma forma. Posto que não tive nenhuma formação pedagógica antes de lecionar, a situação com que lidei quando entrei em sala de aula enquanto professor não se apresentava a mim de uma perspectiva *teórica* porque eu não estava munido de nenhuma ferramenta conceitual para interpretar o que se deu. Muito antes de qualquer elaboração intelectual, a educação se apresentou para mim de uma perspectiva *estética*: esse vínculo se estabeleceu apenas a partir do momento em que ela se tornou meu ofício, a partir do momento em que precisei elaborá-la enquanto um fazer. Portanto, meu encontro com a educação foi como um pintor se encontra com as tintas em sua paleta ou como um oleiro encontra com o barro: minha preocupação era *dar uma forma* àquela situação para cativar as pessoas com quem eu compartilhava aquele espaço. O aprendizado, eu imaginava, emergiria durante o processo.

Nesse sentido, sempre pensei o espaço da sala de aula como um espaço teatral e encarava as práticas pedagógicas esteticamente: o planejamento que fazia das aulas levava em consideração o tempo, o ritmo, a surpresa, a disposição dos estudantes, etc. Outro indício dessa abordagem foi que estabeleci e adotei um figurino: para o personagem do professor, sempre me vestia quase todo de preto. Contudo, eu *performava* de acordo com as exigências, utilizando inclusive os mecanismos disciplinares tradicionais: chamadas, presenças, provas e avaliações sempre fizeram parte do processo. Somente nunca acreditei *demais* nesses mecanismos, nem lhes tomei como absolutos. Simplesmente eram mais um dispositivo do jogo de cena.

Considerando essa dimensão estética no exercício da atividade docente, me remeti a leituras preliminares do filósofo francês Jacques Rancière, sobretudo acerca dos conceitos de *partilha do sensível* e *dissenso*, que havia feito alguns anos antes, no processo de elaboração da minha dissertação (SOUZA, 2016). O que havia me chamado a atenção na leitura era sua proposta de imbricamento entre estética e política, que indiquei como uma possível articulação com o conceito de *estranhalização*. Com uma finalidade diferente, discutiremos conceitos da filosofia de Rancière (2010) para teorizar o que vivenciei na realização do primeiro *préocupe*, em dezembro de 2019.

Política, estética e pedagogia a partir de Rancière

Na primeira das dez teses sobre política, Rancière (2010) se coloca contrário às definições recorrentes de política enquanto o exercício de poder e investiga o seu assunto específico por meio da lógica subjacente – a *arkhê* – a esse mesmo exercício. Ao analisar o paradoxo da formulação da política aristotélica, ele delineia que a *arkhê* pressupõe “a existência de uma disposição particular para agir que é exercida por uma disposição particular de ‘ser submetido à ação’” (*ibid.*, p. 30). Ou seja, os agrupamentos humanos “naturalmente” se dividem entre aqueles que dominam e aqueles que são dominados. Isso, entretanto, não é *política*; sua especificidade emerge apenas a partir da ruptura com essa lógica. Não obstante, não seria qualquer ruptura: além de romper com a distribuição “normal” das posições de dominantes e dominados, a política é a “ruptura com a ideia de que existem disposições ‘particulares’ às posições” (*idem*). Portanto, política surge como desvio da ordem “normal” das coisas; é uma anomalia que é expressa na natureza dos sujeitos políticos, que desenham outras formas de organização social para prezar pelos desprezados (*ibid.*, p. 35).

Desse modo, Deranty (2010) aponta que “a questão central para Rancière diz respeito aos modos em que pensamentos, vozes e ações dos dominados são tornados invisíveis e inaudíveis na hierarquia das atividades que sustentam as ordens sociais” (p.11). Isso explicita a acepção de *estética* que retomava a raiz grega do *aisthesis* aristotélico: a capacidade de um indivíduo de demonstrar para uma comunidade seu uso da razão por meio do discurso (*logos*). Oposta a essa capacidade, estaria a mera voz (*phônê*), que seria uma categoria inferior, reservada àqueles incapazes de se constituírem enquanto seres políticos e capazes apenas de expressar sentimentos de prazer ou desprazer (RANCIÈRE, 2010, p.37). Logo, ele aponta, a única questão prática é “como podemos ter certeza que o animal humano emitindo sons na sua frente está de

fato articulando um discurso em vez de meramente expressando um estado?” (*ibid.*, p.38). Responder essa pergunta faz com que encaremos a dominação social como uma determinação estética: basta não reconhecer o “animal humano” como dotado dos signos de politicidade.

Assim, a desigualdade primordial torna-se uma questão perceptiva que busca separar o discurso da mera voz. Há, portanto, uma “lei geralmente implícita que define as formas do tomar-parte, definindo primeiro os modos perceptivos nos quais eles se inserem” (RANCIÈRE, 2014, p. 146). A fim de denominar essas leis, Rancière (2010) inscreve a categoria de **polícia**, que estabelece um modo de constituição simbólica do social. A **política** surge apenas quando há ruptura: “consiste em tornar visível o que estava invisível; em tornar discurso o que era ouvido como mero ruído (...)” (RANCIÈRE, 2010, p.38). A essa ruptura, chamamos **dissenso**. Dito de outra maneira, uma demonstração política “coloca um mundo em outro – por exemplo, (...) o mundo em que trabalhadores falam (...) naquele em que suas vozes eram meros urros expressando dor” (*idem*). Por outro lado, o **consenso** busca acabar com a política por meio de sua redução à polícia, reduzindo “o povo à soma das partes do corpo social e a comunidade política às relações entre interesses e aspirações dessas diferentes partes” (*ibid.*, p.42). Além disso, Corcoran (2010) aponta que um consenso “é a suposição de uma identidade entre sentimento e sentido, entre fato e sua interpretação” (p.2). Ou seja, quando há alguma ordem social, cada modo de fazer (*poesis*) corresponde a um horizonte de afetos (*aisthesis*).

O desenho dessas correspondências constitui as fronteiras estético-políticas denominada como **partilha do sensível**, que pode ser definida como “as pré-condições da percepção que tornam nossas subjetividades visíveis, audíveis e disponíveis à nossa atenção” (PANAGIA, 2010, p.96). É fundamental evidenciar que *partilha* possui um duplo significado: “de um lado, [deve ser entendido] como aquilo que separa e exclui; de outro, como aquilo que permite a participação” (RANCIÈRE, 2010, p.36). Ou ainda, conforme Panagia (2010), de um lado, é “um princípio agregador que configura formas de participação numa comunidade política” (p.96). De outro, a partilha é também o fracionamento de algo, a repartição de partes exclusivas. Essa repartição está relacionada à divisão de propriedades e à hierarquia social, que funcionam também como princípio de organização para a percepção. Deranty (2010) aponta que, para compreender a correspondência entre hierarquia social e repartição perceptiva na política da estética de Rancière, podemos considerar que, na história da arte, certas formas narrativas estavam intimamente

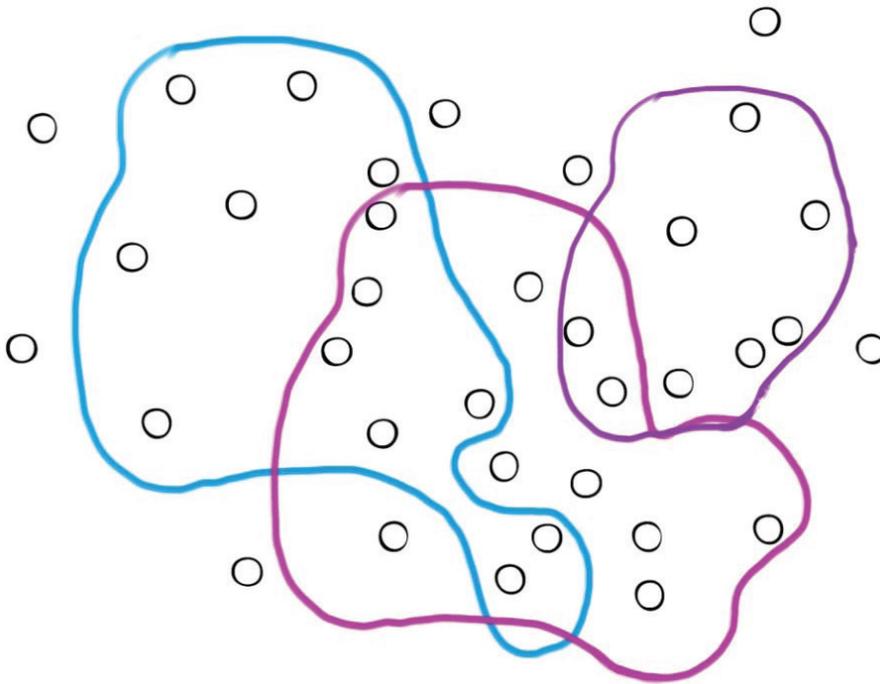
associadas a certas hierarquias sociais: a tragédia estava reservada para reis, enquanto a comédia poderia tratar dos plebeus.

Ademais, Panagia (2010) aponta que o conceito de partilha do sensível evidencia a tensão entre o ato de perceber algo e a correlação implícita de considerar certos objetos como merecedores de atenção. Por isso, uma coletividade se constitui por um “conjunto de correspondências concretas (...) que resultam nas pré-condições cognitivas para levar algo em conta” (*ibid.*, p.99). Em outras palavras, pertencer a uma comunidade já pressupõe uma determinação “do que é visível e o que não o é, do que se ouve e do que não se ouve” (RANCIÈRE, 2014, p. 146). Em suma, do que é sensível e do que não é. Desse modo, a linha que define essa partilha do sensível também “divide e conecta alianças políticas, organizações sociais e formações estéticas” (*ibid.*, p.96). Por essa razão é que Rancière (2010) defende que “política, antes de tudo, é uma intervenção no visível e no falável” (p.37). Entretanto, o desenho dessa repartição nunca está plenamente estabelecido, mas sempre em fluxo, podemos compreender o dissenso como “uma disputa sobre o que é um dado e sobre o enquadramento em que vemos algo como dado” (RANCIÈRE, 2010, p.69). Ou seja, podemos “reconfigurar a disposição perceptiva de imagens e sons” (PANAGIA, 2010, p.99).

Para exemplificar a dinâmica da partilha do sensível, Rancière (2010), parte de um lema comumente enunciado por policiais nas suas intervenções em manifestações públicas: “Andem! Não tem nada para ver aqui!”. Fundamentalmente, tal enunciação estabelece um modo de constituição simbólica do social em que há uma correspondência entre um fazer (*poiesis*) e um horizonte de afetos (*aisthesis*) – ou seja, informa um consenso. A saber, ela impõe a equação rua = passagem; o espaço de circulação corresponde unicamente à circulação e, portanto, “não tem nada para ver”. Em um movimento oposto, a política reconfigura o espaço por meio da criação de novas possibilidades de combinação entre fazeres e afetos. A saber, em uma manifestação, a rua passa a ser o espaço prenhe de possibilidades: a aparência de outras subjetividades, a fruição musical, o encontro com pessoas, a enunciação de palavras de ordem, a prática artística, etc. A política surge do dissenso que rompe com as correspondências e redesenha a partilha do sensível. Nesse sentido, Lewis (2014) aponta que o que há de comum entre atos políticos e artísticos é que ambos criam novas formas de fala e ação que desafiam determinada constituição simbólica do social” (p.3). Ou seja, ambos causam dissenso.

Uma metáfora produtiva para explicar a partilha do sensível é a da cartografia. Ao realizar a separação daqueles que contam ou do que é

Figura 9 – Representação de diferentes partilhas do sensível a partir da experiência de um mesmo espaço. Os círculos representam dados da realidade social e cada uma das linhas coloridas delimita as sensibilidades e, portanto, afetos e comportamentos de uma comunidade.



Fonte: Autor (2023)

visível, é criada uma representação – um desenho – de uma determinada realidade social. Daí que Rancière (2014) defina a partilha também como uma linha que “divide e conecta alianças políticas, organizações sociais e formações estéticas” (p.96) (Figura 5). Podemos compreender essa representação como um mapa pelo qual os sujeitos *navegam* as situações que experienciam. As negociações das mais diversas ordens que se dão no cotidiano – afetivas, burocráticas, hierárquicas, comportamentais, etc. – são decisões de trajeto orientados por esse mapa, que se desenha a partir dos afetos. Por exemplo, um “bom aluno” é aquele que atende às demandas de um professor: seu modo de fazer corresponde ao horizonte de afetos que é previsto no mapa desenhado por tal partilha do sensível.

Em suma, Rancière (2010) coloca os termos do imbricamento entre política e estética desta maneira: a desigualdade primordial é uma questão perceptiva porque cria uma separação entre o discurso e a voz e, por consequência, entre aqueles que as enunciam. Ora, a separação entre discurso e voz é eminentemente estética, dado que se apoia na forma como a enunciação é feita. E a dimensão política dessas categorias significa transfigurar em *logos* aquilo que era audível como mero *phôné* (*ibid.*, p. 38). Desse modo, a partilha do sensível consiste em desenhar as separações entre *quem* e *o que* deve ser visto e ouvido ao mesmo tempo em que circunscreve o lugar daquilo que é produzido e dos sujeitos que

as produzem. A partilha do sensível, enfim, imbrica política e estética e essa linha em constante movimento torna-se a unidade básica das análises no trabalho de Rancière (DERANTY, 2010).

Nesse sentido, Hallward (2009) aponta que o esforço de Rancière “sempre foi explorar os vários recursos de deslocamento, indistinção, desdiferenciação ou desqualificação disponíveis em qualquer campo” (p.141). Para isso, a principal metáfora estética que ele usa é a do teatro. Segundo Lewis (2014), de particular impacto foi o teatro popular que se deu nos cafés-concertos da França no século 19, por ter produzido “deslizes inquietantes das correspondências entre papéis sociais, empregos e gostos estéticos” (p.41). Assim, essa cultura popular se tornou uma zona desestabilizadora, uma vez que as classes trabalhadoras tomavam parte nos afetos dos quais eles eram apartados até então. Com isso, Rancière desloca “a questão política da ontologia para a centralidade das aparências, que é análoga à produção de uma peça” (p.42). Portanto, a vocação pedagógica do teatro nas artes populares foi “a performance inapropriada do amador” (*ibidem.*): o trabalhador que *performava* como músico ou amante das artes.

Ainda assim, Rancière desconfia da dimensão pedagógica da estética. O teatro brechtiano, por exemplo, aponta para a contradição: ao tentar “ensinar” ao espectador da sua condição de subordinação, o dramaturgo reitera a desigualdade que faz com que suas próprias intervenções “emancipatórias” sejam “necessárias” (LEWIS, 2014). Por outro lado, a metáfora do teatro é crucial para compreender a dimensão estética da pedagogia, porque “toda educação democrática é igualmente uma experiência estética que nos ensina a redistribuir a relação entre o que pode e o que não pode ser visto assim como o que pode e o que não pode ser ouvido” (*ibid.*, p.9) e precisa operar no nível dos sentidos – sem simplesmente se tornar uma experimentação estética. Ou seja, segundo ele, para realizar uma pedagogia crítica, precisamos levar o conceito de *aparência* a sério. Marques (2022) concorda, evidenciando a centralidade do conceito de *cena* na educação para criar novas partilhas do sensível ao fazer *aparecer*: “a racionalidade que estrutura o aparecer é aquela que contrapõe várias formas de manifestação e enunciação diante dos outros” (p.11-2).

Lewis (2014) argumenta que a educação é um local privilegiado para isso porque, nesse contexto, o sujeito “não está nem aqui nem lá, não é nem isso nem aquilo, mas está estudando essas várias posições com uma certa disposição curiosa e uma vontade de experimentar, encenar e jogar” (p.8). Ao concebermos a pedagogia em sua dimensão teatral e

considerarmos as *performances* dentro da sala de aula, estamos encenando uma paródia, uma imitação. No entanto, é uma imitação que “não se limita a repetir, mas na verdade cria uma nova posição do sujeito por meio dos efeitos descontextualizadores da performance” (*ibid.*, p.52). Ele ainda aponta que, a partir dessa dimensão, o espaço pedagógico torna-se um palco em que o roteiro está “sempre em construção, composto por atores que desconhecem o que ensinam, de que habilidades específicas precisam para desempenhar determinados papéis e assim por diante” (*idem*). Nesse sentido, ela engendra “uma vontade teatralizar como uma vontade de performar papéis que não foram designados na ordem das coisas, para pensar pensamentos reservados aos ‘outros’, para enunciar as palavras que não lhe são próprias” (*ibid.*, p.55).

Consideraremos essa como a **teatralização emancipadora** da cena na sala de aula. Esse delineamento descreve com precisão o sentimento da primeira aula que lecionei, mas também de muitas outras que vieram depois; considero que esse é o elemento mais fundamental da minha experiência docente. Entretanto, Lewis (2014) não contempla a possibilidade de emergir o sentido perverso do teatro no cotidiano do ensino: uma **teatralização embrutecedora**. A metáfora teatral, quando pervertida, pode sugerir uma repetição esvaziada das performances, uma imitação desalmada, cujos efeitos descontextualizadores se emprestam não para a criação de novas posições do sujeito, mas para petrificar ainda mais ferrenhamente as posições estabelecidas. Em contrapartida, esse foi também um sentimento que ouvi muito mais vezes do que gostaria.

A seguir, vamos relatar o processo de organização e a observação que fiz das oficinas no *préocupe*, realizado em dezembro de 2019. A distinção entre as interpretações da teatralização será significativa para explicitar a polícia e o dissenso que essa experiência causou, criando uma nova partilha do sensível. Ou seja, argumentaremos que, enquanto a cena típica da sala de aula no contexto do curso de Design Gráfico era de uma teatralização embrutecedora, o deslocamento dos papéis engendrado pelo *préocupe* inverteu o sentido e possibilitou uma teatralização emancipadora.

2.3 O primeiro *préocupe* e a nova partilha do sensível

A ausência de registros do processo da tomada de decisão e organização do primeiro *préocupe* é um indicativo da surpresa que sua realização causou. A proposta de um ciclo de oficinas autogeridas pelos estudantes

surgiu da constatação da pauperização da dimensão social do curso de Design Gráfico e tinha como objetivo propor um tempo-espço de convivência extracurricular para os estudantes a partir do compartilhamento de experiências entre eles. O que ocorreu, conforme argumentaremos, foi uma profunda reconfiguração da situação pedagógica a partir da nova partilha do sensível. Foi essa constatação que reorientou minha trajetória docente e de pesquisa para as práticas pedagógicas em design. Consequentemente, ao contrário das edições seguintes, esta teve pouquíssimos registros de seu planejamento – exceto aquilo que foi produzido por mim mesmo ao longo do processo de divulgação.

No final do ano de 2019, conforme relatado na seção 1.1, havia constatado uma fragmentação do corpo discente, a partir do relato de estudantes que desconheciam seus representantes que participavam das reuniões de colegiado do curso. Assim, discutindo sobre a situação com o colega professor Josinaldo Barbosa, ele relatou a experiência de coordenar a realização do evento chamado *Ocupe Design* nos anos de 2014 e 2015, em que os estudantes cumpriram o papel de monitores (Figura 10). O evento ainda aconteceu em 2016, sob a coordenação de outros colegas, e depois deixou de acontecer por falta de iniciativa docente. De qualquer maneira, a realização de uma atividade extracurricular nos pareceu uma ferramenta para a reintegração que buscávamos. Entretanto, o *Ocupe Design* nos mesmos moldes demandaria bastante articulação com a instituição – em termos de verba, espaço físico, divulgação, etc. – e nós buscávamos adereçar aquela fragmentação urgentemente.

Portanto, em novembro de 2019, surgiu a proposta do *préocupe*. Esse evento serviria como uma preparação para o *Ocupe*, que realizaríamos em 2020. O *Ocupe* foi um evento que aconteceu em 2014, 2015 e 2016, cujo propósito era “que a formação não se restrinja unicamente ao espaço da sala de aula e que os estudantes tenham a oportunidade de se inteirar de algumas reflexões sobre temas contemporâneos a partir de um diálogo com sujeitos sociais envolvidos” (IFPE, 2015, p.43). Portanto, teria escopo menor; apenas para que os estudantes se apoderassem do processo de participar de um evento que desprezasse os *problemas* de seus projetos curriculares. Nesse escopo, não faria sentido depender de convidados externos ao curso – além de o *desdesign*, que ocorria em paralelo, já adereçar essa demanda. Dado que nosso objetivo era fazer com que os estudantes se reconhecessem, sugerimos que eles realizassem atividades uns com os outros, uns para os outros. Na realidade, embora o escopo do evento fosse menor, seu impacto foi muito maior do que imaginávamos:

ao fazer com que os estudantes *encenassem papéis diferentes*, algo foi radicalmente alterado na dinâmica do espaço pedagógico.

Ao assumirmos a organização desse evento, fizemos uma primeira sondagem com os estudantes por meio de um formulário online, entre os dias 8 e 23 de novembro de 2019. O questionário tinha como objetivo avaliar se os estudantes estariam dispostos a participar desse ciclo de oficinas em que trocariam conhecimentos entre si, fosse cursando ou ministrando oficinas – e, em caso positivo, o tema delas. O total de respondentes foi de 53, dos quais 13 se dispuseram a ministrar oficinas sobre diversos temas. O questionário ainda perguntava qual seria o resultado da oficina, quais seriam os materiais necessários para sua realização e em qual das salas seria preferível realizá-la. Desses aspectos, o primeiro tinha como objetivo sugerir uma estrutura para as oficinas, enquanto as outras duas serviriam para que nós, professores, viabilizássemos sua realização – seja pela compra de materiais, seja pela instalação de *softwares* ou outras demandas.

Entre os dias 26 de novembro e 3 de dezembro, criei um segundo formulário apenas para que os ministrantes preenchessem com as informações das oficinas para divulgarmos (descrição, número de vagas) e viabilizarmos os materiais – além de um breve planejamento da oficina. Nesse ínterim, no dia 28 de novembro, a primeira divulgação do evento foi feita pelo perfil do Instagram do curso (@cdesg.ifpe) (Figura 11). No dia 3 de dezembro, divulgamos que as oficinas seriam realizadas entre 11 e 13 e iniciamos sua divulgação já com data e horário definidos; no dia

Figura 10 Still do vídeo de divulgação do Ocupe Design em 2016, publicado na página de Facebook do evento.



Fonte: Acervo digital do Curso de Design Gráfico

Figura 11 Divulgação para o perfil do Instagram do curso



Fonte: Perfil de Instagram do curso superior de tecnologia em design gráfico do IFPE (Disponível em: <<https://instagram.com/cdesg.ifpe/>>)

seguinte, divulgamos a grade completa de oficinas. Os estudantes participantes poderiam se inscrever entre os dias 5 e 10 em um terceiro formulário que abrimos. Por fim, os nomes dos participantes de todas as oficinas foram divulgados também no dia 10 de dezembro.

Em suma, onze oficinas foram planejadas, ministradas e frequentadas por estudantes do curso, além de docentes e servidores técnico-administrativos da instituição, em duas salas do curso de Design Gráfico (Figura 12). Nos dias do evento, acompanhei a realização das oficinas – ora observando, ora participando delas, ora ajudando ministrantes na organização. Exceto as fotos que fiz, não há registros desse processo – nem da perspectiva dos ministrantes, nem dos participantes, nem de nós que encorajamos as oficinas. Como relatei, até então não havia intenção de documentar e/ou analisar esse processo porque ele seria simplesmente mais uma iniciativa extracurricular – como eram, por exemplo, as rodas de conversa do *desdesign*.

Todavia, foi o impacto estético que reverberou do *préocupe* que nos trouxe até a redação desta tese. Enquanto circulava entre as salas, percebi que algo diferente estava acontecendo ali: os estudantes estavam ocupando aquele lugar de outra maneira. Algo naquele cenário de estudantes ensinando a estudantes mudou fundamentalmente a experiência de *aprender* o que estava sendo proposto nas oficinas. Havia música, havia risadas e os estudantes circulavam mais facilmente pelo espaço da sala de aula. Havia uma atenção distinta à atividade das oficinas (Figura 4). Enquanto acompanhava, tomei a decisão de que tentaria entender aquilo que estava acontecendo ali por meio da pesquisa – ou seja, o

Figuras 12 e 13 – Grade de programação com as oficinas e ministrantes. Card de divulgação de uma das oficinas realizadas.

		QUA 11	QUI 12	SEX 13
MANHÃ	Edição e manipulação de Imagem – Photoshop Mariana	Edição de vídeo Carlos César	Criando jogos com o Game Maker Maria Renata e Samuel	
	Crochê Camila Silva	Colagem Manual Regina	Oficina de Retrato a Óleo com Paleta Limitada Clara Pessoa	
TARDE	Introdução a modelagem no 3ds Max João Vitor, Jasmin e Dudu	Motion para redes sociais Carlos César	Photoshop Natalie e Gabriel	
	Encadernação para principiantes Sabrina e Guilherme	Pintura em tecido com tie dye e stencil Clara Rodrigues e Camila Van-Lume		



Fonte: Perfil de Instagram do curso superior de tecnologia em design gráfico do IFPE (Disponível em: <<https://instagram.com/cdesg.ifpe/>>)

préocupe seria o tema da minha tese. Assim, depois disso tentei compreender aquilo que havia presenciado por meio da teoria. Foi aí que a leitura que havia feito de Jacques Rancière reapareceu para ajudar a enquadrar o que havia experienciado.

Compreender a educação por meio da metáfora teatral é particularmente significativa pois foi por meio dela que, intuitivamente, eu iniciei minha própria trajetória docente. Além disso, a partilha do sensível é de particular interesse para nossa discussão sobre a atividade docente porque, conforme Lewis (2014), “as primeiras lições da educação estão sempre no nível dos próprios sentidos. Antes da cognição, já existe uma compartimentação estética do sensível” (p.4). Ou seja, uma das instâncias por meio das quais a partilha do sensível é feita é a educação.

Meu argumento fundamental é que a realização das oficinas autogeridas criou uma nova partilha do sensível – ou seja, fez irromper política, nos termos de Rancière (1999, 2009). Para compreendermos o que isso significa, é preciso retomar, primeiro, o contexto do curso de Design Gráfico em sua dimensão estética – especificamente, sua metáfora teatral. Em seguida, vou delinear a partilha cotidiana – a polícia – contra a qual o *préocupe* constitui um dissenso. Por fim, vou relatar como percebi a nova partilha do sensível que ocorreu a partir de então. Ou seja, ao realizar o ciclo de oficinas, esses sujeitos reconfiguram suas disposições perceptivas: em vez de serem “alunos”, eles recombina-ram modos de fazer (*poiesis*) e horizontes de afetos (*aisthesis*). Essa reconfiguração estética transformou as relações intersubjetivas no espaço pedagógico, que fez emergir a política e constituiu uma prática de pedagogia crítica (Figura 14).

Figura 14 – Registro da oficina de crochê. Além das estudantes, também houve participação dos auxiliares administrativos.

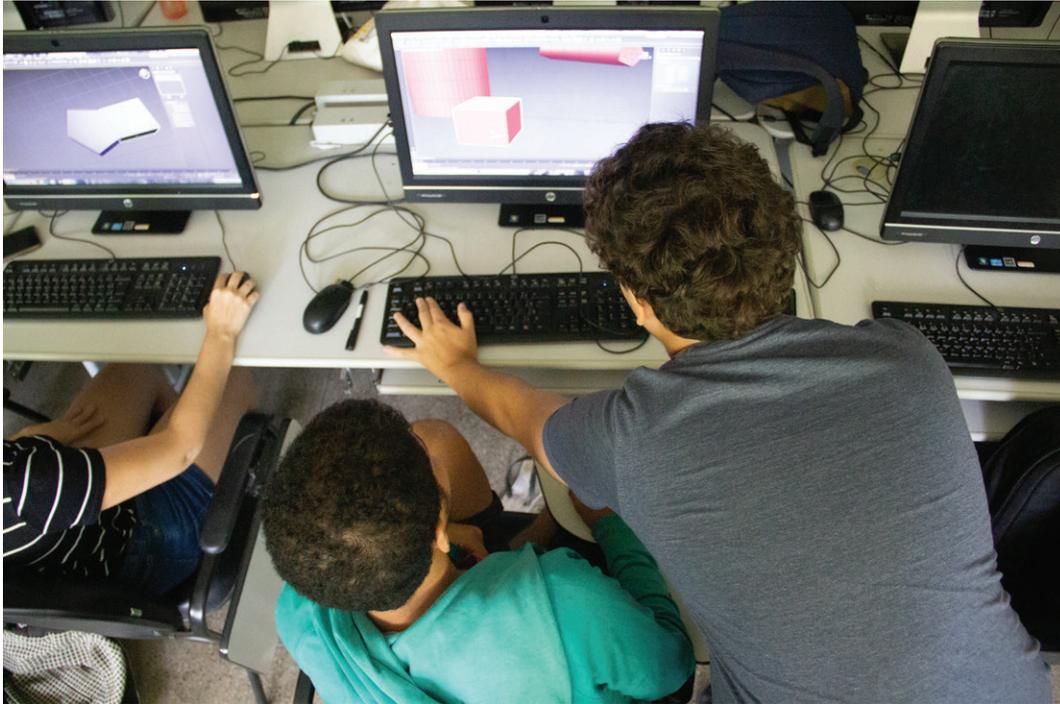


Fonte: Autor (2019)

Nessa primeira edição do préocupe, a *cena* da sala de aula é nossa unidade de análise fundamental. Embora aspectos “anteriores” à realização das oficinas – predisposição a ministrá-las, organização da sua dinâmica, etc. – sejam aspectos importantes, o que considero crucial para esse dissenso é o espaço da sala de aula enquanto palco para o desenrolar dessas performances. Nesse sentido é que podemos entender as oficinas enquanto teatralização emancipadora: “um espaço atópico ou zona desestabilizadora de imitação, mistura e performance espontânea/improvisada” (LEWIS, 2014, p.41).

Podemos pensar que, nas cenas cotidianas do ensino, há determinados papéis designados para que determinadas pessoas os performem. Essas performances estabelecem um modo de constituição simbólica do social reconhecido, nesse contexto, como polícia. A partilha policial da sensibilidade dos estudantes foi relatada para mim – especificamente, pelo relato de desconhecer a representação discente nas reuniões. Entretanto, a polícia é constituída por inúmeros outros fatores. Em termos curriculares, a carga horária obrigatória, a desintegração entre as disciplinas, o volume de projetos, a insatisfação com os métodos de ensino, os dispositivos de regulação institucionais, entre outras coisas; em termos extracurriculares, o transporte urbano, dificuldades financeiras, do mercado de trabalho, etc. Seria tão fatigante quanto incompleto tentar fazer uma lista exaustiva desses fatores.

Figura 15 – Estudantes na oficina de modelagem 3D.



Fonte: Autor (2019)

Ainda assim, tudo isso pode ser sintetizado na cena típica da sala de aula que utiliza abordagem de aprender mediante problema no nosso curso. Os estudantes, formados em equipes, devem desenvolver um projeto cujos requisitos lhe foi posto pelo professor, que performa o cliente. Ora, essa peça tem papéis muito bem definidos. A mimese pífia do cenário profissional feita nesse modelo logo é reconhecida como farsa, uma vez que não há “problema” real a ser resolvido. Não há uma realidade que precise ser analisada ou defrontada – portanto, não há desenvolvimento crítico –, há apenas que convencer o (falso) cliente. É assim que o ensino se torna alienado: o estudante abandona o objetivo de construir conhecimento e, ao necessariamente passar por uma avaliação, submete seu trabalho aos critérios de outrem.

Contra essa teatralização embrutecedora e alienada/alienante, o *préocupu* fundou uma outra partilha do sensível *naquele mesmo espaço* (Figura 15). O fato de termos encenado diferentes performances em um mesmo cenário enfatizou dramaticamente a ruptura operada por esse dissenso, uma vez que o contraste *apareceu* explicitamente. Ali, se configurou a teatralização emancipadora: a sala se tornou o cenário para performar um roteiro que está “sempre em construção, composto por atores que desconhecem o que ensinam, de que habilidades específicas precisam para desempenhar determinados papéis e assim por diante” (LEWIS, 2014, p.52). Os estudantes, pela experiência, constataram serem capazes de

Figura 16 – Estudantes na oficina de encadernação



Fonte: Autor (2019)

estabelecer novas relações entre seus fazeres e seus afetos, performando o “lugar do professor” (Figura 16). No entanto, a performance desse lugar “não se limita a repetir, mas na verdade cria uma nova posição do sujeito por meio dos efeitos descontextualizadores da performance” (LEWIS, 2014, p.52). Essa improvisação possibilitou a emergência da vontade de teatralizar: “uma vontade de performar papéis que não foram designados na ordem das coisas, para pensar pensamentos reservados aos ‘outros’, para enunciar as palavras que não lhe são próprias” (p.55).

A fundação dessa partilha do sensível alterou todas as performances, não apenas as daqueles que se dispuseram a ministrar as oficinas e ocupar o “lugar do professor”. Junto com “o professor”, foram expurgados também os mecanismos de controle burocrático-institucionais que estão subentendidos na polícia; assim, os participantes das oficinas não estavam mais ali para serem avaliados e aprovados – o que, segundo a cena típica que descrevemos, equivaleria a convencer o professor. Com essa nova partilha, eles estavam reunidos para experimentar, errar, dialogar, rir, brincar, ouvir músicas, conviver – em suma, serem afetados pelo seu fazer.

Esse dissenso, como toda emergência da política, foi breve. Foram três dias em que a educação foi encenada de maneira radicalmente distinta do roteiro previsto pela polícia e que as performances foram improvisadas, reconfigurando o mapa das sensibilidades daqueles espaços.

Aquilo, finalmente, passou a ser contemplado como um horizonte do possível. No entanto, nós buscávamos fazer com que o corpo discente adquirisse autonomia. Nesse sentido, a organização dessa primeira edição do *préocupe* por nós, professores, era apenas esta: mostrar o horizonte do possível. No intervalo das últimas oficinas, nós anunciamos que não organizaríamos novamente – o que, da perspectiva do estudante, tornaria o evento apenas mais uma demanda do corpo docente e, da nossa perspectiva, mais tarefas.

Ao contrário, anunciamos que se o *préocupe* continuasse, ele deveria ser organizado autonomamente pelos estudantes, para que não apenas ocorresse *entre* eles, mas que fosse realizado *por* eles e *para* eles. Enquanto corpo docente, nós nos envolveríamos apenas na organização de um novo Ocupa Design, que pensávamos realizar em 2020. Sugerimos, então, que fosse formada uma comissão de organização e que o início do semestre letivo seguinte seria oportuno para a realização de uma nova edição, uma vez que receberíamos novos estudantes e o *préocupe* seria um evento de boas-vindas. Essa expectativa foi inteiramente atendida quando, em janeiro de 2020, a comissão nos procurou para organizar a segunda edição do *préocupe*.

Neste capítulo, apresentei alguns aspectos do que me atravessaram no contexto do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico do IFPE – Campus Recife quando ingressei como professor em agosto de 2018 – delineando as implicações de alguns aspectos de sua história, iniciada em 2000. Em seguida, delineei alguns conceitos da filosofia estético-política de Jacques Rancière (2006, 2010), junto a alguns desdobramentos pedagógicos elaborados por Lewis (2014) que me ajudaram a compreender as experiências que vivenciei ao organizar o evento nomeado de *préocupe* em dezembro de 2019. Particularmente significativo para essa compreensão foi dar conta da dimensão estética da pedagogia, especialmente a partir da metáfora teatral. Explicitamos que Lewis (2014) delinea aspectos de uma teatralização emancipadora, mas revelamos um sentido contrário: uma teatralização embrutecedora.

Essas interpretações contrárias da metáfora teatral do ensino nos ajudaram a compreender a experiência proporcionada pelo *préocupe*. Contra a teatralização embrutecedora – da repetição esvaziada, da imitação desalmada – estabelecida pela partilha policial do sensível vigente no cotidiano, a mudança de papéis no cenário da sala de aula reconfigurou a cena para uma teatralização emancipadora, que conforme Lewis (2014) aponta, “cria uma nova posição do sujeito por meio dos efeitos

descontextualizadores da performance” (p.52). Em suma, argumentamos que o *préocupe* causou dissenso.

No capítulo a seguir, aprofundaremos o potencial estético-político do *préocupe* ao discutir a sua segunda edição a partir do conceito de autonomia, a fim de criar uma comunidade pedagógica. Para isso, discutiremos a pedagogia freiriana e as elaborações feitas por bell hooks a partir de uma crítica feminista. Retomaremos a discussão de Lewis (2014) e integraremos essa discussão no relato do segundo *préocupe*, realizado em fevereiro de 2020.

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE PEDAGÓGICA

Neste capítulo, relataremos e discutiremos a realização do segundo *préocupe*, ocorrido em 13 e 14 de fevereiro de 2020, pouco mais de um mês antes do *lockdown* decorrente da pandemia de Covid-19 no Brasil. Na primeira seção, relataremos o processo autônomo da comissão de estudantes para preparar o evento e sua divulgação. Argumentaremos que a linguagem gráfica altamente característica que desenvolveram para a identidade visual expressa a autonomia do processo, o modo pelo qual se realiza a dialética entre liberdade e autoridade (FREIRE, 2021/1996). Em seguida, na segunda seção, retomaremos a contribuição de Lewis (2014) para distinguir entre a boniteza e o sublime na sala de aula. Com isso, articularemos as contribuições de bell hooks (2013) sobre comunidades pedagógicas, e proporemos que sua construção é análoga à de uma comunidade incerta, conforme Rancière (2010). Enfim, na terceira seção, os enunciados dos estudantes – transcritos de uma entrevista coletiva – nos permitirá argumentar que a autonomia exercida pelos estudantes na organização do segundo *préocupe* foi capaz de iniciar a construção dessa nova subjetividade coletiva.

3.1 A dialética entre liberdade e autoridade e suas rupturas antidialéticas

No capítulo anterior, defendemos que o *préocupe* fundou uma nova partilha do sensível ao permitir que os estudantes experimentassem papéis diferentes no cenário da sala de aula. Entretanto, isoladamente, essa experiência não ajudaria a fazer com que os estudantes participassem mais ativamente do espaço pedagógico, lidando com dificuldades pedagógicas do curso de design gráfico, com suas limitações administrativas e curriculares. Para isso, seria necessário que o corpo discente se organizasse de maneira consistente e autônoma para pleitear as demandas e enfrentar questões que, semestre a semestre, se repetiam. Eu imaginava que isso seria alcançado se o corpo discente formasse algum grupo ou representação, por exemplo, com um diretório acadêmico.

Desse modo, era preciso aprofundar o potencial pedagógico da nova partilha do sensível que os estudantes haviam fundado, a fim de *desestabilizar* certos hábitos para que, enfim, os estudantes pudessem pleitear suas demandas. Pensava que, desorganizados, os estudantes enfraqueciam aquele espaço pedagógico e, se organizados, poderiam agir para articular suas demandas e, enfim, criar outras possibilidades de

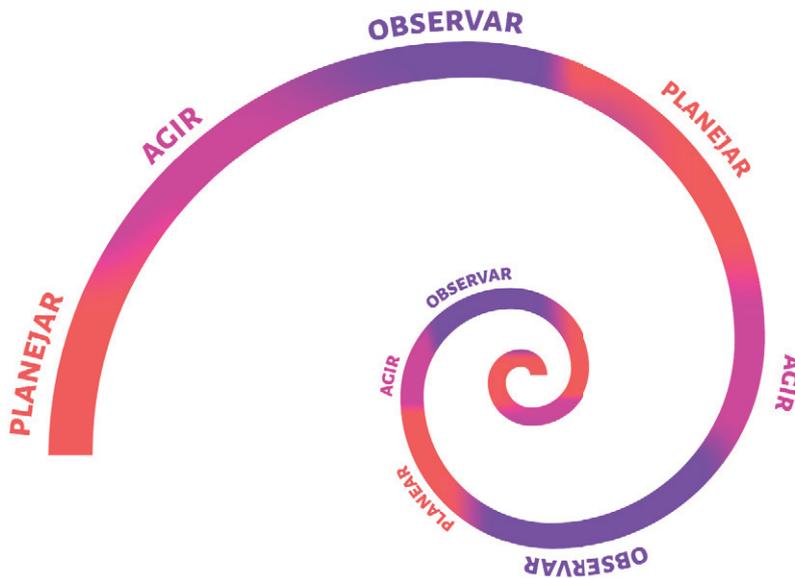
convivência entre si. Foi nesse sentido que, ao final daquela primeira experiência do ciclo de oficinas, meu colega professor Josinaldo Barbosa e eu encorajamos os estudantes para formar uma comissão e organizar uma nova edição do *préocupe*.

Isso aconteceu muito rapidamente. Entre o fim do primeiro *préocupe* e o início formal da organização do segundo, o intervalo foi de menos de um mês: entre 13 de dezembro de 2019 e 7 de janeiro de 2020 – esse último foi o dia em que recebi um e-mail: “Oi Eduardo! Já fizemos o grupo de quem está interessado em participar da organização do Préocupe. E agora como começamos?”. Ainda soube que o grupo utilizado pelos estudantes para articular a comissão havia sido criado ainda no dia 3 de janeiro; segundo o calendário acadêmico, as aulas regulares se iniciariam em 6 de fevereiro. A celeridade com que começaram a se organizar – ainda que estivessem de férias – são um indício do envolvimento pessoal desses estudantes para realizar o segundo *préocupe*.

Em 10 de janeiro de 2020, as cinco pessoas da comissão – quatro delas no quarto semestre (idades 19, 21 e duas de 23 anos) e uma delas quinto (24 anos) – se reuniram pela primeira vez para planejar o evento. Nessa reunião, meu colega Josinaldo Barbosa e eu estávamos presentes e relatamos como havíamos organizado a primeira edição. Nós havíamos iniciado pela elaboração da identidade visual para abrir a chamada de inscrições das oficinas, em que os estudantes cadastraram o que gostariam de ministrar. Com isso, fizemos uma seleção – diante da viabilidade de estrutura física, equipamentos e materiais – e propusemos um cronograma para os ministrantes. Uma vez aprovado, iniciamos a divulgação das oficinas e abrimos as inscrições para os participantes. Terminado o prazo, organizamos um “listão” de inscritos e divulgamos. Toda comunicação foi feita ou pessoalmente, nas salas de aula, ou por meio do perfil do Instagram do curso (@cdesg.ifpe).

Propusemos que, mesmo informalmente, adotassem o método de pesquisa-ação, e discutimos alguns princípios básicos da abordagem: planejar, agir e observar, elaborando o processo a cada interação. Em termos de procedimentos, a pesquisa-ação segue uma estrutura básica das investigações-ação de planejar, implementar e refletir acerca do que é feito. A questão é que essas etapas dificilmente ocorrem de maneiras separadas (KEMMIS *et al.*, 2014) e acontece internamente a cada etapa; por exemplo, na própria etapa de planejamento, ocorre um ciclo de planejamento-implementação-reflexão do plano. A visualização desse processo tende a ser representada como uma espiral, conforme Figura 17.

Figura 17 – Visualização do processo da pesquisa-ação, conforme descrito por Kemmis *et al.* (2014). A partir da experiência que tivemos no primeiro *pré-ocupe*, os estudantes planejaram e organizaram a segunda edição.



Fonte: Autor (2023)

Assim, os estudantes refletiram sobre as dificuldades que haviam tido como ministrantes e/ou participantes na edição anterior, que foram relativas sobretudo 1) à inscrição online, 2) ao anúncio das oficinas e 3) à confirmação de inscrição. Além disso, decidiram priorizar as oficinas das quais os calouros poderiam se beneficiar, praticando para as atividades que realizariam durante o curso. Finalmente, eles propuseram um cronograma, incluindo o desenvolvimento de uma identidade visual e sua aplicação tanto online quanto offline — tarefas típicas do design gráfico — e realizaram uma sessão de *brainstorming* para definir o conceito do evento. Todas as reuniões foram registradas em ata pela comissão em um documento online (Anexo 1).

Antes de prosseguir com o relato, é necessário evidenciar a relação dos estudantes com o contexto para o qual estavam projetando. Se a comissão *experienciava* aquele espaço e convivia com as pessoas, então os dados e recursos necessários para o projeto não precisavam ser coletados, apenas que eles refletissem sobre suas experiências, elaborassem em uma forma e, finalmente, expressassem no conjunto das escolhas projetuais da identidade visual e das composições. O princípio de refletir sobre o contexto em que estamos inseridos corresponde à base do pensamento pedagógico de Freire (2020/1968) e compõe uma de suas formulações mais reconhecidas da pedagogia do oprimido: a oposição entre **educação bancária** e **educação libertadora** (ou problematizadora).

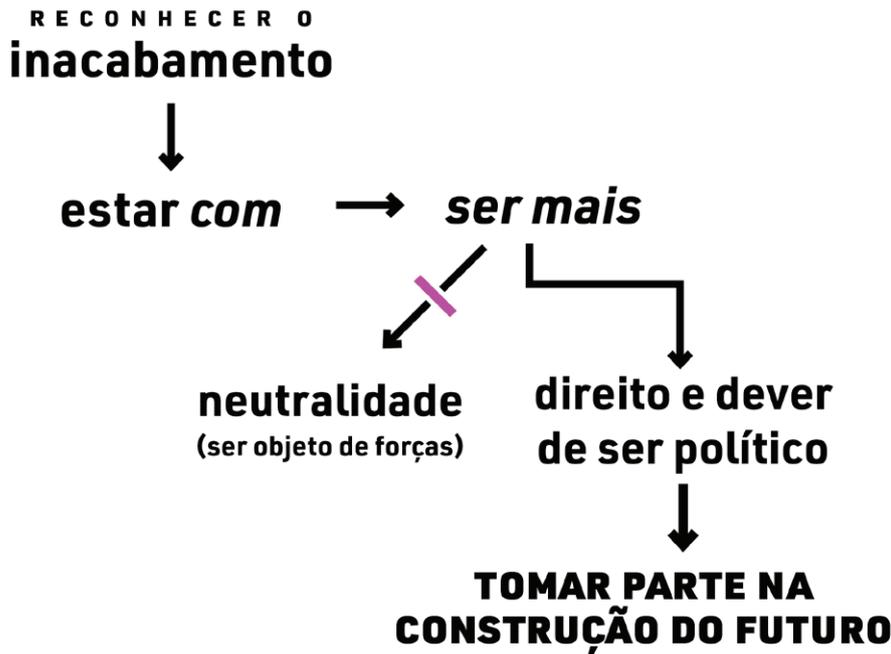
Entre os diferentes aspectos que compõem a primeira concepção, está o pressuposto de que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (*ibid.*, p.81) logo, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (*ibid.*, p.82). Sartori (2008) elabora ainda, apontando que ela visa a “educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, conclusivo”. Por outro lado, a educação libertadora é aquela que supera a contradição educador-educando, compreendendo que “o objeto cognoscível (...) é o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (FREIRE, 2020, p.94).

Isso se articula a outro dos aspectos fundamentais do pensamento freireano: o fato de que existimos no mundo ao fazer história e sendo feitos por ela. Ele denomina essa atitude como o *estar com* o mundo, que necessariamente implica vê-lo como algo inacabado – em oposição a passivamente estar nele. Para Freire, reconhecer o mundo como possibilidade é precisamente o que nos humaniza. Portanto, ele define o *estar com* como uma condição ontológica de ser humano: “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2021, p.50).

Se nos víssemos simplesmente como *objetos* de forças externas e alheias a nós, então o futuro estaria predeterminado e nosso destino seria, de fato, um dado. Nós não poderíamos mudar nada e não haveria nada a fazer sobre o mundo. Para ele, essa seria a única possibilidade de estar no mundo de maneira “neutra”: enquanto um objeto de forças externas (FREIRE, 2021). Entretanto, se *ser humano* significa estar consciente do inacabamento e se dispor a intervir na realidade, ser “neutro” implica um grau de desumanização, uma vez que se torna menos *sujeito* e mais *objeto*. É por isso que Freire rejeita a possibilidade de estar no mundo de forma “neutra”; se pudéssemos ser neutros, não teríamos capacidade de *ser mais*: nós não poderíamos mudar e não atingiríamos o potencial de ser humano.

Por outro lado, quando refletimos sobre nossa própria existência e reconhecemos a indeterminação em nosso *estar com* o mundo, nos tornamos conscientes do nosso próprio inacabamento. Portanto, nossa capacidade de “espiritualizar” o mundo emerge: é a própria condição humana que nos permite *ser mais* e engendrar o processo de humanização. Em vez de sermos objetos da história, nos tornamos sujeitos – e é por isso que é impossível “existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 2021, p.52) (Figura 18).

Figura 18– Esquema que sintetiza a revisão de literatura e relação entre os conceitos de Paulo Freire com que dialogamos.



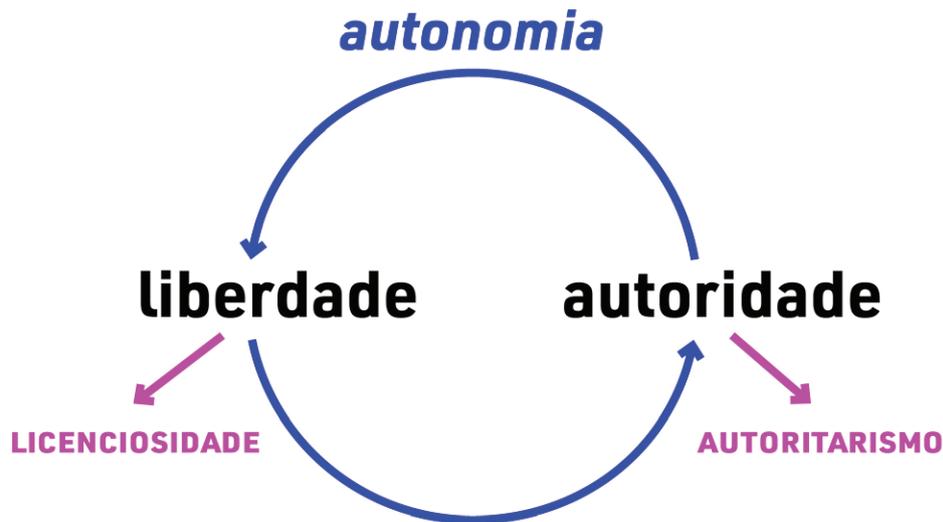
Fonte: Autor (2023)

Nesse sentido, a educação que se alia com esse processo torna-se libertadora, pois é “um esforço permanente através do qual os homens [sic] vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 2020, p.100).

Portanto, para exercer nosso potencial como seres humanos, precisamos saber que nossa “passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 2021, p.52). Se o futuro não está determinado e precisa ser construído, precisamos sempre escolher, decidir e lutar pelo que será construído. O *processo* de tomar essas decisões é **autonomia**. Freire aponta ainda que “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (...) [e] enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo é vir a ser” (*ibid.*, p.105).

Entretanto, fazer escolhas e não ser responsável por suas consequências é o que Freire (2021) considera uma ruptura dialética, ou *perversão*. Sem a dialética com a *autoridade*, a liberdade torna-se licenciocidade. Ou seja, qualquer um que faça uma escolha precisa ser responsabilizado pelas consequências de suas decisões porque “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades” (*ibid.*, p.103) (Figura 19). Por isso

Figura 19 – Esquema que sintetiza a dialética entre liberdade e autoridade, cujo processo é definido como autonomia por Freire (2021).



Fonte: Autor (2023)

mesmo, a *autoridade* tem uma relação íntima com *autoria*. Nesse sentido, Ghiggi (2008) aponta que “a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da autonomia séria, competente, comprometida e crítica (...) [e colabora] na perspectiva de *fazer crescer* e de ajudar o outro a se tornar *autor* da história” (s.p.). Vale a pena ressaltar os contornos literários de tal definição, que nos aproxima da metáfora teatral na estética da pedagogia, conforme articulada por Lewis (2014).

Em outra ocasião, discuti diversas maneiras pelas quais *autonomia* é corrompida no campo do design: seja pela infiltração da ideologia meritocrática dos *coaches*, seja pela valorização da “autoria”, seja pela alcuha jurídica de “profissional autônomo” do designer precarizado (SOUZA, 2021). Entretanto, a que mais nos concerne neste momento é sua perversão na esfera pedagógica. “Autonomia” aparece em *posts* de redes sociais, blogs, artigos de revista ou mesmo em artigos científicos como uma habilidade comportamental (*soft skill*), frequentemente posta como a habilidade de “aprender a aprender” – a título de exemplo, ver Oliveira & de Souza (2020).

Entretanto, a *flexibilidade* a que tal “autonomia” está vinculada no contexto da chamada Educação 4.0 é uma demanda típica do mercado de trabalho neoliberal (LAVAL, 2019). Nesse sentido – e levando em conta a mercantilização e a precarização imbricados nesse processo –, tais procedimentos reconhecidos como “metodologias ativas” de ensino

contribuem para pauperizar a experiência pedagógica porque faz com que os professores se eximam da responsabilidade de fazer sua parte para criar uma comunidade pedagógica, tal qual hooks (2013) a caracteriza. O conceito de *comunidade pedagógica* será discutido na seção a seguir – por ora, basta apontar que hooks aponta que é uma atitude de má-fé agir como se não houvesse relações de poder na sala de aula e que todos seriam iguais (p.204).

De outra perspectiva, bell hooks (2013) enfatiza que “conteúdos” pedagógicos progressistas podem ser esvaziados na sala de aula: “(...) obras sobre raça, etnia e gênero são usadas, mas não de um jeito subversivo. São utilizadas só para atualizar superficialmente o currículo.” (hooks, 2013, p.190). E isso acontece porque esse conhecimento é tratado de *forma* bancária. Ao longo dos textos, o compartilhamento de experiências que ela faz é centrada na forma, não no conteúdo; ela nunca delimita uma bibliografia para ser incorporada no currículo, ela fala das práticas que podemos realizar para possibilitar uma educação para a liberdade. Por isso, disse em outra ocasião:

Sim, a autonomia requer reconhecer a própria voz, também requer construir e expressar sua visão singular de mundo e, sim, também implica o estudante se engajar ativamente no seu processo de aprendizado; mas nenhuma dessas coisas isoladamente caracteriza autonomia. Esses fragmentos distorcidos da palavra têm em comum a consequência: despolitização. Não por acaso, isso permite que essas pseudoautonomias sejam mercantilizadas sem pensamento crítico: vendidas como um *achievement* ou um *badge* que o estudante pode obter em sua *jornada gamificada*. (SOUZA, 2021)

Ou seja, a educação libertadora não é uma questão de *forma*, nem de *conteúdo*. Conforme temos argumentado e desenvolveremos – sobretudo, na seção a seguir – a pedagogia democrática é uma questão estético-política. Nesse sentido, que também aponte que:

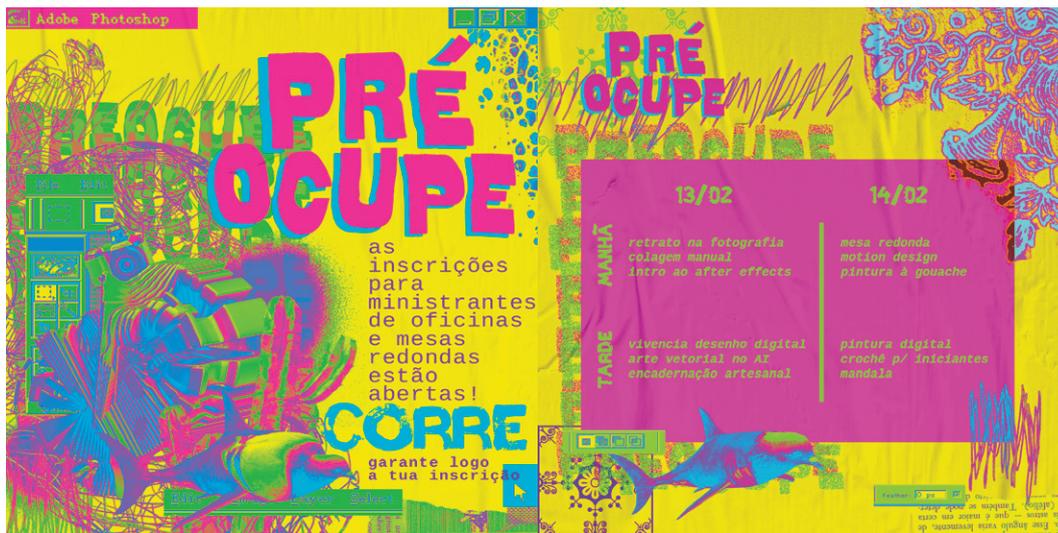
Autonomia é, necessariamente, uma elaboração coletiva – e, portanto, política – de porquê o mundo funciona do modo como funciona. Por isso, passa pelo reconhecimento das estruturas como construções que podem ser transformadas. Logo, torna-se crítica. Se ela é possível, só é possível se imbricada à coletividade porque é da dança fluida entre liberdades e responsabilidades que emerge o testemunho do aqui e agora com os outros. (...) isso significa fazer com que as pessoas enxerguem uns aos outros; o design é quase como uma *desculpa*. (SOUZA, 2021)

Nesse sentido, a educação libertadora engaja na compreensão da realidade empírica e na apreensão de suas causas subjacentes, o que permite entender os problemas radicalmente — até as suas raízes — e a tomada de consciência da sua historicidade. Ao descrever como desenvolveu o que veio a ser imprecisamente conhecido como *método Paulo Freire*, Freire (2020) ressalta que esse tipo de educação necessariamente emerge do diálogo com os estudantes, não a partir de uma abordagem mecanicista. Nesse sentido, se compreendermos a dimensão da pedagogia *enquanto* estética, é inadequado conceber a abordagem freireana como um *método* porque, conforme Lewis (2014) aponta, a performatividade e a poética estão imbricadas até mesmo em seu estilo de escrita, de modo que “a chave para entender a insistência de Freire na necessidade de reinvenção constante de seus métodos está na poesia de suas palavras, que permanecem em excesso de qualquer tradução específica” (LEWIS, 2014, p.60).

No mês que se seguiu à primeira reunião no dia 10 de janeiro, eles mantiveram comunicação constante em um grupo de mensagens instantâneas e se encontraram outras três vezes presencialmente (17/01, 24/01 e 03/02) para produzir a identidade visual e a campanha de divulgação do evento – sobretudo a chamada de oficinas e inscrição de participantes. Na primeira reunião, eles realizaram um processo de geração de alternativas típico, o *brainstorming*, para definir, em seguida, conceitos-chave que utilizariam: “Informal, jovem, colorido, local, recife, bregafunk, pertencimento, carnaval, protagonismo estudantil, troca de informações, integração dos alunos, colagem, resistência, ocupar, fluído, despretensioso, meme, estágio do cdesg, pra galera de design, identidade de design gráfico do IFPE, artesanal + digital, paixão por design, expor o que foi produzido no curso e/ou no préocupe”.

A ata das reuniões e a entrevista coletiva – que será discutida na seção 3.3 – indica que as decisões foram feitas de maneira difusa à medida que discutiam ideias e propunham *layouts* para as composições. Nesse sentido, as três reuniões seguintes serviram para 1) “criar e definir a Logo e identidade visual desta edição do PréOcupe, scanner de recortes para colagem e discussão sobre datas, possíveis dificuldades etc.”; 2) “organizar a programação e continuar produzindo o material de divulgação”, e; 3) “iniciar a produção dos cards de divulgação no Instagram e também do cartaz impresso. Definiu-se o padrão como sendo coloridos seguindo a paleta de cores resolvida já em outras reuniões”. Na entrevista, quando perguntados se seriam capazes de determinar quem tomou decisões específicas de projeto, afirmaram que “não, porque foi todo mundo junto” (SANTOS, 2020).

Figura 20 e 21 – Postagens no Instagram desenvolvidas pela comissão para divulgar as oficinas do préocupe. As palavras-chave de seu processo criativo parecem referir-se à sua experiência como pessoas e alunos e/ou ao que almejavam construir como comunidade.



Fonte: Autor (2023)

A divisão de tarefas que fizeram “era só por questão de organização e documentação, não era obrigatório que fulano só iria fazer apenas isso. Não. Todo mundo participou de todas as partes, de todas as tarefas, todo mundo se ajudou, independente de onde o nome estava ou não” (GUIMARÃES, 2020). Para fins de organização, eles optaram por “colocar um responsável por aquela coisa, mas isso não significa que aquele responsável estava sozinho” (*ibid.*). Isso aponta para uma desestruturação da divisão do trabalho típica da vida profissional e, portanto, de uma relação muito mais apropriada com o trabalho realizado. Ao contrário do *ethos* da individualização neoliberal, o processo foi profundamente colaborativo: eles não apenas passaram pela fase de ideação em conjunto por meio da sessão de *brainstorming*, mas a própria execução das composições também foi coletiva.

Uma das reivindicações dos estudantes da comissão – que será retomada na seção 3.3 – consistia na possibilidade de ocupar o espaço pedagógico de maneira autônoma: sem depender do horário das aulas, com objetivos que não estivessem atrelados à função curricular das disciplinas. Em outras palavras, os estudantes formularam a ideia de que queriam que o curso fosse um lugar para *estar*, não pelo qual simplesmente *passar*. Essas condições de espaço e tempo que tiveram para conviver e refletir sobre sua realidade permitiu que eles escolhessem os temas que gostariam de expressar por meio do projeto de comunicação: “a gente queria que fosse algo informal, jovem, colorido, local. Que fosse algo que remetesse ao Recife e ao bregafunk, que desse o sentimento de pertencimento e que lembrasse o Carnaval (...) Também que tivesse

Figura 22 – Peças de divulgação de uma das oficinas. Todo o sistema de identidade visual foi construído coletivamente – tanto sua conceituação, quanto sua produção. A divisão das atividades e o processo criativo indicam que o processo foi profundamente coletivo e colaborativo.



Fonte: Autor (2023)

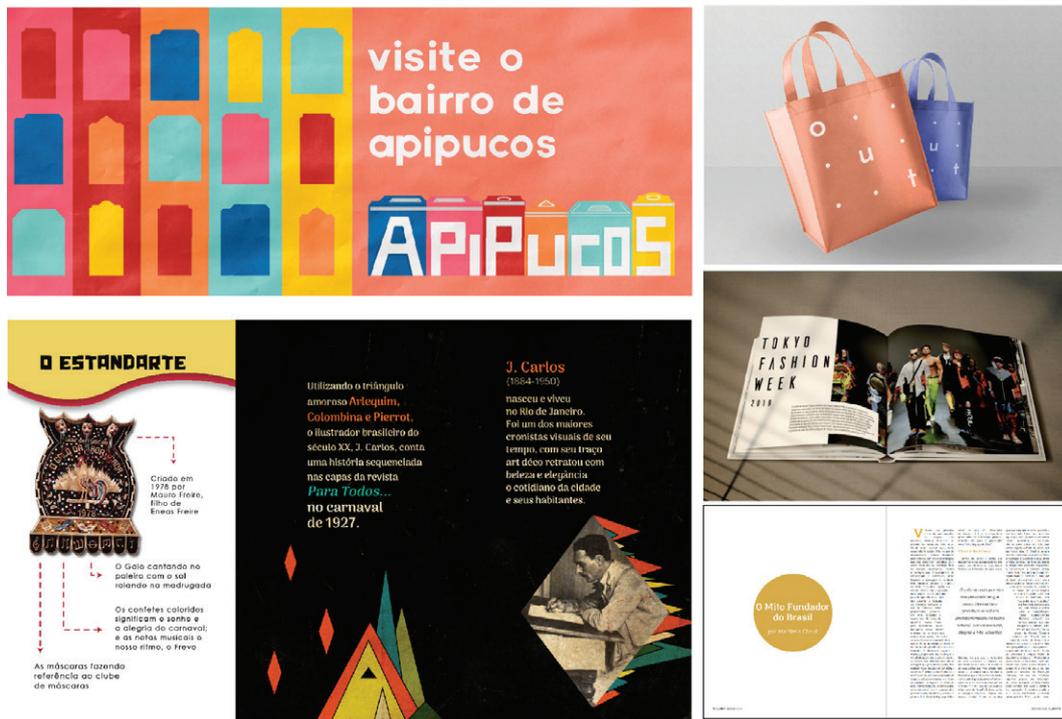
protagonismo estudantil e que tivesse uma troca de informação de estudante para estudante. A gente também comentou que seria legal que a gente utilizasse colagens, e a gente colocou palavras-chave como “colagem”, “resistência”, “ocupar”, ser algo fluido e despretenso, que a gente utilizasse memes” (GUIMARÃES, 2020).

A reflexão de sua realidade e a expressão disso por meio de projeto repercute, nos termos de Freire (2021), no movimento dialético entre a autoridade para realizar o evento e a liberdade que eles desfrutaram para tomar decisões durante o engajamento com a atividade – exatamente aquilo que possibilita a emergência da autonomia. Liberdade é aquilo que é construído *por meio* do exercício da autonomia e sua tomada de decisões. Ou seja, a autonomia da organização do evento está diretamente vinculada à liberdade – nesse caso, de linguagem gráfica. Nesse sentido, fica evidente o sentido *autoral* da identidade visual criada pelos estudantes.

A linguagem gráfica proposta para o sistema de identidade visual foi altamente característica (Figuras 20, 21 e 22). Em contraste, a Figura 23 mostra outros projetos de design gráfico dos mesmos estudantes que compuseram a comissão do *préocupe*, mas feitos como atividades avaliadas em componentes curriculares.

O contraste significativo da linguagem gráfica usada nos dois contextos manifesta *aparentemente* a diferença *essencial* entre um projeto

Figura 23 – Projetos dos alunos que integraram a comissão, elaborados em diferentes componentes curriculares em que fui professor. Apesar de permitir que os alunos escolham temas e assuntos para desenvolver seus projetos, a diferença na comunicação visual é marcante.



Fonte: Autor (2023)

realizado autonomamente e outro para cumprir com as demandas curriculares. Ou seja, esses resultados reforçam que as demandas do projeto foram completamente alteradas: quando feitos para uma disciplina – em que o professor é o “cliente” –, há restrições tácitas quanto à expressão visual, que foi muito mais explorada na identidade do seu projeto autônomo. Em outras palavras, há linguagens visuais *adequadas* e outras *inadequadas* para serem submetidas a uma avaliação formal – há uma partilha do sensível, que se manifesta nos projetos de design gráfico. O fato que indica uma nova partilha do sensível é que a identidade visual e as peças gráficas do *préocupe* tenham ignorado completamente a linguagem visual presumida nas demandas curriculares.

Portanto, a realização do *préocupe* serviu como motivação para levá-los exatamente a isto: ocupar o espaço pedagógico para refletir sobre suas realidades e se expressarem. Nesse processo, propriamente exercido por meio da autonomia, os estudantes deixaram de responder a demandas externas e passaram a tomar decisões projetuais mais *livres* porque assumiram a *autoridade* do projeto – completando, assim, a dialética proposta por Freire (2021). Desse modo, a tomada de decisões é o próprio processo da autonomia, expressa pela identidade visual e pelas composições para divulgação desta edição do *préocupe*, é um

exemplo elucidativo da liberdade que advém do engajamento dos estudantes com sua realidade.

Enfim, a verdadeira liberdade só emerge quando os sujeitos podem tomar suas decisões e encarar as consequências que implicam. Nesse sentido, autonomia não deve ser considerado um atributo individual, uma vez que ela não significa apartar-se dos outros. Muito pelo contrário: autonomia só pode emergir quando aceitamos nossa dependência uns dos outros e assumimos a tensão, a contradição entre liberdade e autoridade – ou seja, entre possibilidade de tomar decisões e lidar com suas consequências, no confronto com outras liberdades.

Na seção a seguir, vamos avançar na discussão da dimensão estética a partir da pedagogia do oprimido, integrando as contribuições de bell hooks para compreender a necessidade de criar uma comunidade pedagógica para que os estudantes engajem em diálogo efetivo. Apondaremos, por outro lado, as considerações de Lewis (2014) sobre a limitação política do modelo pedagógico de Freire para, enfim, apresentar como a teoria estético-política de Rancière a suplementa. Nesse sentido, argumentaremos que a criação de uma comunidade pedagógica capaz de provocar dissenso deve se constituir, ao mesmo tempo, como uma comunidade incerta.

3.2 Comunidade pedagógica, comunidade incerta

Embora Freire e Rancière concordem acerca da centralidade da metáfora teatral para a estética da educação, o modo como Freire a conceitua “é altamente problemática e, em última análise, perde o que é precisamente político na teatrocrazia de Rancière” (LEWIS, 2014, p.57). Nesse sentido, é importante delinear exatamente o sentido em que estética e educação se relacionam a partir do pensamento freireano. Discutindo a literatura secundária, Lewis (*ibid.*) mostra que há trabalhos em que a abordagem dialógica é incorporada como uma “ferramenta” para o ensino de artes – e daí sua aproximação com a estética. Todavia, a contribuição fundamental entre Rancière e Freire é compreender que “a educação em si já é sempre um evento artístico acima e além de qualquer aplicação regional ou exportação de pedagogia crítica para esta ou aquela prática artística” (p.59).

bell hooks (2013) reitera essa dimensão estética: “Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas” (p.21). Nesse sentido, ela aponta que a educação libertadora não é um tipo de

conhecimento ou conteúdo; é, antes, “uma prática libertadora na sala de aula” (p. 197). hooks (2013) aponta ainda que “um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz” (p.199). Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação direta da construção da comunidade pedagógica com o pensamento de Rancière (2010): como apontamos no capítulo anterior, a disputa estético-política fundamental se dá acerca da questão perceptiva que separa o discurso (*logos*) da voz (*phôné*).

Tal concepção nos obriga a entender a educação libertadora de Freire como uma ruptura com a partilha do sensível da educação bancária – o que implica a desidentificação do professor enquanto explicador para dar lugar a um novo papel de testemunha, que “aquele que registra as experiências dos outros, bem como aquele que intervém ativamente nos próprios processos que (...) exploram os oprimidos por meio de uma reconstrução estética do que pode ser ouvido, visto e experimentado” (LEWIS, 2014, p.65). Ou seja, em oposição à figura de alguém dotado de conhecimento que o transmitirá para o aluno, Freire (2020) sugere que essa figura esteja presente com um testemunho “constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum” (p.240). Isso criaria, então, uma unidade “em um momento de reconhecimento mútuo e intersubjetivo no qual o ‘falar com’ se assenta numa certeza política que permite ao professor facilitar a tomada de consciência crítica” (LEWIS, 2014, p.67).

Por isso, é produtivo discutir a contribuição de bell hooks a partir das suas elaborações significativas para a pedagogia crítica ao confrontar o pensamento freireano com sua perspectiva feminista: ela evidencia que, ao confrontar o sexismo, ela reafirma “o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire [pois ele] acolhe o questionamento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (p.70). Dessa maneira, ela evidenciou as clivagens de raça, classe e gênero que permeiam o espaço da sala de aula e, assim, passou a “ocupa[r] um espaço especial na formação de intelectuais e ativistas brasileiras, em especial mulheres negras que produzem conhecimento a partir da intersecção entre raça e gênero” (BERBERT, 2022, p.242). Suas contribuições para a pedagogia crítica enfatizam a importância da construção de uma comunidade pedagógica como central para uma educação democrática, fundadas na trilogia: *Ensinando a transgredir* (2013), *Ensinando pensamento crítico* (2020) e *Ensinando comunidade* (2021). Apesar da sugestão do título desse último, é em *Ensinando a transgredir* que hooks melhor caracteriza uma comunidade pedagógica.

hooks (2013) aponta que, para muitos professores, a sala de aula como um espaço “seguro” significa um ambiente “neutro” em que os estudantes falam quando são instados a falar. Todavia, como vimos, na pedagogia do oprimido não há “neutralidade”. À “segurança”, ela contrapõe um sentimento de comunidade, para “cria[r] a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender (...)” (p.58). Para isso, uma das ferramentas mais proveitosas é “reconhecer o valor de cada voz individual” (*idem.*). Ao longo de suas discussões, hooks reforça que a comunidade pedagógica é construída a partir da capacidade de que os estudantes falem e ouçam uns aos outros e, para isso, ela relata que “umas das minhas estratégias de ensino consiste em redirecionar a atenção deles, tirando-a da minha voz e dirigindo-a para as vozes uns dos outros” (p.201-2). Nesse sentido, é necessário “ensinar os alunos *a escutar, a ouvir uns aos outros*” (p.200).

Nesse sentido, “uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito. (...) significa levar realmente a sério o que a outra pessoa diz” (hooks, 2013, p.201). Por isso, é uma atitude de má-fé agir como se não houvesse relações de poder na sala de aula: “e não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na medida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado” (p.204-5). Conforme sugerimos anteriormente, é graças à incompreensão da dialética liberdade-autoridade e de suas nuances que as salas de aula são empobrecidas com o uso de “metodologias ativas”, pervertendo e minando a autonomia dos estudantes. Ao contrário disso, hooks (2013) reitera que “o poder da sala de aula libertadora é (...) o trabalho que fazemos para criar uma comunidade” (p.205) e que outro aspecto fundamental dessa construção é “integrar teoria e práxis: modos de conhecer e hábitos de ser” (p.61).

Em que medida é possível conciliar a proposta político-pedagógica freireana – na qual hooks se subscreve – com o horizonte estético-político de Rancière? Lewis (2014) aponta que “a poética do pensamento pedagógico de Freire pode minar seu projeto político radical” (p.66). Isso porque no projeto freireano, o horizonte político que a boniteza contempla é o estabelecimento de solidariedade entre as classes oprimidas por meio da tomada de consciência dos educandos de sua situação: a de oprimidos. Ou seja, o objetivo é demonstrar a correspondência do educando com uma identidade pré-existente,

sua identidade de classe enquanto “um conjunto de interesses que são determinados por suas posições de sujeito em relações sociais de produção” (*ibid.*, p.68) – o que finalmente abriria o caminho para a solidariedade entre oprimidos. Nesse sentido, o compromisso estético desse projeto depende do *reconhecimento* de uma condição: a boniteza “cura a ruptura entre aluno e professor por meio da solidariedade (criando um espaço coletivo de reconhecimento mútuo, consenso, identificação compartilhada e ação)” (*ibid.*, p.70).

Entretanto, Lewis (2014) argumenta que o modelo freireano de identificação é incapaz de atender a promessa da revolução cultural e, também, de lidar com a estética dissensual porque “apaga as dinâmicas de poder que existem entre dois indivíduos (...) [e despreza] que a sala de aula outrossim está repleta de diferenças que excedem o modelo do evento da encenação dialógica freireana” (p.68). Nesse sentido, a boniteza freireana que pode surgir da sala de aula se opõe ao fundamento da estética do dissenso, que depende da “anomalia que é expressa na natureza dos sujeitos políticos, que desenham outras formas de organização social para prezar pelos desprezados” (RANCIÈRE, 2010, p.35). Em vez de reconhecimento, o dissenso tem como objetivo a subjetivação porque “desafia **qualquer correspondência** entre modos de fazer, ver, falar e lugares específicos (...) é sobre ocupar os ‘nomes errados’ e os ‘lugares errados’ ao agir ‘como se’” (LEWIS, 2014, p.68 grifo nosso). Nesse sentido, Panagia (2009) aponta que o “surgimento de uma nova subjetividade política, como o surgimento de uma imagem, convida a uma renúncia de nós mesmos e nossa reconfiguração” (p.11).

A subjetivação é precisamente a atividade específica da política: “a política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação (...) [ou seja,] a produção (...) de uma instância e de uma capacidade de enunciação” (RANCIÈRE, 1996, p.47). Em outras palavras, configurar novos modos de subjetivação é o próprio gesto de desenhar uma nova partilha do sensível, que, ao mesmo tempo, compõe uma comunidade: política é “a instituição de uma disputa acerca da partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2010, p.37). Lewis (2014) identifica o dissenso na sala de aula como o surgimento do *sublime*, que “intensifica a sensação de ruptura ao criar um palco e um tempo para testemunhar o desentendimento contínuo (...) (em termos da encenação estética das palavras antes de lhes serem atribuídos significados, localizações adequadas e funções adequadas dentro de um discurso)” (p.70).

É conveniente elaborar sobre o dissenso que engendra o sublime. Frequentemente, o conceito de Rancière é imaginado em cenas

de embates discursivos, ânimos exaltados, que remetam a um desentendimento. Entretanto, isso frequentemente se dá de maneiras muito mais sutis. A ruptura que um dissenso causa diz respeito à *cap-tura* de um fenômeno pelo seu significado reconhecido e reconhecível. Por exemplo, em uma aula introdutória de desenho, em que os estudantes de uma turma não se conhecem bem, tenho o costume de fazer uma dinâmica em que os estudantes devem fazer um “autorretrato” sem desenhar a si mesmos. Depois de alguns minutos, peço que os estudantes mudem de lugar façam o “autorretrato” do outro – um evidente paradoxo. Enfim, cada estudante retorna ao desenho que iniciou e fala sobre si a partir do desenho: majoritariamente composto pelas intervenções dos outros que desconhece. Acredito que há nisso um desentendimento: enquanto cada estudante precisa atribuir e adequar significado subjetivo a registros sem significado, perdem-se os referenciais entre o que há de “adequado” no discurso. Por isso, não é raro que os estudantes relatem fatos muito pessoais e que, para a polícia, “não tem lugar na sala de aula”.

Portanto, o que é o sublime na sala de aula? Lewis (2014) sugere que, para que emergja, “o professor, enquanto artista, encena a democracia não por pertencer ou se identificar com este ou aquele conjunto de interesses particulares, mas pelo ato de desidentificação (...) o professor não sabe como a cena vai se desenrolar” (p.71). Assim, a sala de aula torna-se o cenário de uma peça sem roteiro, em que não há, de antemão, determinação do que é “adequado” no discurso. Lewis (*ibid.*) diz ainda que isso emerge quando os estudantes “proclamam sua capacidade de pensar e falar precisamente naqueles momentos em que o roteiro (a) lhes nega tais capacidades (como na pedagogia dos opressores) ou (b) prescreve certas capacidades e vocações (como na a pedagogia do oprimido)” (p.72). A ruptura com o caso (a) é evidente; com o caso (b), é mais sutil, pois a pedagogia do oprimido já tem em vista a emancipação do educando – mas apenas a partir da *identificação* e não da *subjetivação*. Isso, enfim, funda uma nova comunidade: “uma comunidade *incerta* de iguais – igualmente ignorantes, igualmente apanhados no momento de desacordo sobre quais papéis desempenhar, como desempenhá-los e assim por diante” (p.71).

Defendemos que bell hooks (2013) rompe com o modelo de identificação freireano criticado por Lewis (2014). Nesse sentido, acreditamos que sua caracterização da comunidade pedagógica contempla tal dimensão dissensual – de subjetivação e do sublime – do projeto estético-político de Rancière porque reconhece as relações de poder na sala de aula – “e não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais” (p.204) – e, ainda

assim, busca uma nova partilha do sensível em que a voz dos alunos torna-se discurso, na percepção deles mesmos: “reconhecer a responsabilidade dos alunos pelo processo de aprendizado é depositá-la onde, aos olhos deles próprios, ela é menos legítima” (p.192).

Além disso, tal promessa se dá por meio da dimensão estética: “a educação como prática da liberdade (...) [tem a ver] com uma **prática libertadora** na sala de aula” (p.197 grifo nosso). Dessa maneira, reconhece o imprevisível e busca conciliação com a incerteza: embora seja um “desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado (...) [pois] queremos nos ater ao nosso plano” (p.208) é fundamental saber que “a sala de aula engajada está sempre mudando” (p.212). Por fim, seu objetivo é tanto a subjetivação política – ou seja, a construção de uma comunidade ao “criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (p.201) – quanto a subjetivação pessoal – como no caso em que ela relata ter ouvido de um estudante que, quando aprenderam “a olhar o mundo de um ponto de vista crítico (...) não conseguimos mais curtir a vida” (p.60-1). Nesse sentido, é a realização do princípio freireano de que “quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (p.85-6).

Discutir o conceito de *comunidade incerta* é fundamental para finalizarmos nossa discussão. Embora o conceito seja pouco desenvolvido por Rancière (1999, 2006, 2010a), pelos comentadores que revisamos (BIESTA, 2010; PANAGIA, 2009, 2010) e não tenha ocorrências relevantes na revisão de literatura, Lewis (2013, 2014) o retoma para designar a promessa da estética dissensual na educação democrática. Lewis (2014) utiliza o termo para designar a emergência efêmera de uma comunidade; sobretudo na sala de aula, ele identifica a risada como uma manifestação dessa *incerteza*: “O riso curioso marca os contornos da atopia dentro da sala de aula, criando uma comunidade incerta que dura apenas um segundo fugaz antes de se dissipar” (p.163).

Por outro lado, o sentido com que Rancière (2006) utiliza o termo parece ser diferente: em sua discussão sobre História e ficção, partindo do princípio de que “o real precisa ser ficcionalizado para que seja pensado” (p.38). Ao contrário de propostas de que “tudo é narrativa”, Rancière coloca que a ficção “define modelos para conectar a apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade (...) escrever história e escrever narrativas se juntam sob o mesmo regime de verdade” (*ibidem.*). Nesse sentido, ele defende que a possibilidade de uma obra de arte *fazer*

política consiste “na circulação desses quase-corpos causar modificações na percepção sensorial do que é comum àquela comunidade, na relação entre o que é comum à linguagem e a partilha sensível de espaços e ocupações” (*ibid.*, p.40). Assim, uma obra de arte é capaz de formar “comunidades incertas que contribuem para a formação de coletivos enunciativos que questionam a distribuição de papéis, territórios e linguagens. Em suma, ela contribui para a formação de sujeitos políticos que desafiam uma dada partilha do sensível” (*ibidem.*)

Todavia, Rancière (2006) aponta que, embora tanto os enunciados políticos quanto as locuções literárias produzam efeitos na realidade, estas últimas “não produzem corpos coletivos. Em vez disso, introduzem linhas de fratura e desincorporação em corpos coletivos imaginários” (p.39). Ou seja, embora tanto a política quanto a estética causem dissenso, o fazem de maneira distinta. Embora considere necessário distinguir a própria manifestação do dissenso das representações que fazemos dela, a ambiguidade estético-política do conceito de *comunidade incerta* é o que lhe confere seu potencial teórico: é impossível desvincular a dimensão política – aquela que transforma a sala em um não-lugar, sem papéis predeterminados – da dimensão estética – especificamente, a tentativa de ficcionalizar a experiência para representá-la.

Por isso, quando utilizo o conceito de *comunidade incerta*, me refiro tanto à possibilidade política das obras artísticas, quanto à dimensão estética de uma cena em uma comunidade. Se retomarmos a metáfora teatral, reiterando a dimensão estética da pedagogia democrática, podemos conceber a própria sala de aula como uma obra de arte. Dada a ambiguidade do termo, compreendemos que 1) tanto o planejamento prévio quanto o testemunho que sucede a experiência da sala de aula engajada tornam-se *representações* que fazemos, e; 2) a realização da comunidade pedagógica é, em sua natureza, efêmera. Ela não se caracteriza por duração, “eficácia” ou quaisquer outros critérios mensuráveis. Ela diz respeito ao que *escapa* de toda representação e, por isso, é dissensual. Obviamente, isso não impede ou invalida nossas tentativas de registrar os testemunhos de nossas experiências. É isso que hooks e Freire defendem como educação libertadora – e é isso que este texto faz.

Nesta seção, apontamos a dimensão estética na construção de uma comunidade pedagógica, conforme delineada por hooks (2013). Retomamos as críticas de Lewis (2014) ao modelo estético freireano baseado na identificação e como ele não atenderia à promessa das contínuas revoluções culturais para, então, apresentar sugestões do que significaria o sublime no modelo dissensual, que busca a subjetivação em vez da

Figura 24 – Esquema para visualização dos temas tratados pelos estudantes na entrevista coletiva. Alguns dos trechos serão citados na seção a seguir, na discussão da experiência do segundo *pré-ocupe*.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA

O código cromático dos grifos indica o tópico sobre o qual os estudantes falam



LEGENDA

- Empobrecimento social
- Autonomia, responsabilidade
- Identificação + Solidariedade
- Subjetivação
- Questões curriculares
- Operacional

identificação. Em suma, apresentamos como uma cena pedagógica pode criar uma comunidade incerta. Por fim, argumentamos que hooks (2013) propõe práticas que, a partir do modelo dialógico freireano, criam dissensos, fundando comunidades pedagógicas – cujos princípios e testemunhos criam comunidades incertas: obras que carregam quase-corpos que têm o potencial de alargar a imaginação político-estética.

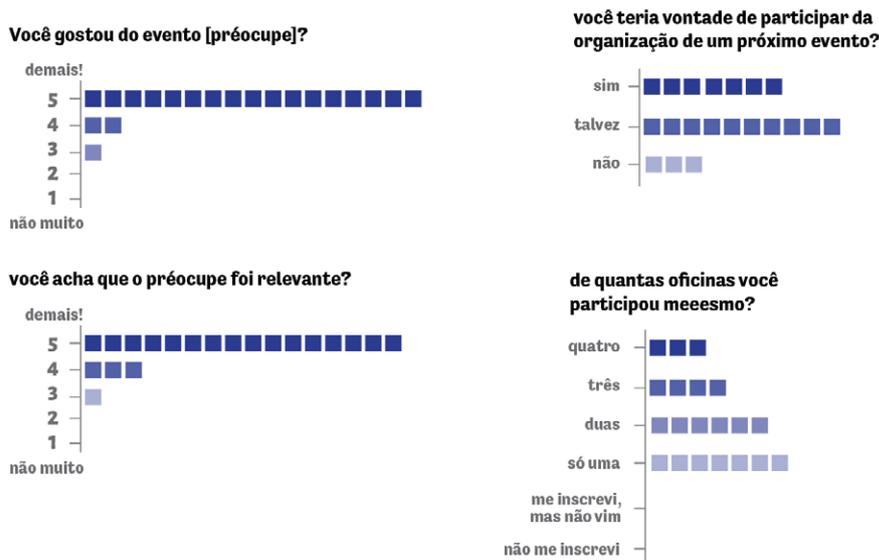
Na seção a seguir, identificaremos, no discurso dos estudantes da comissão organizadora, o desejo de construir uma comunidade pedagógica. A partir da análise da transcrição da entrevista coletiva, realizada em 1º de julho de 2020, identificamos temas e conceitos que indicam a consciência e articulação dos aspectos necessários para essa construção, que estão delineados na Figura 24. A transcrição completa está no Anexo 2 e, durante a discussão a seguir, citaremos os enunciados dos estudantes para explicitar as evidências do desenvolvimento desse processo de autonomia.

3.3 O segundo préocupe e encontrar-se com o outro

A seguir, vou relatar o processo de organização a partir de documentos produzidos pela própria comissão ao longo do processo e a partir da minha própria observação-participação.

Essa segunda edição aconteceu em 13 e 14 de fevereiro de 2020, com onze oficinas de quatro horas de duração e uma mesa redonda de três horas, em que os estudantes calouros que haviam iniciado o curso na semana anterior também participaram. Na maior parte do tempo, estive como um observador participante fazendo a cobertura fotográfica e conversando com quem estava lá. As oficinas variaram de cinco pessoas – como na oficina para desenhar mandalas – até vinte e dois – como na mesa redonda sobre precificação em design gráfico. Para divulgar as oficinas, a comissão criou um cronograma para redes sociais e uma lista de afazeres que eram atualizados regularmente em um documento online. Todo o processo foi autônomo: nenhum docente supervisionou ou participou do processo de decisão das oficinas ou como os ministrantes organizaram suas atividades. Quatro docentes – eu incluso – também participaram das oficinas como estudantes. No final, os organizadores coletaram o feedback de 20 dos estudantes participantes, que foi majoritariamente positivo: em uma escala de 5 pontos, 17 pessoas deram a maior nota acerca do quanto gostaram da experiência e 16 deram a maior nota sobre a relevância do evento (Figura 25).

Figura 25 – Gráfico sintetizando as respostas dos estudantes participantes do segundo *préocupe* por meio de um formulário online para dar um *feedback* para a organização.



Fonte: Autor (2023)

Pouco mais de um mês depois das oficinas, o Brasil, pela primeira vez, suspendeu algumas atividades devido à pandemia de Covid-19, em 17 de março de 2020. Em 1º de julho de 2020 – aos 123 dias de pandemia –, entrevistei coletivamente quatro dos cinco estudantes da comissão de organização com o objetivo de identificar as habilidades desenvolvidas na realização do *préocupe* e registrar suas impressões acerca de como a experiência os havia afetado tanto pessoal quanto profissionalmente. A transcrição dessa entrevista encontra-se no Anexo 2 – os trechos que utilizarei a seguir estão destacados por eixo temático. Nesta seção, as aspas indicarão trechos transcritos da entrevista, e relatarei o que observei durante minha participação.

Elaboraremos a discussão a partir da premissa de que a realização das oficinas ministradas e cursadas por “alunos” causam dissenso, pois redistribui as sensibilidades partilhadas cotidianamente no espaço pedagógico – conforme discutido no Capítulo 2. Avançaremos, todavia, no sentido de apontar como essa reconfiguração estética foi aprofundada, uma vez que os estudantes precisaram exercer sua autonomia na tomada de decisões para a organização e realização das oficinas, fazendo emergir seu caráter de autogestão. Defenderemos que o exercício dessa autonomia demonstrou para os estudantes que eles podem *ser mais*, ao tomar em suas próprias mãos a *mise-en-scène* do espaço pedagógico, e que a experiência os levou a uma subjetivação política e pessoal, caracterizando o sublime da estética dissensual. Em suma, que essa encenação levou à criação de uma comunidade pedagógica e, portanto, incerta.

Primeiramente, faz-se necessário confirmar a intuição que motivou a realização do primeiro *préocupe*, a do **empobrecimento da dimensão social** no curso, conforme enunciado pelos estudantes. Eles citaram que, no cotidiano, “muita gente (...) se sentia exausto e cansado [sic] de estar indo para o IF, porque no IF a gente somente podia assistir aula, a gente não podia aproveitar que tinha passado três horas dentro de um ônibus ou andando para apenas assistir a aula” (GUIMARÃES, 2020). Nesse sentido, acreditavam que “quando a gente vai para um lugar, assiste uma aula e depois volta para casa, ele se torna só um lugar pelo qual a gente passa, e não um lugar do qual a gente faz parte. Isso **frustra a experiência (...) de uma universidade pública**” (SANTOS, 2020, grifo nosso). Havia um sentido de alienação do espaço, uma vez que “ninguém se sente confortável em utilizar porque é como se aquilo não fosse para a gente” (GUIMARÃES, 2020), então “a aula acabava e a gente tinha que voltar para casa” (*ibid.*). Isso, conforme suspeitava, fazia com que o *ensino atrapalhasse a aprendizagem*: “a gente faz muita coisa focada somente em passar, somente em concluir aquele projeto para receber a nota e continuar o curso até chegar ao fim” (*ibid.*).

Nesse sentido, as **questões curriculares** tornam-se significativas. A própria estrutura curricular foi explicitada como uma barreira: “a gente vê o curso e a grade com tudo muito automático, muito engessado, e a gente não tem essa pausa para pensar o que é que a gente quer ver” (SILVA, 2020). Além disso, a sobrecarga de projetos para as disciplinas e de horas-aula surgiram no discurso como uma barreira ao aprendizado: “por causa da densidade do curso, muitas coisas não puderam ser tratadas com profundidade – por exemplo, os programas” (*ibid.*). De outra perspectiva, a caracterização do cotidiano foi surpreendentemente semelhante ao que Freire (2020) caracteriza como a educação bancária: antes de realizar o *préocupe*, eles sentiam que estavam na instituição “apenas para entrar na sala de aula, receber o conteúdo ou o pedido de um projeto, e sair direto para casa” (GUIMARÃES, 2020). Essa dificuldade foi posta em termos estéticos; dos afetos que foram mobilizados, sobretudo no ingresso no curso: “a gente não tem muito tempo para fazer outras coisas a não ser imergir no curso de verdade. (...) Quando entrei foi muito desgastante, porque foi uma quebra” (SILVA, 2020) ou que “quando entrei no curso, eu estava bem assustada, porque eu não sabia o que eu ia ver, e quando eu vi, (...) ‘putz, [sic] entrei no curso errado, porque eu não sei nada disso” (GUIMARÃES, 2020).

Diante disso, a proposta de que o próprio corpo discente assumisse a organização do *préocupe* era a de estimular sua **autonomia**, conforme

Figura 26 – Estudantes interagindo na oficina de colagem, ministrada por Régi Silva, integrante da comissão organizadora. O material utilizado para colagem estava disponível na sala do curso, C52, conhecida como o ateliê.



Fonte: Autor (2023)

Freire (2021) coloca, como um processo por meio do qual poderiam fazer escolhas e assumir sua responsabilidade. Isso foi reconhecido nos testemunhos: “essa autonomia que a gente teve de escolher qual o curso que a galera queria ver, que a galera queria dar, acho que foi massa para a gente conversar mais e interagir, todo mundo” (SILVA, 2020) (Figura 26). Ou seja, a comissão demandava tomar parte da responsabilidade daquele espaço; gostariam de saber que, desde que fossem “organizados, responsáveis (...) utilizem essas tintas, utilizem esses hidrocores, tudo o que tem aqui. Utilizem de forma responsável, mas utilize” (GUIMARÃES, 2020). Reclamavam mesmo a possibilidade de limpar o espaço e zelar por ele: “eu sei que eu e outros estudantes poderíamos nos juntar, pegar um pano e passar em cima do teclado, sabe” (*ibid.*).

A autonomia estaria diretamente relacionada com atividades extracurriculares, uma vez que fugiriam da lógica da avaliação: que estimulassem “o mero prazer, divertimento e, ao mesmo tempo, juntar esse prazer com conhecimento (...) eu gostaria muito de ter esse tempo e espaço para fazer coisas diferentes por experiência. E com outros do lado, não sozinha, mas com outros do lado para justamente ter essa ajuda e essa troca” (GUIMARÃES, 2020). Ao utilizar os espaços, eles buscavam a possibilidade de “fazer coisas diferentes, coisas novas (...) fazer algo diferente só pela experiência mesmo, sem estar relacionado com as aulas (...) se um grupo de estudantes resolvesse abrir uma roda de colagem,

Figura 27 – A título de exemplo, a professora do curso, Ana Costa, participou da oficina de pintura com guache, ministrada por Sabrina Guimarães, integrante da comissão organizadora.



Fonte: Autor (2023)

por exemplo? As colagens seriam feitas porque eles querem, não porque faz parte de um projeto” (*ibid.*), para produzir “sem ser algo que estivesse valendo nota, e sim sendo algo que estava **valendo aprendizado**” (*ibid.* grifo nosso). Nesse sentido, visualizavam o potencial de as salas serem “um espaço aberto para o estudante utilizar para qualquer outra coisa que pode ser relacionada a um projeto (...) ou para quem só quisesse trocar experiência e receber experiências com rodas de estudo, ou de produção” (*ibid.*). O horizonte dessa autonomia era que “todo mundo que faz parte do curso, seja estudante, seja professor, tivesse o direito de utilizar o espaço para outras coisas afins que não apenas assistir aula, ou apenas fazer os projetos que vão te dar nota para passar no ano” (*ibid.*)(Figura 27).

Uma das principais motivações da comissão foi “organizar um evento, de ganhar experiência organizando algo que eu estava fazendo para os outros (...) e não a gente apenas recebendo” (GUIMARÃES, 2020). Isso foi reiterado pelos outros: 1) “foi com base na experiência de ser do primeiro período (...) seria legal para os próximos primeiros períodos (...) ter mais uma base do que vai ser tratado, de coisas que podem ajudar nos projetos do curso” (SANTOS, 2020); 2) “a gente teve a preocupação de ‘o que será que o pessoal do primeiro período vai precisar? O que a gente passou para que eles não precisem quebrar a cabeça tanto com

Figuras 28 e 29 – Oficina de crochê, ministrada por Camila Silva. Uma das principais expressões da boniteza é a demonstração de atividades concebidas como ofício. A presença e a atenção necessárias para ensinar e aprender um ofício é exemplar da convivência proporcionada pelo *préocupe*.



Fonte: Autor (2023)

isso? (...) eles já vão ter uma base e facilitar, não quebrar tanto a cabeça como a gente quebrou” (SILVA, 2020); 3) “para mim, foi também isso de ter uma experiência com o fazer, estar do outro lado, (...) fazendo alguma coisa pelo curso também, pelo pessoal que acabou de entrar” (LINCK, 2020). Há aí uma dimensão evidente de **identificação e solidariedade**, que é a base estético-política da pedagogia do oprimido; a ideia de fundo é que eles poderiam fazer algo para que aqueles que são como eles eram não precisem passar pelo que passaram. Isso, portanto, constitui a boniteza do processo de aprendizagem (Figura 28 e 29).

Entretanto, precisamos ainda verificar se o *préocupe* se constituiu como uma experiência de **subjetivação**, tanto política quanto pessoal – em outras palavras, se ocorreu dissenso, que resultaria em uma experiência do sublime. Aqui, é fundamental remeter ao paralelo entre a conceituação de dissenso e os testemunhos dos estudantes. Talvez o trecho que mais explicitamente remeta à estética do dissenso na pedagogia seja este: “eu queria saber como era estar do outro lado da mesa do professor. Estar responsável por algo, e não apenas estar lá para escutar, mas estar lá para falar” (GUIMARÃES, 2020). Em outras palavras, ela buscava experimentar a encenação de outros papéis naquele palco e romper com a partilha do sensível em que os estudantes estariam legados ao silêncio perceptivo. Para isso, me parece fundamental delinear a dimensão estética dessa enunciação: é provável que a

Figura 29 – A utilização do espaço pedagógico segundo as demandas dos próprios estudantes possibilita outros afetos. Como Lewis (2014) aponta, a risada é um indicativo forte de que há uma nova partilha do sensível, que engendra a construção de uma comunidade pedagógica.



Fonte: Autor (2023)

ela nunca tenha sido *factualmente* negada a oportunidade de *enunciar*, mas ainda assim os estudantes se sentiam silenciados. Nesse sentido, fica explícito como se manifesta a “lei geralmente implícita que define as formas do tomar-parte, definindo primeiro os modos perceptivos nos quais eles se inserem” (RANCIÈRE, 2014, p. 146): aquilo que os estudantes enunciavam era encarado como mera voz (*phôné*), sem nunca atingir o status do discurso (*logos*).

De uma perspectiva política, a demanda de subjetivação foi formulada no sentido de “se sentir parte do espaço, e não se sentir alguém de fora que entrou no espaço” (GUIMARÃES, 2020) e dar “um sentido de que aquilo é nosso e a gente nele, fazendo uso dele, ocupando-o, a gente pode experimentar possibilidades” (SANTOS, 2020). Assim, o *préocupe* redesenhou a partilha do sensível para configurar um novo *comum*: “antes, a gente estava lá apenas para assistir aula, dessa vez a gente estava lá para fazer algo naquele espaço” (GUIMARÃES, 2020). Por conseguinte, estabeleceram uma outra relação com o espaço do qual eram alienados, reconhecendo que “eu também faço parte desse lugar. Esse lugar também sou eu” (SANTOS, 2020)(Figura 30).

De uma perspectiva pessoal, os estudantes reconheceram que foi uma experiência que os modificou: “eu achei que foi importante para mim (...) quebrou um pouco o meu medo e a minha timidez de fazer as coisas, de tomar a atitude, de tomar a coragem de fazer algo (...) tomei coragem para fazer e achei isso muito bom” (GUIMARÃES, 2020). De fato, a organização permitiu que experimentassem a convivência

entre eles: houve a oportunidade “de conversar com pessoas dos outros períodos, (...) se não fosse pelo *préocupe*, a gente não teria tido o tipo de contato que a gente teve. Acho que também com vocês, professores (...) acho que [a coisa mais importante foi] a interação com as pessoas mesmo” (LINCK, 2020). Ou ainda: “da minha parte, eu me senti fazendo mais parte do curso. Mesmo que 0,001%, entendendo um pouco mais da luta que os professores passam para engajar a galera” (SANTOS, 2020).

Considerando o que presenciei nas oficinas, de maneira similar ao primeiro *préocupe*, com risadas, músicas, conversas, o sentido que Lewis (2014) atribui à emergência dessa comunidade incerta fica claro: “a risada é transformadora não porque eleva a consciência (...) mas porque introduz uma nova mistura ou arranjo do sensível segundo a alegria de uma comunidade sem nome” (p.163). Por outro lado, essa experiência também formou uma comunidade incerta, pois contribuiu “para a formação de coletivos enunciativos que colocam em questão a distribuição de papéis, territórios e linguagens. Em suma contribui[u] para **a formação de sujeitos políticos que desafiam uma dada partilha do sensível**” (RANCIÈRE, 2006, p.40, grifo nosso). Nesse sentido, o *préocupe* não apenas criou dissenso por *atestar um enunciado coletivo*, que prometia que os estudantes se organizariam autonomamente.

Todavia, esse processo não ocorreu sem conflitos. Em específico, os estudantes relatam um problema de “comunicação com os professores (...) que os professores não sabiam que ia acontecer e que gerou um clima chato com todo mundo, porque a gente ficou desanimado” (SILVA, 2020). Essa questão merece ser esclarecida pois contém uma contradição significativa: as oficinas do *préocupe* ocorreram no horário regular das aulas, durante o calendário acadêmico regular. Enquanto um dos professores que mediava a relação da comissão com os outros docentes, em reunião, eu havia comunicado para os colegas e deliberamos que os horários seriam liberados para as oficinas. Alguns colegas não comunicaram oficialmente a liberação do horário para suas turmas, enquanto outros se inclinaram a tutelar o tema das oficinas – o que gerou esse “clima chato” (*ibid.*). Os estudantes da comissão sentiram que “a gente tentando fazer uma coisa pelo curso e a galera que deveria ajudar [professores] está atrapalhando, duvidando da gente” (*ibid.*). Ou seja, sentiram que os professores estavam minando sua autonomia.

Há ainda um aspecto importante para esclarecer. A maior parte desses estudantes da comissão também foram ministrantes em alguma oficina – mas a entrevista não contemplou a cena da sala de aula

propriamente dita. Enquanto visitava as oficinas e registrava com as fotos, observei que não havia subversão da estrutura tradicional da sala de aula; ainda havia uma ou duas pessoas que encenavam os “professores”, enquanto os participantes encenavam os “alunos”. Esse aspecto poderia ser apontado como adverso ao potencial estético-político das oficinas autogeridas – entretanto, não passa de uma contradição aparente. Como hooks (2013) coloca, seria má-fé sugerir que todas as pessoas são “iguais” em um contexto de ensino. Mesmo no caso da oficina ministrada por estudantes para estudantes – portanto, hierarquicamente iguais na estrutura institucional –, o ministrante, de antemão, assume um papel distinto dos participantes naquela cena.

O fato de haver uma dinâmica de responsabilidades não deve ser considerado como uma insuficiência da experiência estética. Pelo contrário, ele remete à boniteza do ensino: de saber o que se deve ensinar, de lutar pelas condições materiais necessárias, da abertura para o diálogo (FREIRE, 2021). Todavia, o papel de liderança exercido por alguém não significa a passividade dos demais – isso só é verdade na educação bancária. Além do mais, não é na mera existência de um papel de liderança que implica o silenciamento perceptivo. Como apontaram os estudantes da comissão em seu testemunho, eles buscaram redesenhar a partilha do sensível para experimentar “sem ser algo que estivesse valendo nota, e sim sendo algo que estava valendo aprendizado” (GUIMARÃES, 2020). Contido nesse enunciado, está a compreensão de que a polícia contra a qual eles se posicionaram é a totalidade da estrutura da educação bancária com seus contornos neoliberais contemporâneos – uma linha de montagem que vê a educação como mercadoria e o estudante como um recipiente para o acúmulo de *capital humano*.

Portanto, uma obra teatral-pedagógica como o *préocupe* fez com que os estudantes – particularmente estes que participaram da comissão que o organizou – realizassem, segundo hooks (2013), o maior desafio de uma comunidade pedagógica: que os estudantes ouvissem uns aos outros. Por meio dessa situação pedagógica, eles redesenharam a partilha do sensível daquele cenário em que cotidianamente estavam estabelecendo identificação entre si – reconhecendo-se uns aos outros – mas também engendrando uma subjetivação política incerta por meio de “uma comunidade *incerta* de iguais – igualmente ignorantes, igualmente apanhados no momento de desacordo sobre quais papéis desempenhar, como desempenhá-los e assim por diante” (LEWIS, 2014, p.71). Ainda que brevemente, essa experiência nos abriu para vislumbrar a realização da promessa da educação democrática.

Este texto, por sua vez, representa essa experiência com o objetivo de fazer circular quase-corpos, que podem introduzir “linhas de fratura e desincorporação em corpos coletivos imaginários” (*ibid.*, p.39), abrindo os horizontes de novas subjetivações e comuns que podem, por sua vez, engendrar a política.

4 A SUBJETIVAÇÃO COLETIVA NOS FRAGMENTOS DO ESPAÇO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, discutiremos a realização do *préocupe* realizado por meio de plataformas digitais, durante a pandemia de Covid-19 que implicou nas atividades de ensino remotas. O evento aconteceu nos dias 13 e 14 de maio de 2021. Para isso, na primeira seção, delinearemos o cenário da educação superior no Brasil durante as atividades remotas e elencaremos algumas de suas consequências, mesmo que elas ainda não sejam precisamente identificáveis. Nesse sentido, na segunda seção, apresentarei a antropologia do nome de Sylvain Lazarus (2017) e como sua abordagem da pesquisa política fundamentou a formulação de um enunciado que desse conta do possível pelo qual trabalhamos. Por fim, na terceira seção, novamente calcado nos enunciados da própria comissão de organização, apresento o que Lazarus (*ibid.*) chama de *lugares dos nomes*. Ou seja, tento precisar, naquele contexto – naquela sequência política –, o que significam as palavras utilizadas pelos estudantes. Defendo que havia uma regra tácita de que *professores ensinam e alunos aprendem*, à qual os estudantes responderam pondo à prova o seguinte possível: *criar um ambiente em que as pessoas se sentissem confortáveis de compartilhar experiências e aprender coisas*.

4.1 A pandemia de Covid-19 e a desmaterialização do espaço pedagógico

Hoje, em 2023, é desafiador capturar o espírito de apreensão e incerteza dos primeiros meses de *Lockdown* global em 2020. Nesse sentido, a iniciativa da n-1 edições é digna de nota: a coleção *Pandemia crítica* publicou uma série de textos que, no afã do isolamento social, refletiu e fez circular elaborações de intelectuais como Franco Bifo Berardi, Paul Preciado, Vladimir Safatle, entre muitos outros. A tradução de *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise* (2020), de Bruno Latour, me parece particularmente significativo das inquietações desse momento. Para o sociólogo, o *Lockdown* deu a ver que, talvez, a complexa estrutura do capitalismo global que hoje ameaça a vida humana não fosse tão irrefreável assim; e aquele freio de emergência poderia ser um ponto de virada:

Se tudo pára, tudo pode ser recolocado em questão, infletido, selecionado, triado, interrompido de vez ou, pelo contrário, acelerado. (...) À exigência do bom senso: ‘Retomemos a produção o mais rápido possível’, temos de res-

ponder com um grito: ‘De jeito nenhum!’. A última coisa a fazer seria voltar a fazer tudo como fizemos antes. (LATOURE, 2020 s.p.)

Essa pretensão não se concretizou. Um relatório da Oxfam (2022) demonstra o assombroso surgimento de novos bilionários e o acúmulo ainda mais extremo de capital na mão dos que já existiam – sobretudo nos setores de energia, alimentação, farmacêutica e tecnologia.

Especificamente no ensino, o que Latour nomeia a “exigência do bom senso” foi uma readequação de todo sistema, em todos os níveis para o modelo de ensino remoto. Para compreender o que essa readequação significa, é importante observar o imbricamento das indústrias globais de tecnologia com a educação, sobretudo a partir da nossa dependência tecnológica. Faustino e Lippold (2022) questionam o surgimento de uma espécie de *estado de bem estar digital* com a suposta Indústria 5.0; para eles, o objetivo das investidas da indústria de tecnologia é “ampliar ainda mais a sincronização dos tempos de trabalho de modo a evitar o colapso absoluto das condições de reprodução do capital” (p.21). Assim, tal qual o estado de bem estar do pós-guerra, para que exista, é necessária a exploração de outras partes do mundo: o que nomeiam de *colonialismo digital*.

Nesse sentido, o trabalho de Amiel *et al.* (2022) demonstra de maneira contundente “o domínio do Google e da Microsoft sobre os serviços de produtividade e comunicação das universidades públicas da região [América do Sul], com o domínio substancial do mercado do Google” (p.236). A liberação gratuita desses serviços por essas corporações no início da pandemia foi, portanto, um modo de aprofundar a dependência e ampliar brutalmente a quantidade de dados minerados para alimentar as plataformas privadas. Um caso exemplar do tipo de resultado que essa mineração pode acarretar é a criação de inteligências artificiais que prescindam e/ou precarizem o trabalho de docentes, como a que é utilizada pela corporação global de ensino, a rede Laureate, descoberta em reportagem da Agência Pública em 2020¹. Esse movimento fica ainda visível, no caso tanto anedótico quanto ilustrativo: um curso na Concordia University, no Canadá, foi ministrado por um professor morto sem que os estudantes soubessem².

Para passar por essa readequação, as respostas das instituições de ensino superior variaram significativamente. Salvagni, Wojcichoski e

1 Disponível em: <<https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>>

2 O caso foi coberto pela matéria no The Verge. Disponível em: < <https://www.theverge.com/22262230/online-college-class-covid-professor-dead>>

Guerin (2020) mostram que as instituições privadas migraram imediatamente para esse modelo, uma vez que precisavam “retomar a produção o mais rápido possível” e garantir a cobrança de mensalidades (c.f. BRITO, NASCIMENTO & HASHIGUTI, 2022). Por outro lado, as instituições públicas conduziram debates com a sociedade e propuseram alternativas para garantir a saúde e o acesso dos estudantes – ainda que isso fosse impossível no ambiente político brasileiro em que ocorreu o *Lockdown*. Oliveira e André (2020) apontam que muitas demandas laborais “surgiram de forma rápida em resposta as [às] dificuldades que a pandemia apresentou nas mais diversas áreas” (p.16) mas que as consequências para a educação precisarão ser avaliadas de acordo com os desdobramentos da pandemia. Damo, Junior e Silva (2020) discutem o uso de metodologias ativas junto às tecnologias digitais no ensino remoto, adotando uma perspectiva otimista quanto ao emprego desses recursos: “combinar as metodologias ativas e as tecnologias digitais, especialmente em modelos híbridos, fortalece a integração de espaços e tempos, mundo físico e digital, individual e o colaborativo, tornando a aprendizagem um processo prazeroso e significativo” (p.15). Entretanto, reconhecem que, apesar do “esforço dos envolvidos”, as ações se limitaram “a uma rápida adaptação por parte dos docentes devido à situação de emergência (...) [e há] uma carência de discussão aprofundada” (*ibidem.*).

Pudemos encontrar algumas produções científicas que enfatizaram as possibilidades do uso da tecnologia (FERREIRA *et al.*, 2020; SOLON, 2022; entre outros). Todavia, as evidências que atestam as limitações do ensino remoto e problematizam essas remediações são extremamente contundentes; seja no que se refere ao agravamento das desigualdades já existentes no Brasil (ex.: FERREIRA & GOMES, 2022; MIRAPALHETA & VON DENTZ, 2022), seja no que diz respeito à precarização do trabalho na chamada Indústria 4.0 (ex.: BARBOSA, 2022; GONÇALVES & SOUZA, 2022). Desse modo, Santa e Sales (2020) argumentam que a transição brusca para o ensino remoto “indica uma sequência reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera realização de atividades remotas que dispensam o efetivo trabalho docente de mediação, diálogo, interação; da relação da escola com demais mediações sociais que ela possibilita” (pp.87-8). Além disso, isso não só precarizou violentamente o trabalho dos docentes, como também o aprendizado dos estudantes: “o que temos assistido é a submissão dos estudantes às migalhas do ensino e a superexploração da força de trabalho de docentes e técnicos, num modelo precarizado e excludente de ensino” (GALVÃO, 2022).

As dificuldades que se impuseram, sobretudo nos primeiros meses de *Lockdown*, para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras

foram das mais diversas. Se não bastassem as demandas pedagógicas, manchetes como “Reitores da UFPE e UFRPE garantem que universidades federais não estão paradas” (JC, 2020) dão a ver a pressão sobre as IES para manter a linha de produção em funcionamento. A isso, acrescenta-se os constantes ataques e cortes orçamentários do governo Bolsonaro à educação, que fez com que algumas IES arriscassem parar completamente durante a pandemia, ensejando, a título de exemplo, uma manifestação pública dos reitores da UFPE, UFRPE e IFPE em 22 de abril de 2021³. Ainda há pouca compreensão da profundidade do impacto que isso pode ter causado nos estudantes, mas revisões iniciais apontam uma insatisfação com a vida – relacionando-se tanto em termos pedagógicos, quanto sociodemográficos, quanto de saúde mental (LOPES & NIHEI, 2022).

Como mencionei, pouco mais de um mês após o fim do segundo *pré-ocupu*, no dia 20 de março de 2020, o Brasil iniciou o primeiro *Lockdown* devido à pandemia de Covid-19. As atividades pedagógicas do IFPE foram retomadas de maneira remota apenas no dia 31 de agosto, no 168º dia. Nesse ínterim, participei do grupo Clube do Livro do Design, passei a integrar o grupo de discussão Design & Opressão e elaborei o documento de qualificação desta tese, que ocorreu no dia 23 de novembro. Além disso, algumas atividades vinculadas ao IFPE não pararam: continuei conduzindo o podcast *desdesign* enquanto projeto de extensão e as pesquisas de iniciação científica foram continuadas. Ainda realizei três edições gratuitas e abertas ao público de oficinas remotas de Teoria da Cor, informalmente vinculadas à docência institucional.

Todas essas iniciativas eram modos de tentar constituir algum tipo de comunidade, mesmo com o distanciamento social imposto pelas incertezas àquela altura da pandemia. Por exemplo, uma das tentativas que fizemos no *desdesign* foi realizar uma roda de conversa remota em que os próprios estudantes e egressos do curso compartilhassem suas experiências, na tentativa de transpor a dinâmica do *pré-ocupu* para o podcast. Essa também era a tônica explícita tanto do Clube do Livro do Design – uma iniciativa da designer Tereza Bettinardi, que conduziu ao surgimento da Revista Recorte e, depois à publicação do *Emprecariado* abordadas na seção 1.1 – quanto do grupo Design & Opressão, que se reunia semanalmente para debater sobre os imbricamentos políticos do design.

Com o retorno das atividades remotas de ensino, nós, os docentes do curso de design gráfico do IFPE – Campus Recife, fizemos um formulário

3 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6NcCeFqsDfo>>

online para coletar dados sobre nossos estudantes. Dos 74 que responderam, 4 tinham acesso à internet exclusivamente por rede móvel (chip 4G) – o que limita muito a capacidade de acesso – ao passo que, dos 70 com banda larga, 19 relataram algum tipo de dificuldade com sua conexão (instabilidade, pouca velocidade, etc.). Sobre a estrutura física para assistir às aulas, 17 não dispunham de um ambiente exclusivo no horário letivo. Por fim, sobre os dispositivos eletrônicos para utilizar os softwares gráficos das disciplinas, 13 não dispunham de nenhum computador que pudessem utilizar para realizar os projetos. Embora, em números totais, poucos não dispusessem de condições, seria necessário qualificar esses números. Por exemplo, embora 59 tivessem computador para utilizar os *softwares*, era muito comum que, durante as aulas, os alunos relatassem problemas técnicos com seus computadores – em geral, diziam que o computador era lento.

Por isso, essa e outras tentativas que fiz, a cada disciplina, de mapear as condições dos estudantes não foram muito elucidativas sobre as suas condições *de fato* e não houve nenhum direcionamento institucional para elucidar tais questões – apenas para o cumprimento da carga horária. Da minha perspectiva docente, isso levou, de um lado, a uma precarização de aprendizagem e, de outro, de trabalho. O *voo cego* a que a pandemia nos submeteu fez com que os critérios de ensino, aprendizagem e avaliação se tornassem inteiramente confusos; se eu não tinha ideia das condições de cada estudante, como eu poderia saber o que exigir de cada um? Nesse sentido, a sala de aula oferece um aspecto *minimamente* democrático: o compartilhamento do espaço-tempo. Aliado a isso, dada a importância que dava à teatralidade do espaço da sala, a readequação para o modelo remoto implicou a mudança completa de dinâmica na tentativa de preencher as defasagens da mediação digital. Essa tentativa era fracassada de antemão – ainda assim, manteve a carga horária das disciplinas integralmente síncrona a fim de remeter a algum tipo de convivialidade com os estudantes. Foi uma opção altamente desgastante que implicou a produção de novos materiais de aula, utilização de outras ferramentas didáticas, *apps* e plataformas.

Essa nova conjuntura minou toda construção de uma comunidade que havia sido iniciada pelo *préocupe*. Como apontei no Capítulo 1, o fato de a encenação ter sido reconfigurada pela nova partilha do sensível no mesmo cenário que os estudantes ocupavam cotidianamente foi significativo para o processo de sua autonomia. Ademais, o espaço de convivialidade – que já era altamente pauperizado pelas questões do currículo apontadas no capítulo 1 – desapareceu completamente. Ou seja, o

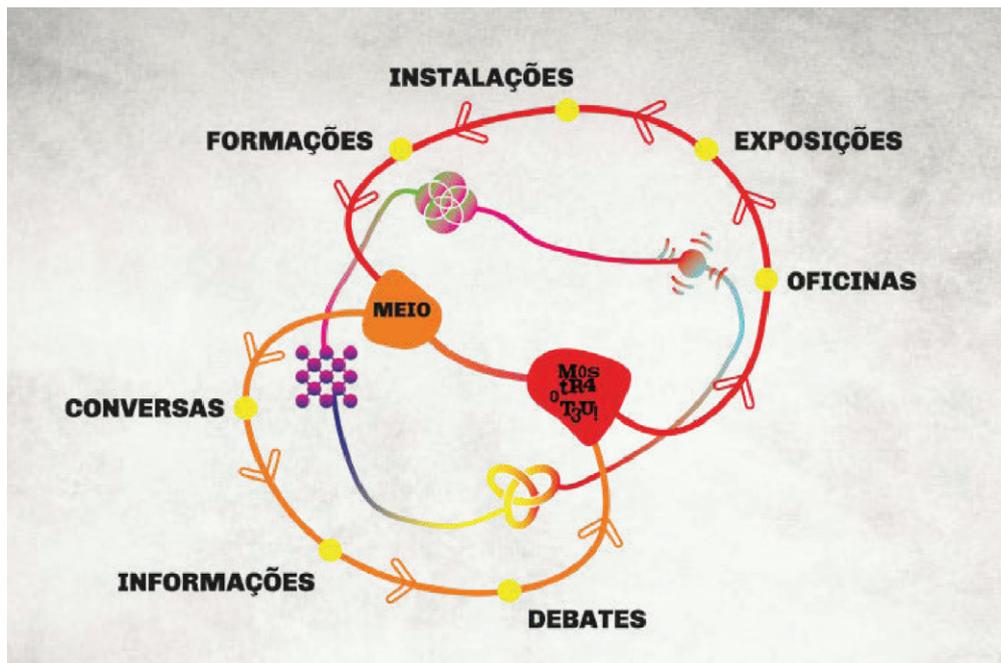
espaço pedagógico que parecia guardar a potência da construção de uma comunidade foi desmaterializado e, com todos os seus contornos coloniais, substituído pela plataforma Google Sala de Aula – cujo nome se revela acidamente irônico, sob nossa perspectiva.

Em um dos grupos de discussão de que participei com designers e estudantes de todo o Brasil durante a vida remota da pandemia, conheci Alessandra Pereira, uma estudante que havia organizado um evento no curso de Design da Universidade Federal do Ceará (UFC), chamado *Mostra o teu!*, caracterizado como “um ecossistema criativo auto-organizado por trabalhadores independentes da cultura no Ceará” (PEREIRA, 2022 p.1) (Figura 31). Na discussão, ela mencionou a iniciativa, que chamou muito a minha atenção pela afinidade que possuía com o *préocupe*, tanto em termos de objetivos quanto de efeitos, uma vez que “das intenções que foram realizadas [no primeiro *Mostra o teu!*] o impacto maior foi na integração entre os estudantes do DAUD com outros cursos, reverberando a produção de arte na universidade e fazendo a divulgação do curso” (*ibid.* p.29). Essa iniciativa se iniciou em 2018 “e foi organizada de dentro da universidade objetivando atingir a sociedade e o mercado; proposta como um feira [sic] de exposições de produções por meio de uma chamada aberta (...) para pessoas com pouca ou nenhuma experiência” (*ibid.* p.28-9).

Depois de entrar em contato com ela, tivemos uma conversa no dia 31 de março, em que ela compartilhou conhecimentos dos eventos organizados pelo grupo de estudantes – inclusive uma ocorrência remota, já durante a pandemia. Essa última experiência em específico (Figuras 32 e 33) me interessou porque havia possibilidade de criar laços entre comissão do *préocupe* com o coletivo de estudantes do Ceará para encorajar a autonomia dos estudantes. Depois disso, no dia 8 de abril, eu me reuni remotamente com os integrantes da comissão que organizou o segundo *préocupe* para sugerir essa articulação, que os deixou animados. Além disso, criei um grupo no aplicativo de mensagens Telegram para acompanhar o processo de organização do evento mais intimamente, assumindo a função da pesquisa política.

O semestre letivo de 2020.1, retomado em 31 de agosto de 2020, foi finalizado em 3 de janeiro de 2021. Já o semestre de 2020.2 ocorreu entre 26 de janeiro e 17 de abril do mesmo ano. Em 13 de abril, a comissão se reuniu novamente para iniciar deliberações para a organização de um *préocupe* remoto. O diálogo com os estudantes da UFC aconteceu no dia 20 de abril, já com a participação de outras duas estudantes pela primeira vez na comissão de organização do *préocupe*, totalizando sete pessoas. Segundo a ata da reunião, na conversa, os estudantes do IFPE

Figura 31 – Diagrama para delinear o ecossistema criativo do *Mostra o teu!*, uma iniciativa autônoma estudantil do Ceará.



Fonte: Pereira (2022)

tiraram “dúvidas sobre questões como dificuldades, organização, planejamento, plataforma para meio virtual, e então entramos em questões mais sobre a participação dos estudantes nos eventos e protagonismo no espaço acadêmico”. A partir daí, a comissão iniciou o processo de organização que levou à realização do terceiro *préocupe*, nas primeiras semanas do semestre letivo de 2021.1, que se iniciou em 10 de maio. Assim, pouco menos de ano e dois meses depois da última edição, nos dias 13 e 14 de maio, uma nova edição aconteceu na modalidade remota.

Diante das condições de distanciamento social, decidi investigar o próprio processo de organização mais a fundo, tentando coletar as impressões e disposições dos organizadores. Por isso, pedi para que eles escrevessem ou gravassem um relato semanalmente, estruturados por três temas: 1) *organização*, para as questões operacionais; 2) *expectativas*, a fim de sondar como visualizavam as possibilidades emancipatórias, e; 3) *receios*, para compreender como eles lidavam com as dificuldades em potencial. Esses aspectos direcionaram minha atenção a aspectos cada vez menos objetivos do processo de realização; postura acentuada ainda pela desmaterialização do espaço pedagógico, como mencionei. Senti, portanto, a necessidade de um aporte teórico que desse conta mais propriamente do processo de subjetivação, cuja discussão havia sido iniciada com a ideia de autonomia em Paulo Freire.

Figuras 31 e 32 – Material de divulgação produzido para a edição remota do *Mostra o teu!*

Fonte: Pereira (2022)

Na seção a seguir, delinearei uma proposta antropológica não-objetivista estruturada por Sylvain Lazarus como *Antropologia do nome* (2017) que orientou a investigação com os estudantes. Esse arcabouço que estrutura a proposta da *pesquisa política* é uma ruptura com o paradigma objetivista das ciências sociais que surgiu como uma resposta ao contexto pós-maio de 1968 e busca explorar a política a partir de seu próprio domínio: o possível. Essa abordagem nos auxiliará a discutir, na seção 4.3, a formulação de uma prescrição para o *préocupe*, que dê conta de fazer emergir o sujeito político e abrigar as demandas desse coletivo.

4.2 Investigar o possível por meio da pesquisa política

O processo da pesquisa acadêmica dificilmente é linear – é, na verdade, frequentemente tortuoso. Eu somente tive clareza do tema desta tese após ter testemunhado o que havia ocorrido quando os estudantes ensinaram uns aos outros, no primeiro *préocupe*, em dezembro de 2019. Com a catástrofe global ocasionada pela pandemia, no começo de 2020, eu apenas elaborei sobre o tema enquanto preparava o documento de qualificação, pouco depois de iniciarmos o *Lockdown*. Assim, na ocasião da minha qualificação, em novembro de 2020, eu apresentei ideias ainda

preliminares da teorização do *préocupe*, me apoiando mais em uma revisão de crítica acerca das conjunções dos termos *crítica* e *design*.

Alguns meses depois da qualificação, eu ainda tentava formular o *préocupe* teoricamente. Foi quando tomei conhecimento da iniciativa do Campus Comum, “uma universidade livre, um espaço aberto gratuito e permanente de autoformação baseado em ferramentas digitais para realização de cursos, videoconferências e oficinas”⁴. Um dos cursos oferecidos foi *Elementos da pesquisa política: em busca de novos possíveis* – que me chamou à atenção porque parecia poder me ajudar a reenquadrar esta pesquisa a partir das considerações da banca. Assim, em 4 março de 2021, iniciei o curso liderado por Alex Martins Moraes, integrante do coletivo Máquina Crísica. Esse coletivo surgiu em 2011 como Grupo de Estudos em Antropologia Crítica e se define como “uma autonomia que irrompeu em meio ao – e contra o – processo de reprodução da disciplina antropológica (...) [e busca] um desligamento (...) em relação aos mecanismos de reprodução ideológica das ciências sociais (...)” (MÁQUINA CRÍSICA, 2022, p.11).

Em português e no Brasil, Alex Moraes (cf. 2019) é um dos principais comentadores de Sylvain Lazarus, cujo trabalho ainda é pouco difundido e tem poucos textos traduzidos (LAZARUS, 2012, 2017, 2019). Doniger (2021) aponta que o mesmo acontece na literatura anglófona. O sociólogo, antropólogo e cientista político francês delineia a sua proposta antidisciplinar em *Antropologia do nome* (2017), contrapondo-se ao racionalismo cientificista, que “sustenta que é a única forma possível de racionalismo” (p.66). Por isso, boa parte da discussão feita por Lazarus tem como pano de fundo uma contenda epistemológica das ciências sociais – sobretudo do marxismo – e como elas têm se desenvolvido desde maio de 1968, quando iniciou o que chama de *Estado consensual*: pós-classista e não programático. Nesse sentido, Doniger (2021) aponta que Lazarus é frequentemente conhecido apenas por meio da obra de Alain Badiou, com quem tem uma história na militância, mas cujas ênfases teóricas são significativamente distintas.

Em suma, a crítica que Lazarus estabelece é contra uma racionalidade que estabelece limites hierárquicos que subjugam sujeito e política a fatores externos, objetivistas. Não enveredaremos pelas discussões disciplinares das ciências sociais pautadas por Lazarus, nem pelo Coletivo Máquina Crísica. Nesse sentido, “historiadores e cientistas tentam definir os requisitos que supostamente determinam um momento de contestação política e explicar por que essa contestação acabou fracassando” (DONIGER, 2021, p.30) e, portanto, sua análise tentaria definir

4 Transcrição do vídeo disponível em: <https://youtu.be/_niRZKVxSvo>

o pensamento das pessoas por suas posições sociais “reais” ou “materiais”. Para nossa discussão, basta reafirmar a posição contrária ao *cientismo*, que se funda na crença de que poderíamos dizer o que virá se fizermos o mapeamento exaustivo do que é.

Reagimos a isso porque concordamos que essa racionalidade esmaga a *política*, cuja a natureza específica está em pensar no registro do *possível* (MORAES, 2019). Segundo a lógica do cientismo, o *possível* está perpetuamente subordinado ao que já existe, pois está entrincheirada na racionalidade objetivista das ciências sociais, que busca “uma configuração muito particular da repetibilidade” (LAZARUS, 2017, p.66). Por outro lado, para pensarmos a política a partir dela mesma e buscar sua especificidade, é necessário “pensá-la em interioridade, de modo que nunca constitua um objeto” (p.3). Para constituir uma abordagem em subjetividade, Lazarus (*ibid.*) nega que o subjetivo seja “reflexo das condições materiais de existência, nem [esteja] em uma dialética com o objetivo (...) [se há] subjetivo inédito, é o pensamento” (p.4). Por isso, conclui que o *pensamento* é o domínio próprio da política. É essa singularidade que deve ser investigada pela antropologia do nome.

A ênfase da singularidade do pensamento, próprio da política em interioridade, nos convém. Até agora, defendi que uma educação emancipatória só é possível se considerarmos sua dimensão estético-política: no capítulo 1, compreendemos que, por meio da estética, uma partilha do sensível pré-determina os lugares que as pessoas podem ocupar. No capítulo 2, vimos como a metáfora da teatralização pode ser empregada para encorajar a autonomia dos estudantes para desempenhar novos papéis e construir uma comunidade pedagógica. Essa construção é permeada não apenas pela boniteza, mas pelo sublime, que implica a subjetivação coletiva e pessoal. No entanto, ainda carecíamos de ferramentas teóricas para denominar aquilo que estava no interior da subjetividade coletiva e animava os estudantes a ousar causar dissenso para tomar parte em uma nova partilha do sensível.

Trocando em miúdos: por que estudantes se dispuseram a assumir mais responsabilidades e ter mais trabalho em um contexto que já lhes exauria? Não havia nenhuma “recompensa” acadêmica, pedagógica ou institucional. Assim, uma postura cínica que presume um toma-lá-dá-cá no espaço pedagógico é simplesmente incapaz de dar conta desse fenômeno. O *préocupe* também não poderia ser explicado por uma lógica da educação bancária e de mecanismos de controle, pois era autônomo em relação ao currículo e à normatização institucional. Havia algo incalculável e inominável que dava origem a um *fazer* que constituiu

uma subjetividade coletiva; esse algo se tornou o foco do meu interesse na pesquisa. A pesquisa política apareceu para mim como um modo de sondar esse processo de subjetivação – e é nessa tônica que integramos a perspectiva da antropologia do nome.

A heterogeneidade do pensamento lazariano em relação às ciências sociais já nos permite explicitar uma das principais contradições desta pesquisa, que permaneceu oculta em nossas discussões até agora. Entre os estudantes e eu havia uma distinção irreparável de natureza, devido ao meu lugar na hierarquia institucional, ao meu vínculo de servidor público, ao fato de receber um salário? Enquanto professor, eu poderia integrar essa subjetividade coletiva dos estudantes? Essa questão teria desdobramentos decisivos na nossa experiência crítica de pedagogia: se há uma diferença inconciliável entre nossas “classes”, a despeito de quaisquer boas intenções que tivesse, eu sempre estaria minando a autonomia deles e tutelando suas práticas.

Da perspectiva da antropologia objetivista, há uma diferença irreconciliável, uma vez que meu *lugar social*, de antemão, me posiciona como o outro dos estudantes; ainda que, no melhor dos casos, pudesse ser seu aliado e não seu antagonista. A racionalidade científica buscaria mapear, na exterioridade, as determinações sociais que constituiriam esse lugar e, na minha fala, veria apenas a reprodução deste determinado lugar social. Eu não posso me constituir como um sujeito porque eu seria apenas um representante do meu lugar social. Assim, a estrutura social – minha posição hierárquica naquela partilha do sensível – apaga minha subjetividade. Ou seja, em última instância, a perspectiva objetivista me silencia enquanto sujeito: eu posso falar, mas esta fala não é *minha*. Claro que o mesmo acontece com os estudantes: seu lugar social pré-determinava que seus enunciados seriam mera voz, e não discurso. Logo, não seria necessário dar ouvidos a isso; logo, eles se sentem silenciados, apesar de não terem sido *impedidos* de falar.

Entretanto, na antropologia do nome, a subjetividade reside exatamente naquilo que escapa aos marcadores examinados pelas ciências sociais e, como ferramenta, a pesquisa política deve buscar o que há de singular no processo de subjetivação. Ou seja, a compreensão lazariana nos une na tentativa de formulação de uma política inédita – e no esforço de pô-la à prova. Desse modo, em vez de analista, eu assumi o papel de investigador, cuja principal tarefa “é identificar os locais onde ocorreu a contestação política e mostrar como o pensamento estava ‘trabalhando’ nesses locais” (DONIGER, 2021, p.24). Portanto, Lazarus (2017) aponta que seu projeto de identificar “a singularidade do pensamento que

permite pensar a política” (p.5) está fundado em dois enunciados: 1) *as pessoas pensam*, que implica uma *intelectualidade* e; 2) *o pensamento é relação do real*, que implica uma *pensabilidade*.

Primeiramente, é preciso elucidar alguns aspectos desses enunciados. Lazarus (2017) evidencia que, no enunciado 1, *as pessoas* “não é aqui nem sujeito nem objeto, mas um *indistinto inequívoco*, o que, para mim, designa um ‘há’ necessário a uma abordagem que não é nem histórica nem objetiva” (p.8). Ele explica ainda que tal indistinto inequívoco “não designa nem um grupo, nem uma estrutura, nem um modelo. Pode-se dizer que é um *ser-aí* (...) indistinto diante da história e da sociedade” (*ibid.* p.70). Segundo Doniger (2021), esse enunciado simplesmente defende que há uma entidade que realiza o ato de pensar, mas “não determina nenhum pré-requisito necessário para o seu pensamento (...) [prescindimos de] definir antecipadamente quem são essas pessoas, quantas são, que situações sociais e históricas ditam seu pensamento, e assim por diante” (p.19).

Portanto, há pensamento. Mas logo uma restrição precisa ser colocada: o enunciado 2 “estabelece a existência de um real, exigível para toda investigação racional, e é um *real não objetual*. (...) [o enunciado 1 é verdade] somente se o que é pensado nesse pensamento é relação do real” (LAZARUS, 2017, p.8). Ou seja, o procedimento da pesquisa política que se desenvolve na antropologia do nome busca aprender o que está acontecendo a partir da consciência da própria da situação e, por isso, está no campo das premissas. Em outras palavras, é preciso investigar onde ocorre o que é pensado no pensamento, pois “se o pensamento não operasse em algum lugar de fato, ele não seria capaz de sustentar a *possibilidade real de um poder-ser* que se opõe a um *o que já é*” (DONIGER, 2021, p.24). Por fim, a formulação de *relação do real* “remete ao conhecimento como não total, não totalizável, dinâmico e singular” (LAZARUS, 2017, p.76) e reconhece que “há sempre um resto, um resíduo que escapa à pensabilidade” (*ibidem.*).

Um exemplo pode nos ajudar a compreender o esquema básico dos enunciados da antropologia do nome. Haider (2018) fala da ocupação de uma fábrica de baterias na França em 1991, quando seu fechamento e a demissão dos trabalhadores foram anunciados. Quando irrompeu, demandando o pagamento de indenização, o patronato aceitou pagar apenas para trabalhadores homens veteranos. Ou seja, os patrões reconheciam o dano que causavam com a demissão e, ainda assim, buscavam localizar o nome *trabalhador*, definindo quem conta como trabalhador.

Da posição dos patrões, *trabalhador* nomeava apenas homens veteranos e, assim, apenas eles receberiam indenização.

Lazarus (2017) aponta que “toda nomenclatura abre para uma generalização, tipologia ou polissemia que manifestam a existência de uma multiplicidade heterogênea e negam a singularidade” (p.7). Por isso, o nome torna-se *inominável*: é impossível desvincular o nome do seu lugar e de sua sequência política, sob o risco de perder o que se pensa pelo pensamento. Consequente à sua abordagem em interioridade – que investiga o que é pensado pelo pensamento – é necessário investigar o *lugar* dos nomes para identificar sua relação com o real: “o pensamento fornece nomes que são inomináveis, mas podem ser captados por seus lugares (...) a vontade de captar a singularidade sem fazê-la desaparecer” (*ibidem.*). Aqui, *trabalhador* é um nome inominável porque é “o nome de uma singularidade irreduzível a outra coisa que não seja ela própria” (*ibidem.*). Claro, podemos reconhecer o nome *trabalhador* em diversos outros cenários, mas é apenas em sequências políticas específicas que o nome designa uma singularidade. Assim, podemos compreender essa disputa política como uma disputa pelo nome *trabalhador*.

Em contraposição, os trabalhadores apresentaram seu próprio princípio para contar quem é trabalhador. Imersos na disputa política, eles superaram “a definição sociológica do trabalhador, cuja exposição clara e luminosa em livros **nada garante que será atuante em uma situação política concreta**. O igualitarismo da demanda não é dado (...)” (HAIDER, 2018, s.p. grifo nosso). Coletivamente, deram outro lugar para o nome *trabalhador* – o que, na prática, se manifestou como a demanda de *indenização para todos*. Lazarus (2016) aponta que tal demanda só foi possível devido à formulação de uma **prescrição** política: “a forma que uma decisão assume e que a política abrirá para um possível” (p.112). Haider (2018) evidencia que essa formulação “abre o que é possível dentro da situação específica (...) a demanda *indenização para todos* é interior ao que é possibilitado pela introdução da prescrição *o trabalhador conta quem é trabalhador*” (s.p.).

Daí a prioridade ao pensamento potencialmente singular das pessoas (intelectualidade), que necessariamente se dá em uma relação do real (pensabilidade) – ou seja, o que se pensa no pensamento. Quando o sujeito político irrompe, ele é frágil; a qualquer momento ele pode ser convencido pelas estruturas a retornar à normalidade, e acreditar que tudo aquilo foi um mal-entendido. Ao identificar uma determinada situação de irrupção da política, a investigação tenta identificar um *modo*: “a relação de uma política com seu pensamento. A identificação

de uma sequência efetua-se pela identificação dessa relação” (LAZARUS, 2017, p.29). Todavia, “a política é inominável, seu pensamento total é impossível. Serão pensadas somente categorias e lugares do nome inominável” (*ibidem.*).

A pesquisa política acrescenta variáveis às conjunturas existentes porque se propõe a instalar um novo lugar de subjetivação que buscará se desenvolver por uma regra própria. O nome é inominável, conforme Haider (2018), visto que “esses princípios (...) não expressam uma consciência já existente, ou uma consciência que é trazida de fora. Eles são interiores às situações políticas” (s.p.). Daí a importância dada às prescrições, que, segundo Doniger (2021), “mais do que definições, são o objeto de estudo de Lazarus – ou seja, sua ferramenta para nomear e compreender as novas possibilidades abertas pela oposição política” (p.25). Ele ainda evidencia que “as prescrições identificam possibilidades reais de desafiar o que é em favor do que poderia ser. (...) permitem-nos desafiar uma ‘ordem do real’ e evocar uma outra subjetivação possível – ‘um novo campo de conhecimento’” (*ibid.* p.26).

O possível aparece sob a forma de prescrição; é o que é pensado no pensamento. A prescrição fixa uma tarefa, talvez a mais primordial para que haja política: dá a si mesma suas próprias condições de movimento: a constituição do sujeito. Se não há sujeito político, não há quem desencadeie as demandas; quem se considere capaz de assumir essa missão. Por isso, é da prescrição que dependerá o trâmite das demandas. Daí em diante, surge o trabalho da política, que é a execução de tal possível. “O prescritivo é, portanto, o trabalho da separação, e o possível é a um só tempo a decisão de realizar esse trabalho e sua efetividade” (LAZARUS, 2017, p.54). Por conseguinte, “a própria pessoa que investiga torna-se uma figura de contestação (...) ao retornar aos locais onde ocorreu a política, o inquiridor proíbe o ‘desaparecimento’ das prescrições ocorridas naquele local” (DONIGER, 2021, p.30).

O objetivo da pesquisa política é a enunciação de uma possibilidade que não se reduz ao estado de coisas como estão dadas. Portanto, o processo de elaborar a prescrição é precisamente aquilo no qual o pesquisador político deve participar, integrando a coletividade. Isso é reiterado por Doniger (2021): “o que há de único em Lazarus é sua compreensão do investigador como uma figura que afirma que outro mundo é possível e que contesta radicalmente (...) em nome dessa possibilidade” (p.33). O fazer da política, vale repetir, é inominável e singular: constitui os lugares do nome cujo próprio processo de disputa – de tramitação das demandas – vai pôr à prova aquele *possível* engendrado pela

prescrição. A ênfase da pesquisa política tem menos a ver com *o que* fazer; antes, se refere ao *com quem* e *como* fazer. Responder *o que* fazer, vai nos dar uma demanda; responder *como* e *com quem*, vai nos levar para o terreno da política.

O foco da investigação desta terceira edição do *préocupe* é precisamente o processo de identificar os lugares dos nomes que são postos à prova pela realização do evento. No entanto, há de se destacar um aspecto diferencial dessa investigação: o distanciamento social. Se a pesquisa política busca o lugar do nome, é quase irônico que este *préocupe* não tenha tido um lugar. O cenário, que nas edições anteriores foi fundamental para estabelecer outra partilha do sensível, era um elemento ausente na dinâmica do ensino remoto vigente durante a pandemia de Covid-19. Na seção a seguir, relatarei o processo de organização do terceiro *préocupe*, apresentando o relato das pessoas que o viabilizaram. Novamente, integrarei as suas falas no relato que farei sobre o processo e da entrevista conduzida após sua conclusão. Na Figura 34, apresento as palavras-chave que os estudantes da comissão listaram coletivamente durante a entrevista para caracterizar seu trabalho coletivo e elaborar a prescrição do *préocupe*. A Figura 35 utiliza o código cromático para associar às categorias encontradas no discurso dos estudantes. Por fim, a Figura 36 mostra um detalhe do painel semântico, com algumas das referências coletadas para a criação da identidade visual do evento.

4.3 O terceiro *préocupe* e o esboço de uma prescrição

A partir da antropologia do nome, conforme proposta por Lazarus (2017), eu passei a me colocar como um investigador da pesquisa política, junto ao grupo de estudantes da organização do *préocupe*. Por isso, eu acompanhei a construção de um possível: a realização do terceiro *préocupe*. Portanto, assumi o papel de auxiliar na identificação dos lugares dos nomes e da prescrição que daria origem às suas demandas. Desse modo, nos fundamentamos nos enunciados dos estudantes da organização, transcritos da entrevista coletiva realizada em 22 de maio de 2021, menos de dez dias depois da realização do evento, nos dias 13 e 14. A seguir, buscaremos traçar uma sequência política que compreenda os lugares dos nomes no terceiro *préocupe*.

Esta comissão foi composta, de maneira consistente, por sete pessoas: as cinco do *préocupe* anterior – Beatriz Vasconcelos, Laura Linck, Régi Silva, Sabrina Guimarães e Rodrigo Victor –, mais duas outras que

Figura 33 – Nuvem de palavras elaborada pela comissão de organização, como um exercício para explicitar palavras-chave da prescrição que o *préocupe* buscava colocar à prova.



Fonte: Autor (2023)

Figura 34 – Mapeamento das palavras-chave a partir dos agrupamentos semânticos utilizados para discussão dos enunciados dos estudantes. Todos em destaque.



Fonte: Autor (2023)

Figura 35 – Algumas das referências visuais coletadas pela comissão durante o processo criativo, para a criação de um painel semântico. Disponível em: <https://miro.com/app/board/o9J_LJAeG_g/>



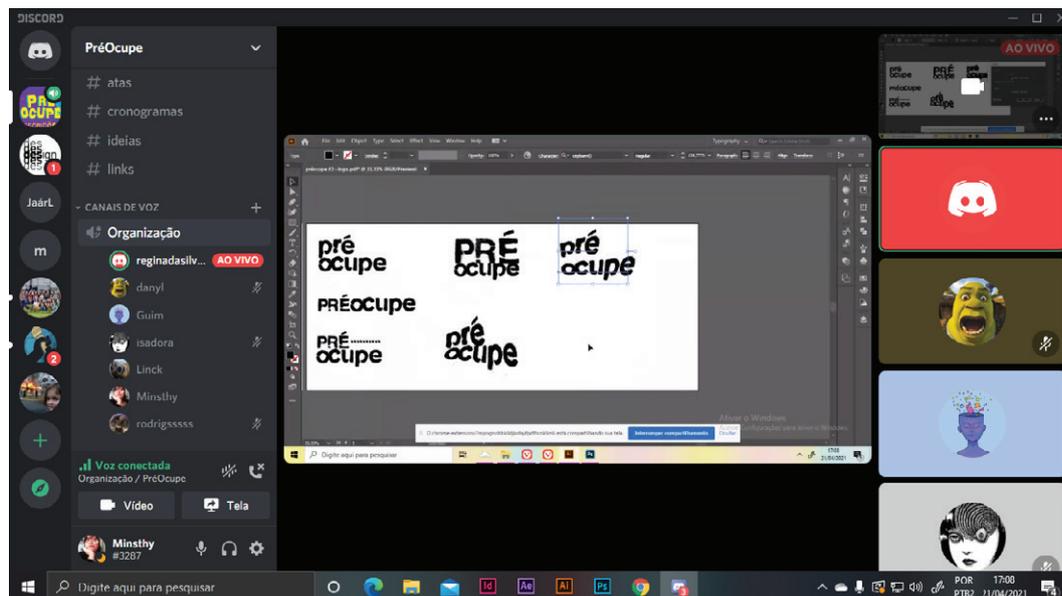
se dispuseram – Danielly Chagas e Isadora Clemente (Figura 37). No semestre letivo de 2021.1, em que se deu o evento, duas pessoas estavam cursando o 7º semestre, quatro estavam no 6º semestre e uma no 3º. Ainda havia uma outra pessoa – Carlos César – que estava no 7º semestre e participou de maneira oscilante.

O primeiro nome que precisamos discutir é *aluno*. Desde a nossa primeira experiência em dezembro de 2019, eu havia identificado, pensando a partir de Rancière, uma nova partilha do sensível: uma em que a aprendizagem ocorria *apesar da* institucionalidade pedagógica. Isso nos ajuda a apontar o lugar de *aluno* e este enunciado nos fornece uma trilha: “eu me sinto mais à vontade de questionar ou de compartilhar uma dúvida com pessoas... alunos – **entre aspas, porque todo mundo é aluno** – do que com a hierarquia clássica de professor” (SILVA, 2021, grifo nosso). Aqui, o dissenso com a partilha do sensível policial é enunciado em “todo mundo é aluno” – ou seja, a hierarquia entre professor e aluno é destituída. A hesitação contida em “alunos – entre aspas” surge porque o nome *aluno* deixa de fazer sentido, fica sem lugar.

Em suma, esse nome perde o seu lugar quando a partilha do sensível própria do *préocupe* entra em vigência. É esse deslocamento que permite afetos diferentes e a construção da comunidade, de modo que aquele espaço seja “ocupado pelos estudantes do curso de design gráfico para que eles possam se sentir parte daquele instituto e daquelas salas de aulas dos quais eles iam todos os dias assistir aula” (GUIMARÃES, 2021). Nesse sentido, é a perda do lugar de *aluno* que faz com que eles se deem conta que “a gente também tem que se preocupar com as coisas que a gente faz no curso, né, de agir, de se movimentar” (*ibid.*). Em outro sentido, essa constatação reitera o que apontamos no capítulo 2, quando discutimos o fato de alguém liderar a dinâmica das oficinas, mesmo entre estudantes. Ainda que algum estudante seja *mais responsável*, a percepção entre eles é que “era de estudante para estudante. Então, rolava aquela identidade, de igual para igual; porque quando era com professor muitas vezes a gente ficava com vergonha de perguntar alguma coisa, ou, às vezes, nem conseguia ter essa atenção especial para alguma coisa específica” (*ibid.*).

Outro nome que precisamos discutir é *autonomia*. Também no capítulo 2, apontamos que ela era necessária para a construção da comunidade pedagógica e para o processo de subjetivação coletiva a partir da experiência do sublime. Ao final desta entrevista, discorrendo sobre as consequências e as mudanças causadas pela experiência de realizar o *préocupe*, os estudantes falaram e reiteraram a ideia de que passaram a

Figura 37 – A plataforma de contato entre a comissão se tornou um canal no Discord, um aplicativo que permite fazer chamadas de áudio e vídeo, além de compartilhar a tela e outros tipos de mídia. Na plataforma, eles produziam e discutiam tudo em reuniões. Além disso, organizaram as atividades pela plataforma Trello.



Fonte: Autor (2023)

ter *autoestima*: “a primeira coisa que me veio à cabeça (...) foi autoestima” (GUIMARÃES, 2021), ou “a questão profissional é bem isso (...) de autoestima” (MENEZES, 2021). Entretanto, no início da entrevista, ao usar *autoestima*, o estudante se corrigiu: “acho que nem é autoestima a uma palavra, **acho que é autonomia a palavra certa** – de dizer ‘caramba, eu posso fazer isso pelo curso, pelos alunos que vão entrar agora’. Tem essa questão de autonomia estudantil que é muito importante, de movimentação do curso mesmo” (SILVA, 2021). E era exatamente sobre esse reconhecimento da própria capacidade que todas pareciam estar discorrendo quando usaram *autoestima* – que, desse modo, compreenderemos como *autonomia*. Esse afeto tem a ver com o sentimento de sentir-se capaz e, assim, poder pôr o possível à prova: “essa sensação de ‘pô, tô fazendo alguma coisa que me coloca no lugar de pertencimento aqui no curso, de protagonismo’; de ‘poxa, eu tô construindo algo que tem história, que vai deixar uma história no curso que vai ajudar outras pessoas dentro do curso de design, dentro do curso que eu tô fazendo” (SANTOS, 2021).

Evidentemente, a pandemia era um aspecto decisivo na experiência pedagógica dos estudantes e, a todo tempo, eles contrastavam a experiência presencial com a remota. Eles contaram que, inicialmente, pensaram em uma proposta de comunicação “mais *lo-fi*, mais aconchegante, que tá todo mundo em casa” (SANTOS, 2021). Mas, ao longo do

Figura 38, 39 e 40 – Algumas imagens trocadas pela plataforma Discord durante o processo criativo. A linguagem dos *memes* foi um modo de se apropriar e expressar tanto as inquietações da pandemia quanto a apreensão da realidade local, como é o caso da piada com a placa do gabiru.



Fonte: Autor (2023)

processo, se deram conta de que “a gente se reunia e só saía coisa negativa [risos] uma sessão, assim, de desabafo” (CHAGAS, 2021), e resumiram com uma analogia: “o povo diz que os artistas botam as emoções na tela – alguma coisa assim – pronto, foi com a gente. A gente tinha que despejar [essa coisa negativa] em algum canto” (MENEZES, 2021). A analogia é perfeitamente pertinente e corrobora com o que apontamos no capítulo 2: os estudantes estavam vinculados às suas próprias necessidades de expressão, não submetidos ao sistema educacional compreendido, na ponta, com a avaliação dos professores. Enfim, o tema do evento definiu-se como *O after do fim do mundo*.

Na internet, o ambiente imaterial em que todos convivemos mais forçosamente durante o *Lockdown*, foi muito recorrente a circulação de *memes* que falavam da pandemia de Covid-19 como o apocalipse ou o fim do mundo. Eles se valeram da fluência nessa linguagem e do tema para divulgar o evento, mas sempre com referências muito próprias: “acho que é outra coisa que a gente tem que falar também: das referências da gente. A gente fica muito com isso de puxar para Recife” (CHAGAS, 2021). Nessa chave de ironia que permeia a linguagem dos *memes*, eles incluíram alguns animais que, para eles, comunicavam sua realidade: o camarão, o pitu, o tubarão e, especialmente, o gabiru – um tipo de roedor de vida urbana –, citado diversas vezes durante a entrevista (Figuras 37 a 39). Essa confluência entre identidade e linguagem dos *memes* fica evidente quando isso é justificado: “é a identidade visual, né, completamente presente. Toda casa que se preze aqui tem um gabiru no quintal – um ou mais” (LINCK, 2021)(Figuras 38, 39 e 40).

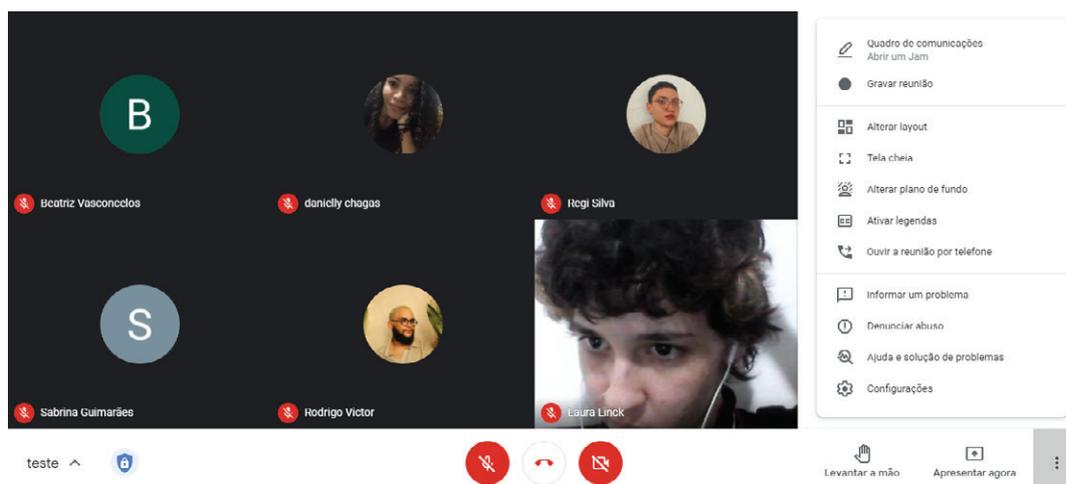
A conversa com os estudantes da UFC, que organizam o evento *Mostra o teu!* também se mostrou uma articulação significativa. Eles relataram

que tiveram “um apoio muito grande da galera de Fortaleza (...) a experiência massa pra gente” (SILVA, 2021) porque, a partir da conversa, “eles deram algumas dicas de como organizar as oficinas, de onde armazenar, de onde dar aula e essas coisas” (*ibid.*). Esse compartilhamento também foi citado como um direcionador para adotar outra perspectiva de organização, porque os estudantes da UFC recomendaram: “não pensa em adaptar o *préocupe* que era presencial para o virtual, não; pense em expandir” (CHAGAS, 2021). Isso fez com que o *préocupe* agrupasse ainda mais pessoas, inclusive, de fora do IFPE: “a partir dessa terceira edição que a gente decidiu abrir: ‘vamos botar quem quiser falar alguma coisa, tem espaço aqui a gente vai deixar falar’” (SILVA, 2021).

Para operacionalizar essas propostas, o processo novamente se mostrou altamente colaborativo e, na realização, eles relataram a troca de experiências com muito entusiasmo: “a gente acabou misturando duas ideias (...) Aí, Laura fez algo **sensacional** [risos] que foi um GIF – a gente nem sabia... eu, pelo menos, não sabia que dava para fazer GIF pelo Photoshop” (GUIMARÃES, 2021, grifo nosso). Quando dividiram as atividades para fazer os *posts* para divulgação, uma das pessoas fez um “*template* dos nossos *posts* e ela escreveu um textozinho para a gente poder [fazer] (...) E foi **incrível** (...) eu já falei isso para organização e repito: eu aprendi muito com vocês porque a maioria é bem mais experiente” (MENEZES, 2021, grifo nosso). Não obstante, isso já havia sido decorrente do aprendizado da edição anterior: “aquilo que eu apliquei nos *templates* que a gente fez para essa edição do *préocupe*, eu tinha aprendido algumas coisas (...) no *préocupe* anterior” (SANTOS, 2021). Isso foi endossado por outra pessoa, enfatizando o uso de *softwares* específicos: na organização anterior, “eu era muito ruim de Photoshop, eu preferia Illustrator (...) aprendi a fazer umas coisas muito loucas no Photoshop. Eu fiquei: ‘caramba, dá para isso no Photoshop!’ Aí eu fiquei muito louca” (GUIMARÃES, 2021).

Isadora foi uma das estudantes que passou a integrar a comissão de organização depois de ser uma das calouras que participara da edição anterior do *préocupe*, em março de 2020. Para ela, aquela experiência foi “muito decisiva para mim no momento de indecisão que é logo quando a gente sai do ensino médio” (MENEZES, 2021), porque a motivou a seguir com o curso de design gráfico. Ela relata que decidiu integrar a organização porque queria proporcionar isso para outros, principalmente com a lacuna que a desmaterialização do espaço implicou. Nesse sentido, ela colocou que os estudantes não convivem com as outras pessoas, nem conhecem elas – conhecem apenas “a voz da galera, né, você não

Figura 41 – Imagem da tela em que a comissão testou a sala virtual em que ocorreriam as oficinas, pela plataforma do Google Meet.



Fonte: Autor (2023)

realmente conhece a galera” (*ibid.*). Essa formulação aponta a desmaterialização, também, do outro. Ela relatou que, em um dos *feedbacks* recebidos no final do evento, “uma pessoa colocou no formulário: ‘senti que foi um abraço quentinho no meio de toda essa confusão que estamos vivendo’. Era exatamente esse sentimento que eu queria que as pessoas tivessem” (*ibid.*).

Nesse sentido, a comissão enfatizou diversas vezes o cuidado que queriam que fosse percebido por ministrantes e participantes. Que a comissão transmitisse segurança era fundamental: “eu queria que fosse impecável organização” (GUIMARÃES, 2021)(Figura 41). Um ponto sensível colocado na entrevista foi acerca da limitação de participantes das oficinas: “algumas pessoas estavam tinham reclamado que, por ser online, achava que não deveria limite de pessoas por oficina (...) [mas a gente] perguntou a cada ministrante [para] quantas pessoas eles estavam confortáveis [em ministrar]” (MENEZES, 2021). Esse aspecto reitera a lacuna e o desejo de construir uma comunidade, ainda que desmaterializada pelo isolamento social – e os afetos se mostraram o ponto de partida para isso, pois revelava o “sentido do *préocupe* de acolher” (CHAGAS, 2021). Era importante para eles que “todo mundo estivesse bem com isso, tivesse confortável. E lembrar que não estavam sozinhos, a gente sempre tava [sic] lá. A gente teve essa preocupação de estar perto mesmo, sabe, mesmo estando tão longe” (*ibid.*).

Em um exercício espontâneo de especulação, um dos integrantes da comissão sintetizou esse aspecto da seguinte maneira: “Quem tá ouvindo esse podcast em 2030, eu tenho uma coisa para contar a vocês: 2020 aconteceu (...) uma pandemia, então a vida da gente parou – **mas**

Figura 42 – A comissão também criou uma playlist colaborativa do evento, na plataforma Spotify.
Disponível em: <<https://bit.ly/playlist-preocupe2021>>

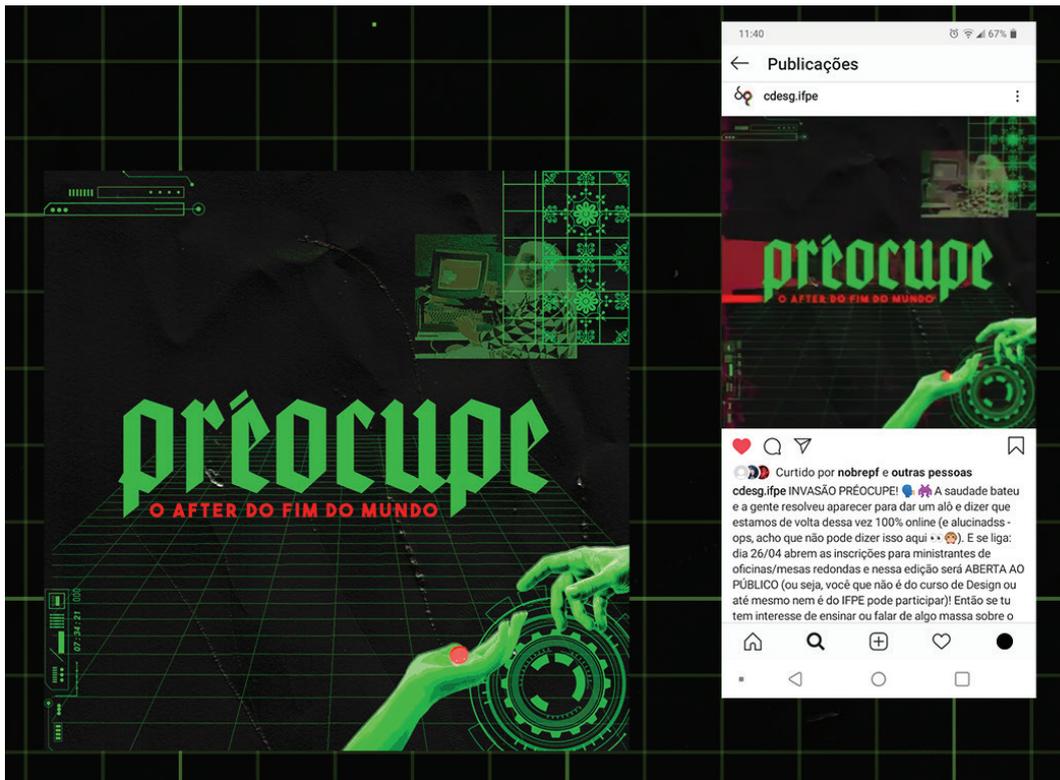


Fonte: Autor (2023)

tinha que continuar algumas coisas porque, assim, é isso. E a gente teve que fazer o *préocupe* no meio de uma pandemia, morrendo um monte de gente por dia e transformar esse caos numa coisa que fosse agradável, que desse para todo mundo aprender, tirar alguma coisa disso. Essa preocupação de acolher foi justamente para não criar mais um ambiente hostil dentro do Brasil. (...) A maior preocupação da gente era essa: **criar um ambiente que as pessoas se sentissem confortáveis de compartilhar experiências e aprender coisas**” (SILVA, 2021, grifos nossos). O primeiro grifo é significativo pois revela uma apreensão semelhante àquela da reflexão de Latour (2020) que apresentamos na seção 4.1. O fato de a educação ter sido *forçada* a continuar diante das milhares de mortes diárias revela a contradição evidenciada pela crise do Covid-19 – e, para isso, não há explicação. Simplesmente, “é isso”; a resposta “de jeito nenhum” proposta por Latour se tornou uma resignação. Já o segundo grifo será tomado como a formulação em interioridade desse sujeito coletivo; é a própria relação do real, que remete à condição de pensabilidade, posta à prova ao longo da realização do *préocupe*.

Tal qual na entrevista do segundo *préocupe*, apresentada no capítulo 2, a comissão reconheceu a fragmentação do corpo discente, ainda na modalidade presencial: “a gente se isolava entre a gente mesmo, entre os períodos (...) acho que esse isolamento a gente no presencial já era muito forte e acho que agora no remoto é ainda mais forte, que a gente nem no corredor vê a cara das pessoas, não tem aquela conversa” (CHAGAS, 2021). Desse modo, o *conteúdo* das oficinas era menos relevante do que o espaço-tempo aberto para a convivialidade entre eles: “na real, são

Figura 43 – Peça de divulgação para anunciar o *préocupe* remoto. Nessa peça principal, estão definidos os principais elementos do discurso gráfico dos estudantes.



Fonte: Autor (2023)

oficinas assim de alunos para alunos. Eu acho que a gente limitar só determinados assuntos, a gente fica muito restrito de colocar na mesa assuntos que a gente considera que seja de design” (LINCK, 2021) e que “eu sentia falta desse espaço extra-aula. Queria muito poder usar o espaço para outras coisas, e aí o *préocupe* foi esse momento de soltar” (GUIMARÃES, 2021). Dito de outra maneira: “nas primeiras duas edições (...) tinha essa preocupação de não ser tão rígido com design porque a ideia da gente era para a galera relaxar e se conhecer” (*ibid.*).

Esse aspecto se torna especialmente relevante no sentido de investigar como se dá o processo de subjetivação política. Isso está explícito no discurso da organização: “o *préocupe* todo não foi feito pra gente, por nós, para a organização, para o nosso próprio bel prazer (...) foi feito principalmente para os outros (...) principalmente para os outros *nossos* – para os nossos companheiros de curso” (SANTOS, 2021). Ou seja, os organizadores buscavam essa subjetivação coletiva, enquanto *classe* de estudantes: “a gente se preocupou muito com essa pegada de ter a cara da gente também, sabe, para que os estudantes pudessem olhar e dizer ‘nossa, eu me identifico com o *préocupe*’” (*ibid.*). Seu objetivo, portanto, é que o *préocupe* fosse um *lôcus* de *identificação* entre eles; uma possibilidade para que se reconhecessem.

Desse modo, “quando a gente faz um projeto que não é para gente, que é para os outros, a gente tem uma expectativa de que a galera reconheça o trabalho” (SANTOS, 2021) – e havia clareza do que os integrantes da comissão estavam sacrificando neste processo: “a gente abdicou das férias da gente para organizar o evento. E muita gente trabalha, estagia e tem coisa para fazer em casa – enfim, todo mundo tem sua vida. Mas a gente dava o nosso máximo” (MENEZES, 2021). E enfatizaram que “a gente não tava [sic] fazendo isso para a gente – porque, sinceramente, se fosse para gente querer participar, seria muito melhor a gente ficar como participante” (*ibid.*). Em suma, a motivação de se submeter a essa responsabilidade e a esse esforço não era por interesse próprio, mas por uma falta que havia sido suprida – e esperavam que seria novamente – pelo processo de subjetivação coletiva proporcionada pelo evento: “porque a gente queria que as pessoas se sentissem bem. A gente queria que isso tudo fosse um alívio no meio da pandemia” (*ibid.*).

Todavia, o contexto da pandemia acentuou um aspecto particularmente contencioso que já havia ocorrido nas edições anteriores: estudantes indiferentes, ou mesmo contrários, à realização do evento. Os estudantes sabiam que “mesmo quando era presencial a gente (...) já tinha essa relutância de aceitar participar desses eventos produzidos pelos alunos” (SILVA, 2021). Nesse sentido, os estudantes da comissão identificaram que alguns outros estudantes do curso “pensaram que o *préocupe* era algo *do préocupe*, da galera da organização (...) [é como se dissessem:] ‘você que organizaram isso aí, inventaram isso aí, você que se virem para fazer o rolê de vocês, não é o nosso rolê, é rolê de vocês’” (SANTOS, 2021). Para os integrantes da comissão, “isso é frustrante para caramba, velho, é muito, muito frustrante” (*ibid.*) e “foi muito triste quando a gente percebeu que essa mensagem não estava chegando” (MENEZES, 2021). Ou ainda, conforme este outro relato: “foi muito doloroso quando a gente viu que tavam [sic] falando ‘não, fiquem aí com o evento de vocês que eu vou seguir a minha vida’, quando não era isso” (*ibid.*).

Diante dessa reação, eles ponderaram que “cada um tem suas demandas emocionais e psicológicas e que não dá para ficar forçando, nem julgando todo mundo” (SILVA, 2021). Além disso, reconheceram que “foi **uma** pessoa que foi falar mal, mal mesmo (...) muita gente foi defender a gente e falar bem do evento e falar da organização, do quanto a organização tá se preocupando em criar uma coisa massa” (*ibid.*). Por isso, decidiram dedicar mais atenção para pessoas que estavam interessadas: “olhar pra galera que se empolgou, que queria participar, que tava [sic] com sede de aprender, de falar e ser ouvido” (SANTOS, 2021). E ainda chegaram à conclusão de que “é difícil para quem tá chegando agora no curso saber o

Figura 44 – Peça de divulgação da abertura das inscrições. A presença dos *memes* na linguagem visual é marcante.



Fonte: Autor (2023)

que é o *préocupe* para gente (...) só que a vivência de realmente entender o peso do *préocupe* na nossa formação, no papel da gente como estudante no curso de design do IF... é outro rolê, de quem participa” (*ibid.*).

Entre eles, desse modo, a subjetivação pessoal e coletiva é explícita. Todos os integrantes relataram a mudança profunda que a experiência de organizar o *préocupe* trouxe para eles, no sentido de desenvolver a autonomia, de aprender uns com os outros, de compartilhar experiências: “rolava uma troca tão intensa de conhecimento, de experiência. E isso é muito massa, sabe, isso é inspirador” (SANTOS, 2021). Isso fez “acreditar mais em mim, também, nos projetos que eu faço” (CHAGAS, 2021). Para a formação, apontam que a experiência é singular: “eu clamo a você que é do primeiro período de design do IFPE que participe da organização do *préocupe* porque é uma coisa que enriquece a sua formação de verdade. É uma das coisas que enriquecem; tem o PIBIC, tem as coisas de extensão..., mas, aí, *préocupe* é uma coisinha mais” (SANTOS, 2021). Ou ainda que pedir que “os alunos que entraram agora, que estão curso, deem continuidade a esse projeto (...) é muito diferente a experiência de sala de aula e de produzir um evento e de participar de um evento desses” (SILVA, 2021).

Ainda assim, o aspecto mais recorrente foi ver nesse processo a *única* oportunidade de conhecer uns aos outros – uma oportunidade que não teriam tido se não fosse isso: “foi muito legal conhecer isso, conheci todo mundo” (CHAGAS, 2021); “foi bem legal de conhecer o pessoal e criar esses laços” (GUIMARÃES, 2021). Sobre o impacto que a experiência teve, outra pessoa atestou: “a primeira coisa que eu tenho que falar é, realmente, (...) das pessoas que eu conheci” (MENEZES, 2021). A criação desses vínculos permitiu que eles se expressassem coletivamente por meio desse “sentimento de pertencimento, realmente, essa amizade que a gente desenvolveu a nível da gente querer levar para frente e ter nosso coletivo por causa da conexão foi demais... é isso, gente, amo vocês” (*ibid.*). Nesse sentido, “eu sou muito grato pela oportunidade e que bom que foi com vocês. Espero muito que isso vá para frente porque o *préocupu* merece vida longa” (SILVA, 2021).

Portanto, subjetivação coletiva e a adesão à iniciativa de construir uma comunidade precisam ser qualificadas. Como os estudantes colocaram, “acho até que tem uma visão de quem participa das oficinas, tem uma outra visão de quem participa ministrando as oficinas, tem uma visão – que eu acho que é ainda maior – de quem participa da organização” (SANTOS, 2021). Ou seja, é essa *vivência*, plasmada no processo da construção de um possível, que realiza a promessa do sublime – de uma subjetivação coletiva. Desse modo, cria-se “um sentimento de pertencimento ao curso, do desejo de me envolver mais dentro da esfera do curso (...) de realmente firmar o pé, dizer: ‘pô, eu faço parte disso aqui também e meu nome também escrito na história desse curso’” (*ibid.*). Apesar da frustração, eles chegaram à conclusão de que é um processo *histórico*: não é instantâneo e não vai ocorrer sem disputas.

Como participante desse processo e principal interlocutor institucional da comissão de organização, reconheço nessa frustração o terreno mais próprio da *política*, no sentido lazariano do *possível*. Os enunciados dos estudantes deixam evidente que há um possível pensado em interioridade: *criar um ambiente que as pessoas se sentissem confortáveis para compartilhar experiências e aprender coisas*, apesar de toda conjuntura. Ao pôr esse enunciado à prova e tentar *realizá-lo*, entramos no terreno da disputa, uma vez que outras pessoas mostram-se indispostas a experimentar esse possível. Há, portanto, um descompasso entre a iniciativa de colocar esse possível à prova – engendrando a subjetivação política que os organizadores esperavam – e a indisposição de outros para alterar a *ordem normal das coisas* para abrir outros possíveis.

Logo, isso desemboca no esforço contrário ao dos organizadores, de *sufocar* o possível enunciado por eles. Podemos identificar nessa recusa

Figura 45 – Gráfico sintetizando as respostas dos estudantes participantes do terceiro *préocupe* por meio de um formulário online para dar um *feedback* para a organização. Foram um total de 46 respostas; no gráfico, agrupamos os quadrados em conjuntos de dez.



Fonte: Autor (2023)

uma acomodação às estruturas policiais da educação – nos termos de Rancière. Em termos práticos, essas estruturas se manifestam nos mecanismos de controle: registro de presença, notas, etc. Por isso, a pergunta mais recorrente que ouvi foi se *quem não participasse levaria falta* ou se *vai valer nota*. Isso dá a ver de maneira ainda mais evidente como o funcionamento *normal* dos espaços de ensino consistem em atender a esses mecanismos de controle; a aprendizagem é um subproduto, dispensável e descartável, do processo pedagógico. Na seção 1.1, eu havia sintetizado isso na frase *o ensino atrapalha a aprendizagem*.

Algo semelhante foi enunciado pela comissão, contrastando o *préocupe* com o funcionamento *normal* do ensino: “quando a gente vai para um evento que é organizado por (...) uma comunidade de estudantes, que estão querendo expor as suas ideias de uma forma que não tá presa à ideia de professores, é outra coisa – é uma outra experiência” (GUIMARÃES, 2021). Como apontamos nos capítulos anteriores, a dimensão estética da educação implica uma partilha do sensível que determina o que a realização de uma atividade expressa: “a gente faz lá aqueles

trabalhos que muitas vezes esses trabalhos são chatos para a gente (...) porque tem o dedo de outra pessoa que não é da nossa equipe, do nosso grupinho de estudantes” (*ibid.*). Em suma, comparando a proposta de planejar um evento como projeto de uma disciplina e realizando o *préocupe*, refletiram: “caramba, eu odiava as aulas, mas eu tô [sic] gostando de fazer algo que é real, **algo que não é imaginário para entregar um trabalho** (...) que diferença que faz você fazer algo que é **de fora da grade de horários da faculdade**” (*ibid.*, grifos nossos).

O *préocupe*, por outro lado, anunciava outro possível – outra relação com o aprendizado, calcada na autonomia: no *préocupe*, “a gente põe em prática tudo aquilo que a gente viu e que a gente achava chato – e, de repente, fica legal” (GUIMARÃES, 2021). Isso tem a ver com “você expor suas ideias, é uma forma de se expressar, é uma forma de expressão – de se expressar em conjunto, que é importante nos dias de hoje, combater esse individualismo tóxico” (*ibid.*). Esse aspecto da expressão individual foi reiterado: a experiência supriu uma “necessidade de me expressar (...) principalmente agora na quarentena, eu tava [sic] muito aérea, só seguindo a vida, só existindo mesmo – e acho que o *préocupe* voltou os meus pezinhos para a terra” (CHAGAS, 2021). Além disso, essa nova partilha do sensível – nos termos de Rancière, de transformar voz em discurso – resulta em um afeto alegre: “alegria, né [risos] de fazer algo especial, algo divertido. Eu gosto de dizer que foi divertido... a gente fala que teve os estresses, teve os perrengues, mas, ao mesmo tempo, é divertido” (GUIMARÃES, 2021). Isso reitera o que hooks (2013) aponta sobre a desconfiança da risada na educação, mas que ela só surge quando há reciprocidade e respeito no ambiente pedagógico emancipatório – aspecto reiterado por Lewis (2014) acerca do sublime.

Nesse sentido, é indefensável dizer que o *préocupe* teria tido sucesso em consolidar uma subjetividade coletiva da classe dos estudantes de design gráfico do IFPE. Embora tenham fantasiado que todos se reunissem sob esse mesmo horizonte, os estudantes não conseguiram criar uma identificação entre si e, nos termos de Freire, reconhecer sua condição de oprimidos. Mas esse tampouco era o objetivo do evento e da comissão – essa não era sua demanda, muito menos sua prescrição. Em outra reunião, eu havia proposto para eles que a prescrição cotidiana que eles encaravam era *professores ensinam e alunos aprendem*. Essa lhes pareceu uma síntese da partilha do sensível policial. A isso, eles propuseram a prescrição *todos são alunos*. Desse enunciado, surgiram diversas demandas, dentre as quais, a principal foi *criar um ambiente em que as pessoas se sentissem confortáveis de compartilhar*

experiências e aprender coisas. Portanto, a realização do terceiro pré-ocupe foi a experiência de pôr à prova o possível que eles haviam formulado em interioridade entre si.

Essa vivência, como eles colocaram, nos demonstra o processo de subjetivação política. Esse sublime, entretanto, só poderia ser experienciado por aqueles que se dispusessem a isso. À prescrição *todos são alunos*, eles concatenaram o entendimento de que *cada um tem suas demandas emocionais e psicológicas*; todos são alunos, mas nem todos são alunos *iguais*. No bojo da construção da comunidade pedagógica a que eles se propuseram, é necessário lidar com a subjetividade dos outros – inclusive no sentido contrário ao que eles se propunham. Nesse sentido, eles compreenderam *pela experiência* – pelo único modo possível – a natureza da disputa política quando se põe à prova aquilo que havia sido pensado em interioridade. É próprio da política recorrentemente pôr essa subjetividade à prova. Um dos projetos que eles relataram, inspirados no coletivo do Ceará que organizou o *Mostra o teu!*, era de profissionalizar o grupo e produzir eventos a partir da captação de recursos de editais depois que se formassem. Hoje, todos os integrantes desta comissão estão formados, mas esse projeto ainda não se concretizou. Sobre o *préocupe*, eles testemunham como “é muito enriquecedor para graduação, como ser humano, como senso de coletividade... participem, deem continuidade porque o *préocupe* é muito importante para o curso e vale muito na vida de vocês” (SILVA, 2021).

Neste capítulo, nos propusemos a identificar a sequência política e identificar o lugar dos nomes inomináveis dessa experiência. Desse modo, não apresentamos uma receita, uma metodologia ou um roteiro; é, simplesmente, um testemunho. A representação daquilo que criou dissenso pode apenas pretender criar um quase-corpo político, cuja *realidade* só vai se concretizar quando posto à prova – como eles fizeram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis o paradoxo da representação: uma linguagem, ao permitir comunicar uma experiência, desloca a própria experiência. Este documento está permeado pela atenção a esse paradoxo, pois sabemos que a construção de um objeto científico será uma representação, um fragmento mais ou menos autônomo do fenômeno que lhe deu origem. Com essa atenção, de um lado, reafirmamos nossa distância do cientismo, conforme Lazarus (2017) o caracteriza, porque admitimos ser impossível abarcar toda a complexidade do fenômeno, com todas as subjetividades, determinantes, condicionantes e variáveis; e ainda que fosse, essas condições não seriam repetíveis.

De outro lado, representamos nossa experiência porque reconhecemos o poder da linguagem de fundar o *possível*. Isso fundamenta a perspectiva de toda a nossa base teórica: Rancière (2006) reconhece a possibilidade de fundar novas partilhas do sensível *em potencial* e encorajar outros a arriscar experiências semelhantes por meio de uma comunidade incerta. Esse mesmo potencial é reconhecido na linguagem pela *palavração* de Paulo Freire (2020/1968): a palavra não deve ser esvaziada de práxis e se tornar *palavreado*. hooks (2013) reitera a necessidade de articular prática e teoria, mente e corpo, discutindo a própria possibilidade de resistência como a apropriação da língua do opressor pelos oprimidos. Igualmente, para Lazarus (2017), a linguagem é limitada e, portanto, ele defende a necessidade de encontrar os lugares dos nomes inomináveis, para que eles não se esvaziem das sequências políticas a que pertencem. Em todo caso, é preciso que se mantenha a palavra viva.

Porém, da consciência desse paradoxo surge a desconfiança da própria ideia de institucionalidade. Deligny (2018) aponta que “todo método e todo sistema eficazes no momento de sua descoberta, uma vez descritos, passados adiante, só ajudam a reforçar o instituído, seja ele qual for” (p.150). Também, de uma perspectiva estética, esse *instituído* é a cristalização da linguagem em práticas e gestos cotidianos – externalizados, alienados e burocratizados. No pior dos casos, a ligação com a experiência que, um dia, fez-lhes nascer é rompida e a institucionalidade torna-se desprovida de significado. Não somos os primeiros a problematizar a natureza dessas estruturas da educação; ao longo deste documento, dialogamos com alguns deles a fim de elaborar nossa experiência. Além disso, reiteramos a premissa de que a educação é apenas um sistema imbricado em outros sistemas – todos historicamente constituídos. Se perdermos de vista o processo histórico, repetimos o procedimento do presentismo tipicamente neoliberal

(HARTOG, 2013) , que implica na infiltração de processos a-históricos para compreender a realidade.

Ao longo das nossas discussões, evidenciamos a historicidade da educação, sobretudo pela crítica à sua expressão contemporânea no neoliberalismo. Entretanto, há uma essência que fundamenta essa e outras de suas instâncias embrutecedoras, para a qual podemos nos direcionar agora. Essa essência é o que Rancière denomina de *razão explicadora* em *O mestre ignorante* (2002). O título é uma menção a Joseph Jacotot, um importante personagem que formulou e registrou a proposta de uma educação emancipatória depois de ensinar francês aos seus estudantes holandeses, no início do século 19. O peculiar dessa experiência é que esse professor não conhecia nenhuma palavra da língua de seus estudantes – e, ainda assim, eles aprenderam.

Com essa experiência, Jacotot observou que não é preciso *explicar* para que alguém aprenda. A aprendizagem não precisa de explicação ou da pedagogia, compreendida aqui enquanto o sistema institucional da educação na sociedade ocidental moderna. Muito pelo contrário, a pedagogia funda a razão explicadora para criar a necessidade de si própria: “antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes” (RANCIÈRE, 2002, p.20). Ou seja, a razão explicadora está fundamentada em um princípio de desigualdade das inteligências e, necessariamente, leva ao *embrutecimento*: uma inteligência sempre estará submetida a outra pela necessidade de explicação.

Há, claro, diferentes práticas entre os pedagogos: “se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos” (RANCIÈRE, 2002, p.26) – mas nenhuma dessas rompe com a oposição entre ciência e ignorância. Contra isso, Rancière (*ibid.*) aponta que “não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência (...) mas não há hierarquia de capacidade intelectual” (p.38). Portanto, cindir com a razão explicadora abre caminho para a emancipação, que é “a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação” (*ibid.*, p.50).

Desse modo, a partir das experiências que relatamos nos capítulos anteriores, podemos formular nossa tese: com um *professor*, a sala de aula deixa de ser um espaço para *aprender* e passa a servir à *razão explicadora*.

Esse enunciando, todavia, não é tão autoexplicativo quanto parece; precisamos identificar os lugares dos nomes para que não soe

excessivamente polêmico. A figura do *professor* trata-se de uma metonímia: em verdade, é a função exercida por todo o sistema educacional que, por sua vez, depende de procedimentos burocráticos, que estão inseridos em um sistema social, que presume uma certa ordem econômica, que depende de determinadas estruturas políticas – e assim, poderíamos avançar em ciclos para esferas cada vez mais complexas, esquadrihar suas relações e explicitar suas influências. Nessa figura, está subentendida a razão explicadora, que é a essência do sistema educacional que, hoje, assume a expressão neoliberal. Por conseguinte, ainda que, individualmente, nós rejeitemos suas premissas e consequências, estamos inseridos nesse sistema e contribuindo para ele.

Ou seja, um professor pode, ele próprio, posicionar-se contra uma educação embrutecedora e trabalhar por uma educação emancipadora – e é bom que o façam. Pessoas dedicaram suas vidas a isso, formularam práticas pedagógicas, estruturas curriculares, empregando muito tempo e esforço nesse sentido. Como docente, eu me coloco ao lado destes e esta própria tese existe nesse sentido. Também, os estudantes podem estar motivados, engajados e mesmo alegres em uma sala de aula com um professor – e é bom que estejam. Todavia, nada disso altera o fato *estrutural* de que estamos operando na dimensão pedagógica da manutenção de um sistema de exploração global.

É nesse sentido que a nossa tese deve ser compreendida: “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 50). A figura do *professor* – enquanto metonímia da razão explicadora – faz nascer a desconfiança de que aquele espaço está a serviço de outras demandas e, assim, precisa ser *regulado* a fim de servir a elas. Ela define, por estar atrelada a todos os outros sistemas, uma partilha do sensível que rejeita a igualdade das inteligências. Por isso, “toda instituição é uma *explicação* em ato da sociedade, uma encenação da desigualdade. Seu princípio é e será sempre antitético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa das explicações” (*ibid.*, p.111). Então, “mesmo que ela se queira revolucionária, a instituição pedagógica tende pouco a pouco a se transformar em seu contrário em nome do sacrossanto princípio de realidade” (COPPERMAN, 2018/1970, p.139).

Ou seja, “jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (RANCIÈRE, 2002, p.108), apenas uma pessoa pode emancipar outra pessoa. Novamente, essa afirmativa pode parecer supérflua; à primeira vista, um professor é sempre uma pessoa. Todavia, defendemos exatamente o contrário: o

professor é uma *função* exercida pela razão explicadora. E aí está toda a diferença: compreender isso é fundamental para identificar o lugar dos nomes da tese que enunciamos. Talvez de maneira desencorajadora, Rancière (2002) aponta que a educação emancipadora de Jacotot “não é, nem pode ser um método social. Ele não pode ser difundido nas instituições da sociedade, nem por iniciativa delas” (p.110) e que “não se estabelecerá na sociedade. Mas (...) não morrerá, porque é o método natural do espírito humano” (p.111).

Por outro lado, é preciso evidenciar que Jacotot e Rancière estão irmanados a outras e outros. Vale citar a desconfiança de Fernand Deligny (2018, 2020) das instituições burguesas, que animou bandeiras em maio de 1968. Nesse sentido, Copfermann (2018) aponta que, embora o próprio Deligny fosse mesmo um educador, resguardava suas “dúvidas quanto à pedagogia, aos pedagogos e todos aqueles que aguilhoam a pedagogia” (p.145). Lembramos de Larrosa (2019) e sua reflexão sobre o espírito do ofício de professor, que *espera não se sabe o quê*: “aquela ideia de que o professor não busca resultados, mas provoca efeitos, os quais são sempre imprevisíveis e inesperados” (p.13). Sabemos também que à razão explicadora, podemos dar outros nomes; por exemplo, Freire (2020/1968) funda a pedagogia do oprimido contra a mesma razão, sob o nome de *educação bancária* – contra a qual bell hooks também lutou.

Se estamos irmanados com eles, é preciso fazer como fizeram: sermos fiéis ao princípio fundamental da educação emancipadora e levá-lo às últimas consequências. Isso significa historicizar nosso ofício às últimas consequências: nenhum estudante chega em nenhuma sala de aula como uma *tabula rasa*. Muito menos em uma sala de aula de ensino superior; quando qualquer estudante entra ali, ele passou por mais de uma década de condicionamento comportamental para estar em uma sala de aula de um *professor*. Isso está inculcado como reflexo adquirido – e não é um hábito do qual é fácil desvencilhá-los.

Assim, o maior desafio ainda é *ficar com o problema*, como diz Haraway (2016). Encarar, *de fato*, tudo que é a nossa sala de aula, estarmos presentes, imaginar possíveis e pô-los à prova significa lidar com fatos e afetos nem sempre construtivos. Como em toda relação humana, há muitas agruras, ressentimentos e conflitos. Há muito potencial desperdiçado. Essa é uma contraparte, talvez menos louvável, que também compõe a dimensão estética da educação. Se, como dissemos, estamos diante do paradoxo da representação e, se este documento deve compartilhar nossa experiência com aqueles que, como nós, buscam emancipação, escolhemos registrar aquilo que pode contribuir nessa busca.

Portanto, o que esta pesquisa registra e atesta não é que as coisas seriam melhores se nós lidássemos com uma pessoa ou outra do processo pedagógico; emancipar professores embrutecidos e embruteceadores sem dúvida pode melhorar, mas não é disso que trata nossa tese. Defendemos a suspensão de uma *função*. O princípio que nos orienta é *a igualdade das inteligências*. Como todo princípio, ele não precisa ser *justificado*; ele é postulado e precisa ser *posto à prova*. Nesse sentido, precisamos delinear a natureza da razão explicadora para não pôr à vista o fenômeno por meio do qual os estudantes se opuseram a ele e encenaram o princípio da educação emancipadora.

A sala *ocupada* por estudantes é precisamente o processo pelo qual o princípio se desdobra: as pessoas *sentem* que estão entre iguais. *Sentem* e, portanto, *agem* de acordo com esse sentimento – daí tratarmos a educação, prioritariamente, como um fenômeno estético. Por conseguinte, é preciso abordar a educação como um artista: “é preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma” (RANCIÈRE, 2002, p.77). Talvez, o que acreditei ser um desamparo – cumprir a função de professor sem nenhum respaldo da pedagogia – tenha sido exatamente o que permitiu uma brecha para escapar da razão explicadora.

Pensando a sala de aula como uma situação artística, entendi que a aprendizagem é uma questão perceptiva, de atenção: “a inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias. A vontade é potência de se mover, de agir segundo movimento próprio, antes de ser instância de escolha” (RANCIÈRE, 2002, p.64). Ao longo deste documento, nós burilamos a educação por meio da estética com o objetivo de imbricá-la com a política – uma perspectiva que foi elaborada no Capítulo 1, por meio do conceito de *partilha do sensível*; no Capítulo 2, por meio da *comunidade pedagógica*; e, no Capítulo 3, por meio da *antropologia do nome*. Desse modo, os três capítulos exploram instâncias da constatação de que a sala de aula com um *professor* é incomensurável em relação à sala de aula *ocupada* por estudantes.

A dimensão política da nossa trajetória foi explicitada em diversas instâncias e em diversos sentidos: hierárquico, entre professores e estudantes; econômico e tecnológico, acerca das aulas remotas; subjetivo, na elaboração sobre o neoliberalismo. Mas ainda há outra dimensão que precisa ser explicitada: a da educação pública. Durante a pesquisa de doutorado, tivemos a oportunidade de publicar um artigo que defende

que o *préocupe* é uma nova aparência que expressa, essencialmente, uma greve estudantil (c.f. SOUZA & CUNHA, 2022). A contribuição teórica de Álvaro Vieira Pinto (1962), citado por Paulo Freire como um mestre, foi fundamental para propormos que o estudante exerce um trabalho: “os estudantes não são trabalhadores em ato, mas em preparo (...) seu destino é o trabalho futuro, e por isso manifestam desde já as reações naturais da classe trabalhadora” (p.116).

Sob essa perspectiva e diante da nossa ênfase nas discussões laborais do neoliberalismo, a nossa experiência pode sugerir uma contradição: a ocorrência do *préocupe* significa ainda mais trabalho para os estudantes – um trabalho, ainda mais, não-remunerado e não creditado na estrutura curricular. Evidentemente, não argumentaremos que as IES públicas são impermeáveis aos valores e práticas neoliberais, pois já apontamos para inúmeras evidências da precarização do trabalho docente tipicamente decorrentes da ideologia neoliberal do gerencialismo (c.f. AMORIM JUNIOR; SCHLINDWEIN; MATOS, 2018). Também há diversas formas de privatização do ensino público, tanto por incentivos oferecidos por políticas públicas quanto por mudanças curriculares (c.f. SANTOS & NETO-MENDES, 2022). De fato, a razão neoliberal assimila a educação e a reduz à dimensão econômica, enjaulando a formação como um *investimento*, lacerando as pessoas em mero *capital humano*, postulando a educação como uma mercadoria.

Entretanto, se levarmos em conta a natureza da educação pública enquanto um direito e um exercício social, essa é uma contradição apenas aparente. A motivação solidária, política e subjetiva que os estudantes expressaram na iniciativa de organizar e conduzir o *préocupe* aparecem, portanto, como um antídoto que dissolve essa lógica e, tal qual os zapatistas, abrem uma brecha no muro da educação neoliberal. Por isso, o *préocupe* nos remete, antes, à autonomia educacional dos zapatistas sobre a qual discorremos na Introdução. Enquanto a natureza do espaço pedagógico em que é realizado for pública, compreendemos que iniciativas dessa natureza levam adiante o que foi posto à prova com o Movimento de Cultura Popular, na tentativa de levar adiante o processo de libertação de que fala Coelho (2002), tornando o povo “capaz de lutar por um nível melhor de vida, libertando-se o mais depressa possível, de uma estrutura de vida infrahumana” (p.22). Ou ainda, que encena a proposta freireana de extensão enquanto comunicação a partir de uma teoria do conhecimento “fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (p.2).

Ainda assim, é preciso historicizarmos nossa condição, pois a hidra capitalista é altamente mutável. Laval (2019) discutiu a educação neoliberal no cenário francês no início do século; à época, ele apontou que a sua principal contradição era atacar “os valores que estão no centro do magistério e dão sentido às aprendizagens” (p.288). Se isso oferecia alguma segurança, hoje parece que o léxico de resistência à mercantilização da educação – “autonomia”, “aprender a aprender”, “pensamento crítico”, entre outras – já é largamente apropriado pelo próprio neoliberalismo e serve como dispositivo para acumular prestígio na lógica concorrencial do assim concebido *mercado da educação*. A título de exemplo: “Desenvolvimento do Pensamento Crítico” aparece ao lado de “Educação baseada no conhecimento de Deus” como um dos seis pilares de uma escola privada de alta renda da Região Metropolitana do Recife¹; essa escola, defendida por segmentos bolsonaristas da sociedade², foi denunciada pelo Ministério Público por homofobia ao questionar uma campanha de inclusão de pessoas LGBTQIA+.

Ou seja, se quando Laval (2019) conduziu sua pesquisa havia resistência dos *valores culturais* da escola em detrimento dos *valores gerenciais* da razão neoliberal, hoje, a segunda parece ter prevalecido sobre a primeira. Como Larrosa (2019) aponta, o professor hoje “se tornou uma espécie de gestor da sua própria carreira acadêmica, alguém que vai a congressos, encontros e seminários (...) e que dedica a maior parte de suas energias (...) a elaborar (...) todos os tipos de documentos burocráticos” (p.184-5). Sem resistência, aspectos da educação emancipadora podem ser mutilados, mercantilizados e reduzidos a *slogans* em propagandas de instituições de ensino privadas, muitas vezes reacionárias.

Não obstante, façamos um experimento de pensamento e usemos a lógica interna da razão neoliberal da educação enquanto mercadoria para pensar uma iniciativa semelhante ao *préocupe*. Isso significaria, da perspectiva do estudante, uma condição contraditória em tal transação comercial: enquanto estudante regular no currículo, seria consumidor, e enquanto realizador das oficinas, um trabalhador explorado e não-remunerado. O resultado desse trabalho, por sua vez, seria apropriado pela empresa educacional como um *case* de sucesso, que se converteria em prestígio social. Para a empresa educacional, isso significaria uma

1 *6 pilares para uma educação de excelência*. Disponível em: <<https://blog.eccoprime.com.br/?p=291>>

2 Segundo matéria disponível em: <<https://marcozero.org/escola-que-fez-postagem-homofobica-contra-publicidade-de-lanchonete-e-denunciada-ao-ministerio-publico/>>

diversificação de vendas: além de vender “formação”, poderia se vender também enquanto plataforma (ou incubadora) para realização de tais oficinas – o que, no fim das contas, reforçaria a acumulação de prestígio para ser usado na lógica concorrencial. Por envolver o capital simbólico e social dessas instituições, evidentemente, a realização dessas atividades não seria realmente autônoma, mas tuteladas pela própria empresa.

Isso, por princípio, trai a autonomia e cria uma de suas imitações corruptas, algumas das quais apontei em outro texto (c.f. SOUZA, 2021). Existem mil formas de tutela, mas só uma de autonomia. Por isso, defendemos que o *préocupe* – e iniciativas semelhantes – devem ser encorajadas, sobretudo, em instituições públicas. Caso contrário, a despeito das boas intenções de quem as realizem, essas experiências tendem a degeingolar, de um lado, em gratificações individualizadas e retroalimentação da lógica concorrencial e, de outro, em prestígio para que empresas educacionais acumulem mais capital. Em contrapartida, quando realizada em uma instituição pública – ainda que não seja impermeável às contradições neoliberais – a natureza dessa atividade pode se alterar fundamentalmente para servir a uma educação autônoma e democrática enquanto direito e exercício social.

Partindo do pressuposto de uma educação emancipadora, esta tese encoraja iniciativas semelhantes ao que relatamos. Isoladamente, cada um dos três capítulos que apresentamos constitui uma representação feita a partir de determinada perspectiva teórica, com o objetivo de compreender uma dimensão do fenômeno que observamos. Em conjunto, eles estabelecem a singularidade da trajetória de uma coletividade: um conjunto mais ou menos estável de pessoas que se propuseram a testar um possível, tecer novas relações sociais, experimentar outras temporalidades, partilhar outras sensibilidades. Desde a primeira tentativa – nascida de uma inquietação embrionária – até a terceira – motivada pela escassez absoluta de convivência –, a marca mais profunda dessas experiências foi o quanto elas puderam mobilizar nossa atenção e nossa vontade sob o princípio da igualdade das inteligências para conviver por algum tempo com um objetivo comum.

Por isso, esta tese *não propõe um método*. Esta tese é um testemunho daquilo que irremediavelmente precisa ser singularizado entre as pessoas. O melhor que podemos fazer com este documento é oferecer um registro de uma nova partilha do sensível, que servirá como uma pré-figuração para outros que queiram pôr essa promessa à prova. Nos termos que colocamos no Capítulo 2, esta representação apresenta uma

comunidade incerta de quase-corpos – promessas de dissenso que precisam ser submetidas à disputa na realidade. Nos termos que colocamos no Capítulo 3, é apenas um mapeamento da sequência política, em que identifico o lugar dos nomes inomináveis e do possível que os estudantes puseram à prova. Nesse sentido, a variedade cronológica, geográfica e disciplinar das referências teóricas apontam que *usei* os autores como eu gostaria que meu próprio trabalho fosse usado: como o registro inteligível – sempre parcial e precário – de uma experiência que pode servir para que outros ponham essas palavras à prova. A teoria foi útil para direcionar meu olhar e representar o que vivenciei, por fim, registrando – ainda que precariamente, como há de ser – para compartilhar com os outros.

Entretanto, ao reconhecermos a singularidade de nossa experiência, não estamos nos isolando ou nos ensimesmando. Não é apenas sobre a nossa experiência que esse relato trata. Mesmo sabendo da incomensurabilidade entre as experiências, os princípios da *igualdade das inteligências* e que *as pessoas pensam* significam que outros podem pôr esses mesmos princípios à prova e experimentar o mesmo sublime da educação democrática. A razão de existência deste documento é não só atestar, mas abrir uma fenda na subjetividade neoliberal e encorajar outros possíveis. Que se avolumem essas experiências, que se pluralizem e se espalhem – como fizeram os estudantes de todo o Brasil com a promessa do MCP ao fundarem os Centros Populares de Cultura, os CPCs. Esse documento, portanto, é também o resultado de um trabalho árduo de reunir, tratar e apresentar para o público o conhecimento gerado coletivamente.

Há, evidentemente, largas limitações nesta representação. A abordagem em primeira pessoa, que discutimos na Introdução, acarreta a exclusão dos dados estatísticos e numericamente mensuráveis. Entretanto, nada na tessitura desta pesquisa, nem nos efeitos dessas experiências podem ser quantificadas nos termos da lógica neoliberal. Devido a sua natureza inteiramente diversa, não há como transformar em números o quanto mais “emancipadas” são essas pessoas depois de organizar o *préocupe*, nem como computar o quanto “aprenderam” ou “compartilharam” durante as oficinas ou na organização. Nada disso faria sentido com a experiência que tivemos – embora os enunciados dos estudantes evidenciem como foram transformados pelo processo. Ainda assim, isso não significa que pesquisas futuras não devam adotar outros instrumentos para identificar outros aspectos desse fenômeno. Abordagens com dados estatísticos podem elucidar diferentes efeitos e

consequências de experiências emancipatórias; por exemplo, traçando perfis socioeconômico, territorial, demográfico e étnico dos estudantes de IES públicas e o quanto isso dilata ou retrai a possibilidade de realizações semelhantes.

Outra limitação significativa recai sobre a metodologia e os participantes da pesquisa. Pesquisadores com mais experiência com os métodos das ciências sociais, sobretudo da etnografia, devem apresentar achados mais bem sistematizados e mais rigorosos. Embora, por princípio, autores fundamentais para nós – como Lazarus e Moraes – critiquem tal disciplinaridade, suas contribuições devem ser muito bem-vindas. Além disso, investigar pessoas em outros papéis do espaço pedagógico – e de outros espaços pedagógicos – sem dúvida iluminará as dinâmicas de maneiras significativas. O que pensaram, por exemplo, os estudantes refratários à realização das oficinas? Como os ministrantes prepararam suas oficinas: inspirados pelo quê? Opostos ao quê? Como os participantes se sentiram? O quanto isso mudou sua formação e eles mesmos? Além de Isadora, uma das integrantes da comissão da última edição, duas outras estudantes (em conversas sem registro) relataram que decidiram cursar design gráfico no IFPE – Campus Recife devido ao impacto que tiveram com o *préocupe* antes mesmo de ingressar.

Para além disso, o acompanhamento dos participantes para além da formação no curso superior poderia fornecer contribuições significativas. Todavia, é preciso ressaltar o cuidado necessário para não subsumir o potencial emancipador em métricas como empregabilidade, sob o risco de perdê-lo para a razão neoliberal. Compreender a experiência do *préocupe* enquanto um despertar para processos mais amplos de conscientização e pensamento crítico – ainda que não desemboquem diretamente em engajamento em políticas partidárias – pode apontar para desdobramentos na subjetividade dos participantes. Podemos pensar, assim, o *préocupe* como um episódio inicial de outras iniciativas e engajamento com o que Freire (2021) chama de *curiosidade epistemológica*.

Em termos do referencial teórico, a discussão da nossa experiência seria muito enriquecida se aproximada do pensamento decolonial. Embora tenhamos feito remissões e referências a produções científicas e teóricas brasileiras, reconhecemos que a base de nossa fundamentação teórica foi predominantemente estrangeira – em específico, francófona. Esse aspecto revela, antes de tudo, um sintoma da colonialidade epistêmica: o acesso à produção de autores do Norte Global e sua relevância acadêmica são sensivelmente maiores que os latino-americanos e nacionais. Nesse sentido, nosso enraizamento foi em ato. Em contrapartida,

conjugar essa experiência com teorias enfaticamente decoloniais, como faz Silva (2022), deverá apresentar ainda outros aspectos perniciosos da educação neoliberal pensadas, por exemplo, a partir da divisão internacional do trabalho.

Uma deficiência particularmente significativa deste relato é a opção de *ocultar* aspectos da subjetividade das companheiras e companheiros com quem trilhei esse caminho. A heterogeneidade dessas pessoas não é desprezível no que diz respeito a suas subjetivações de gênero, classe e raça; ou em suas inclinações e gostos pessoais; ou em seus anseios, esperanças, frustrações e alegrias. Neste documento, omito quase todos esses aspectos – não por terem sido desprezados, mas porque eu fui incapaz, nos termos de um documento científico, de tratar essas questões de maneira satisfatória. Aqui, reconheço e não escamoteio essa heterogeneidade, mas também atesto o fato de que ela produziu uma singularidade. Contraditoriamente, é precisamente nos termos dessa unidade heterogênea que, com esperança, vejo a potência da educação *democrática*.

Resta-nos, portanto, apontar um último aspecto dessa aventura. A dimensão ontológica da educação conforme Freire (2020) a concebe – seu inacabamento, sua abertura – apresenta uma contraparte menos louvada: sua natureza é ser um trabalho de Sísifo. A contradição poética é que este ofício implica a condição de um trabalho repleto de incertezas, um trabalho sempre inacabado, um trabalho que só é potente se for encarado, todas as vezes, como se fosse a primeira vez. Se o ofício do professor for tomado como dado, se o hábito devorar a capacidade de ver e ouvir *aquelas* pessoas, então seus enunciados passam a ser mero ruído. Será, então, impossível estabelecer o diálogo necessário para a educação emancipadora. Tudo isso nos remete a Albert Camus: é preciso imaginar Sísifo feliz. É preciso imaginar um mestre ignorante que, a cada vez que entra em uma sala de aula, está presente em sua plenitude, aberto ao novo.

Por outro lado, é preciso também imaginar Sísifo cansado. Mais do que destinados a rolar a pedra montanha acima, nós, professores, – Sísifos de carne e osso – estamos amarrados à historicidade. Manter-nos abertos aos possíveis e ao inacabamento é um esforço em si mesmo, sobretudo diante do contexto em que, como apontamos repetidas vezes, isso significa lidar com um processo de crescente precarização do trabalho. Até agora, parece haver inúmeras respostas individuais para as condições de trabalho no neoliberalismo – mas todas convergem em esgotamento, adoecimento psíquico e alienação. Como aponta Gradella

Júnior (2010), com o aprofundamento dos requisitos de produtividade e competitividade, o espaço acadêmico tende a “produzir cada vez mais sujeitos adoecidos ou os sujeitos adaptáveis, produzidos pela alienação” (p.147). Em última instância, essas alternativas individuais parecem acabar no comprometimento da prática docente, que, por sua vez, rompe com a promessa da educação emancipadora – ou, pelo menos, de uma boa aula.

Se há alguma possibilidade de fazer com que o espaço pedagógico seja um local de convivência, de criação de comunidade, isso precisa ser feito, *dialeticamente*, em um nível individual e coletivo. De um lado, precisamos atentar para a lição de Fisher (2020) de que nossa falta de imaginação é deliberadamente cultivada: “a depressão coletiva é o resultado do projeto da classe dominante de ressubordinação. Há algum tempo, temos cada vez mais nos resignado à ideia de que não somos o tipo de pessoa que pode agir” (p.141). Isso significa que não há saída individual e que qualquer sugestão nesse sentido consiste de *voluntarismo mágico*: “a crença de que está dentro do poder de cada indivíduo se tornar o que quer que seja” (*ibid.*, p.140). Não à toa, é a ideologia predominante no neoliberalismo.

Nesse sentido, é necessário estimular alternativas à fragmentação precarizada da contemporaneidade. Lorusso (2023) defende que, no estado atual do empregariado, o tempo fragmentado domina o espaço: “é um tempo fragmentado que nos impede de desenvolver um senso de pertencimento (...) o tempo medido produz espaços meramente logísticos. O subproduto dos espaços dominados pelo tempo é a ansiedade” (p.257). A alternativa é criar situações em que o tempo esteja submetido a um espaço de convivência para constituirmos uma dimensão coletiva da experiência, de modo que o espaço desorganize o tempo. Em larga medida, essa formulação remete à intuição inicial que motivou a realização do primeiro *préocupe* e foi o sentimento de subjetivação coletiva que fez com que nós permanecêssemos pondo aquele possível à prova – tanto quanto foi possível.

Por outro lado, é preciso atentar ao diagnóstico de Jappe (2021): “é perfeitamente possível que o trabalhador precário que pôde, por fim, comprar um carro a prestações procure defender seu direito de circular com a mesma veemência que seu explorador” (p.300). Ou seja, “é preciso, tanto na teoria como na prática, desenredar os infinitos fios da meada que leva os indivíduos a colaborar (...) com o sistema que os oprime” (*ibid.*, p.301). Isso ressoa com o imperativo colocado por Fisher (2020) de que é preciso “em primeiro lugar, aceitar, no nível do desejo, a nossa

participação no impiedoso moedor de carne do capital. [...] Precisa-se ter em mente que o capitalismo é tanto uma estrutura impessoal hiperabstrata quanto algo que não poderia existir sem a nossa colaboração” (p.28). Se é verdade o que Han (2018) coloca sobre a psicopolítica, a infiltração hiperindividualizada do neoliberalismo vai inevitavelmente adentrar quaisquer espaços coletivos que construirmos, corroendo-os de dentro para fora.

Nós também experimentamos reações, detratores e desencorajamentos. Todos os dias, de inúmeras maneiras diferentes, a inércia do capital tenta sufocar os possíveis que emergem sempre que as pessoas negam seus pressupostos e imaginam alternativas. Todavia, a antropologia do nome nos aponta que a natureza própria da política é o *pensamento*. Enquanto estivermos dispostos a nos irmanar e colocar um possível à prova, cada experiência de comunidade dismantelará o castelo de cartas da hiperindividualidade neoliberal. Essa brecha aberta em interioridade, portanto, é o que abre o potencial para novos possíveis, novas sínteses mais complexas, novas articulações coletivas. Isso nos permitirá encontrar brechas, também, na exterioridade ao propor novas maneiras de vivenciar os mesmos espaços. Dessa perspectiva, aquilo que realizamos com o *préocupe* foi a criação de uma nova situação que pode ser tomada como a pré-figuração de novas sínteses. Mas isso, novamente, precisa ser posto à prova e ser disputado na realidade.

O que nos cabe nesta tese é continuar o trabalho de Sísifo: representar essas experiências para compartilhar com aqueles que se irmanam conosco. Não há, nem podem haver, respostas dadas. As dificuldades são muitas e de várias dimensões; a resposta mais fácil é seguir o fluxo de mercadorias, capital, discursos hegemônicos e ideologia neoliberal, embrutecer as práticas e atender à razão explicadora. Entretanto, tal qual os zapatistas, frente à hidra capitalista, respondemos com a possibilidade de abrir brechas no muro que sufoca nossos possíveis. Se conseguirmos, tal qual o Sísifo absurdo de Camus, permaneceremos felizes ao ver o trabalho recomeçar, ainda haverá força para isso. Temos sorte, então, de saber que essa alegria vem daquilo que nos é mais imediato: a experiência do nosso ofício, na presença dos outros com quem construímos em uma sala de aula emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABDULLA, D. Imagining otherwise. Em: SMITH, M. (Ed.). Decolonizing: the curriculum, the museum, and the mind. Vilnius: Vilnius Academy of Arts Press, 2020.
- ALPS, B. N. Design Education as a Practice of Freedom? Em: CAMUFFO, G.; DALLA MURA, M.; MATTOZZI, A. (Eds.). About learning and design. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, 2014.
- AMIEL, T. et al. Mapeo del Capitalismo de Vigilancia en la Educación Superior Sudamericana. RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, v. 22, n. 1, p. 221–239, 2023.
- AMORIM JUNIOR, J. W. DE; SCHLINDWEIN, V. DE L. D. C.; MATOS, L. A. L. DE. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. 3, p. 1217–1232, 1 dez. 2018.
- ARAÚJO, E. F. *et al.* Design & Hipermídia no CEFETPE: Primeiros resultados da Metodologia AMPRO. Graphica 2001. Anais... Em: 15º SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO/IV INTERNATIONAL CONFERENCE ON GRAPHICS ENGINEERING FOR ARTS AND DESIGN. São Paulo: 2001.
- ARAÚJO, J. J. C. DO N.; MOURÃO, A. R. B. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e226325, 2021.
- BARBOSA, Z. J. IMPACTOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO RECIFE/PE. Revista Docência e Cibercultura, v. 6, n. 1, p. 01–16, 28 abr. 2022a.
- BARBOSA, Z. J. IMPACTOS DA PANDEMIA NO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NO RECIFE/PE. Revista Docência e Cibercultura, v. 6, n. 1, p. 01–16, 28 abr. 2022b.
- BERARDI, F. Depois do futuro. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- BIESTA, G. Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. Educational Philosophy and Theory, v. 42, n. 5–6, p. 540–552, jan. 2010.
- BITTENCOURT, Z. A.; PEREIRA, T. I. Educação superior em contexto emergente: a democratização da universidade brasileira em debate. Revista Internacional de Educação Superior, v. 8, 2022.
- BOWMAN, P.; STAMP, R. (EDS.). Reading Rancière. London ; New York: Continuum, 2011.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. Educar em Revista, n. 61, p. 89–106, set. 2016.
- BRASIL, M. DA E. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior 13436/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRITO, C. C. DE P.; NASCIMENTO, M. R.; HASHIGUTI, S. T. “A educação não pode parar”? ensino remoto e o discurso neoliberal. Em: HASHIGUTI, S. T. (Ed.). Expurgar a dor: reflexões sobre linguagem e criações artísticas de sobrevivência durante a pandemia de Covid-19. 1. ed. [s.l.] Pimenta Cultural, 2022. p. 28–55.
- BROSENS, L. *et al.* How future proof is design education? A systematic review. International Journal of Technology and Design Education, 16 set. 2022.
- CISLAGHI, J. F. NÃO É UMA CRISE, É UM PROJETO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO BOLSONARO. . Em: 16º CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Brasília: 2019.
- COELHO, G. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. Em: ROSAS, P. (Ed.). Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002. p. 31–95.

- COMISSÃO, DE I. DO CURSO DE TECNOLOGIAS EM DESIGN E HIPERMÍDIA. Implantação do curso de tecnologias em design e hipermissão. 1º Encontro Nacional de Design das ETF's, EAF's e CEFET's. Anais... Em: 1º ENCONTRO NACIONAL DE DESIGN DAS ETF'S, EAF'S E CEFET'S. Recife/PE: 1999a.
- COMISSÃO, DE I. DO CURSO DE TECNOLOGIAS EM DESIGN E HIPERMÍDIA. Metodologia de avaliação AMPRO aplicada ao design. 1º Encontro Nacional de Design das ETF's, EAF's e CEFET's. Anais... Em: 1º ENCONTRO NACIONAL DE DESIGN DAS ETF'S, EAF'S E CEFET'S. Recife/PE: 1999b.
- COPFERMAN, É. Prefácio. Em: DELIGNY, F. (Ed.). Os vagabundos eficazes. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- CORCORAN, S. Editor's Introduction. Em: CORCORAN, S. (Ed.). Dissensus: on politics and aesthetics. London ; New York: Continuum, 2010.
- CORRÊA FILHO, I. D. O.; PAIXÃO, J. A. DA; NOGUEIRA, M. D. O. E. Origem, expansão e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Revista Diálogo Educacional, v. 22, n. 74, 7 out. 2022.
- DAMOS, C. M.; FONSECA JUNIOR, O. DA. Metodologias ativas e tecnologias digitais no contexto da pandemia. Trabalho de conclusão de curso de pós-graduação— Florianópolis, SC: Instituto Federal de Santa Catarina, 2020.
- DE SOUZA MENDONÇA, R.; ALBUQUERQUE MOURA DE OLIVEIRA, M. A.; BACCHI GUTINIEKI, J. O. DRU e o Teto de Gastos: Limitações das Ferramentas de Austeridade aplicadas na Crise Brasileira. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, v. 47, n. 2, 9 jan. 2020.
- DELIGNY, F. Os vagabundos eficazes. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DERANTY, J.-P.; RANCIÈRE, J. (EDS.). Jacques Rancière: key concepts. Durham: Acumen, 2010.
- DONIGER, B. The Enthusiasm of Political Sequences: Notes on Sylvain Lazarus's Anthropology of the Name. *Krisis | Journal for Contemporary Philosophy*, v. 41, n. 2, p. 19–34, 31 dez. 2021.
- EAGLETON, T. The function of criticism. London ; New York: Verso, 2005.
- FARENZENA, N. Apresentação: Temas Multidisciplinares para a Educação. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 347–352, 2012.
- FAUSTINO, D.; LIPPOLD, W. Colonialismo digital: Por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo: Editora Raízes da América, 2022.
- FERRAZ, F. W. G. *et al.* Design & Hipermissão no CEFETPE: Primeiros resultados da Metodologia AMPRO. *Graphica* 2001. Anais... Em: 15º SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO TÉCNICO/IV INTERNATIONAL CONFERENCE ON GRAPHICS ENGINEERING FOR ARTS AND DESIGN. São Paulo: 2001.
- FERREIRA, E. C. DA S.; GOMES, A. R. A pandemia e seus impactos na educação brasileira: a maximização da desigualdade social. *Revista Eixo*, v. 11, n. 1, p. 58–67, 2022.
- FERREIRA, R. S. Estratégia de comunicação síncrona para interatividade e construção do conhecimento na perspectiva do mundo pós-covid-19: relato de experiência. Resignificando a presencialidade. Anais... Em: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS/ ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2020.
- FISHER, M. Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 75ª edição ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67 edição ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 25, n. 1, p. 89–112, abr. 2020.
- GADOTTI, M. *Extensão Universitária: Para quê?*. Em: INSTITUTO PAULO FREIRE. 2017. Disponível em: <https://eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2023/02/Extensao_Universitaria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>
- GALVÃO, A. C. (ED.). *Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica*. Rio de Janeiro: MC&G, 2022a.
- GALVÃO, A. C. Um grupo, muitos desafios, pesquisas compartilhadas. Em: GALVÃO, A. C. (Ed.). *Estudos de pedagogia histórico-crítica: formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica*. Rio de Janeiro: MC&G, 2022b.
- GHIGGI, G. *Autoridade* (D. R. Streck, E. Redin, J. J. Zitkoski, Eds.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- GONÇALVES, R.; SOUZA, E. Â. DE. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Serviço Social & Sociedade*, n. 144, p. 33–51, set. 2022.
- GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 13, n. 1, p. 133–148, 2010.
- HAIDER, A. *Socialists think*. Viewpoint Magazine, 2018.
- HALLWARD, P. *Staging Equality: Rancière's Theatocracy and the Limits of Anarchic Equality*. Em: ROCKHILL, G.; WATTS, P. (Eds.). *Jacques Rancière*. [s.l.] Duke University Press, 2009. p. 140–157.
- HALPERN, R. *Theater and Democratic Thought: Arendt to Rancière*. *Critical Inquiry*, v. 37, n. 3, p. 545–572, mar. 2011.
- HAN, B.-C. *Psicopolítica o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. [s.l.: s.n.].
- HARAWAY, D. J. *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, BELL. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- JAPPE, A. *et al.* *Capitalismo em quarentena: notas sobre a crise global*. Primeira edição ed. São Paulo – Brasil: Elefante Editora, 2020.
- JAMESON, F. *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press, 1991.
- JC. *Reitores da UFPE e UFRPE garantem que universidades federais não estão paradas*. *Jornal do Commercio*, 13 jul. 2020.
- LAMOSA, R. (ED.). *Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada*. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.
- LARROSA, J. *Esperando não se sabe o que; sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- LATOUR, B. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. n-1 edições, 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/28>>
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. 2ª Revista e Ampliada ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAZARUS, S. *Contemporâneo e política*. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 383–397, 2012.
- LAZARUS, S. *Anthropology of the name*. Tradução: Gila Walker. London New York: Seagull Books, 2015.
- LAZARUS, S. *Can politics be thought in interiority?* *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, v. 12, n. 1, p. 107–130, 2016.
- LAZARUS, S. *Antropologia do nome*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

- LAZARUS, S. Antropologia operária: pensar o presente no registro do possível. Estado da questão e problemática. Plural. Antropologías Desde América Latina Y Del Caribe, v. 3, n. 2, p. 202–225, 2019.
- LAZARUS, S. Subjective Singularities. Crisis & Critique, v. 9, n. 2, p. 226–247, 2022.
- LEVINE, C. Forms: whole, rhythm, hierarchy, network. Princeton ; Oxford: Princeton University Press, 2015.
- LEWIS, T. E. Paulo Freire’s Last Laugh: Rethinking critical pedagogy’s funny bone through Jacques Rancière. Educational Philosophy and Theory, v. 42, n. 5–6, p. 635–648, jan. 2010.
- LEWIS, T. E. Jacques Rancière’s Aesthetic Regime and Democratic Education. Journal of Aesthetic Education, v. 47, n. 2, p. 49–70, 1 maio 2013.
- LEWIS, T. E. The aesthetics of education: theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire. New York, London: Continuum International Publishing Group, 2014.
- LINDGREN, J. (ED.). Extra-Curricular. Eindhoven: Onomatopee, 2018.
- LOPES, A. R.; NIHEI, O. K. Impactos da Pandemia de Covid-19 relacionados à satisfação com a vida em estudantes do ensino superior. Revista Contraponto, v. 9, n. 1, 2022.
- MARCELINO, Giovanna Henrique. Fredric Jameson, teórico da Pós-Modernidade. In: Práxis Comunal. Belo Horizonte: Vol. 2, N. 1, 2019, pp. 41-88.
- MARQUES, Â. C. S. O método da cena em Jacques Rancière: dissenso, desierarquização e desarranjo. Galáxia (São Paulo), v. 47, p. e53828, 2022.
- MARTINS, A. L. DE M. A marcha do “capitalismo universitário” no Brasil dos anos 1990. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 13, n. 3, p. 733–743, 2008.
- MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. Introdução. Em: Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019a.
- MEDEIROS, J.; JANUÁRIO, A.; MELO, R. (EDS.). Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019b.
- MIRAPALHETA, T. DA S.; VON DENTZ, V. Ensino remoto emergencial e os impactos da pandemia no vínculo dos estudantes com a escola: O caso de uma escola da periferia de Florianópolis. Teoria E Prática Da Educação, v. 25, n. 3, p. 162–179, 2022.
- MORAES, A. M. Apresentação do artigo de Sylvain Lazarus: breves anotações sobre “pensar no registro do possível”. Plural. Antropologías Desde América Latina Y Del Caribe, v. 3, n. 2, p. 195–201, 2019.
- MORAES, A. M. Pensamentos Excessivos. Rio de Janeiro, RJ: Edições Athena, 2022.
- NEOCOSMOS, M. Os que “não contam” podem ter Razão? Subjetividade política no mundo (neo)colonial e os limites da História. 2012.
- OLIVEIRA, A. G. N. DE; ANDRÉ, T. R. O impacto da Covid-19 nas abordagens educacionais na transição do ensino superior presencial para remoto: uma análise Bibliométrica dos estudos recentes. . Em: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO. Online: 2020.
- OLIVEIRA, K. K. DE S.; DE SOUZA, R. A. C. DE. Habilitadores da transformação digital em direção à Educação 4.0. RENOTE, v. 18, n. 1, 31 jul. 2020.
- OXFAM. Lucrando com a dor: Sobre a urgência de tributar os ricos em meio a um aumento na riqueza bilionária e a uma crise do custo de vida em nível global. [s.l.] Oxfam, 2022.
- PANAGIA, D. The political life of sensation. Durham: Duke University Press, 2009.
- PANAGIA, D. Rancière’s sentiments. Durham: Duke University Press, 2018.
- PENA, S. DA S. O discurso dos egressos do curso de design gráfico do Instituto Federal de Pernambuco. Dissertação de mestrado—Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

- PENA, S. DA S. Investigação discursiva dos egressos do curso de Design Gráfico do Instituto Federal de Pernambuco. Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. Anais... Em: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA. Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. Disponível em: <<https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-156.pdf>>
- PEREIRA, A. DO N. Mostra o Teu! Metadesign e ações colaborativas em Fortaleza - CE. Monografia de bacharelado—Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2022.
- PIERRE DARDOT; CHRISTIAN LAVAL. NOVA RAZÃO DO MUNDO. S.L.: BOITEMPO EDITORIAL, 2017.
- POTTS, J. The Southland Institute. Em: LINDGREN, J. (Ed.). Extra-Curricular. Onomatopée. Eindhoven: Onomatopée, 2018.
- RANCIÈRE, J. The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation. Stanford, Calif: Stanford University Press, 1991.
- RANCIERE, J. O Desentendimento política e filosofia. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RANCIÈRE, J. Disagreement: politics and philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.
- RANCIERE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002.
- RANCIÈRE, J. From Politics to Aesthetics? Paragraph, v. 28, n. 1, p. 13–25, mar. 2005.
- RANCIÈRE, J. The politics of aesthetics: the distribution of the sensible. Pbk. ed ed. London ; New York: Continuum, 2006.
- RANCIÈRE, J. Dissensus: on politics and aesthetics. London ; New York: Continuum, 2010.
- RANCIÈRE, J. Staging the people. Tradução: David Fernbach. London: Verso Books, 2011.
- ROSAS, P. (ED.). Paulo Freire: educação e transformação social. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.
- SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N. DE S.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. Educação por escrito, v. 11, n. 2, 2020.
- SANTANA, C. L. S. E; BORGES SALES, K. M. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 75–92, 6 set. 2020.
- SANTOS, M.; NETO-MENDES, A. Processos de privatização da educação pública: Uma revisão sistemática da literatura. Education Policy Analysis Archives, v. 30, 14 jun. 2022.
- SCHICK, K. Uncertain pedagogies: Cultivating micro-communities of learning. Em: SCHICK, K.; TIMPERLEY, C. (Eds.). Subversive pedagogies: radical possibility in the academy. Abingdon, Oxon: Routledge, 2022.
- SCHICK, K.; TIMPERLEY, C. (EDS.). Subversive pedagogies: radical possibility in the academy. Abingdon, Oxon: Routledge, 2022.
- SILVA, S. B. E. Design nas bordas: juventude periférica, re-existências e decolonialidade em Belém do Pará. Tese de doutorado—Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022a.
- SILVA FILHO, P. A democratização da universidade brasileira por meio de cotas. Práxis Educacional, v. 10, n. 16, p. 199–219, 2014.
- SILVA, M. Resenha “Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades”, de Heribaldo Maia. Recife: Ed. Ruptura, 2022. Prometheus - Journal of Philosophy, n. 40, 7 dez. 2022b.
- SMITH, M. (ED.). Decolonizing: the curriculum, the museum, and the mind. Vilnius: Vilnius Academy of Arts Press, 2020.

- SOARES BARBOSA, C. A farsa que se repete: ataque ao “marxismo cultural” e à educação crítica no Governo Bolsonaro. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, p. 226- 253 Pages, 15 jun. 2021.
- SOLON, J. S. D. N. Análise da constituição das capacidades dinâmicas a partir do desenvolvimento de inovação organizacional e de processo em uma instituição de ensino superior no contexto da pandemia da covid-19. Dissertação de mestrado—Tianguiá: Universidade de Caxias do Sul, 2022.
- SOUZA, A. C. DE; BRANDALISE, M. Â. T. Política de cotas e democratização do ensino superior: a visão dos implementadores. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 3, n. 3, 2017.
- SOUZA, E. A. B. M. O estranhamento nos livros ilustrados de Shaun Tan. Dissertação de mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016.
- SOUZA, E. A. B. M. Isso não é uma autonomia. Em: CARVALHO, F. DE; KRONENBERGER, D. (Eds.). *Recorte: Ano 1*. São Paulo: Passeio Edições e Comércio, 2021. p. 108–113.
- SOUZA, E. A. B. M.; CUNHA FILHO, P. C. La huelga de estudiantes como práctica pedagógica crítica en la enseñanza del diseño gráfico. *Revista Diseña*, n. 21, 2022.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (EDS.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008a.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (EDS.). *Educação bancária/Educação problematizadora* Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.
- TURIN, R. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. Em: AVILA, A. L. DE; NICOLAZZI, F.; TURIN, R. (Eds.). *A História (in)disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019.
- VITURI BERBERT, L. M. Educação como abertura radical: Bell Hooks e a pedagogia crítica. Em *Tese*, v. 19, n. 1, p. 241–249, 28 mar. 2022.

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA EM 1º DE JULHO DE 2020

[\[LINK PARA A ENTREVISTA EM FORMATO DE ÁUDIO\]](#)

LEGENDA

Sabrina Guimarães (SG)

Rodrigo Víctor (RV)

Eduardo Souza (ES)

Camila Van-Lume (CV)

Laura Linck

Bia Vasconcelos (BV)

INÍCIO

[ES] [01:35] Como sempre, agradeço muito vocês aqui estarem participando. Eu queria só explicar para vocês um pouco melhor o que está sendo, o que está se tornando minha pesquisa. Vocês todos já devem ter me ouvido reclamar bastante de estar fazendo essa qualificação pro doutorado que, enfim... Na metade do doutorado, com dois anos, a gente tem que apresentar para uma banca o que a gente desenvolveu até então, para eles dizerem se está tudo ok, se está bom, se está ruim, o que é que precisa mudar, enfim, meio que uma grande orientação. Meio que uma pré-banca em que a galera já avalia, já direciona você. [02:17] E eu comecei o doutorado exatamente ao mesmo tempo em que eu comecei a dar aula para vocês. Aí, logicamente, antes de entrar no doutorado, eu propus um projeto de pesquisa que tem se modificado loucamente desde que eu comecei também essa experiência de dar aula. O que é mais importante é que estar dando aula pra vocês, estar participando disso que a gente está construindo lá no IF, vem sendo uma experiência muito mais rica e muito mais instigante para mim, acho muito mais relevante, em termos de pesquisa mesmo, do que o que eu estava querendo discutir antes. [03:03] E é nessa direção que eu estou levando realmente a pesquisa, para realmente valorizar e discutir isso que a gente está fazendo. Logicamente, vocês têm um papel fundamental nisso, não poderia deixar de ser. Eu comecei a dar aula com **todos** vocês aqui, o primeiro semestre que eu estava dando aula foi com vocês, a primeira turma que eu peguei desde o primeiro período é da maioria de vocês aí, da turma de Rodrigo. Foi a primeira vez que entrei em sala sozinho, que **Dani** veio me falar que eu estava visivelmente nervoso. Me deixou muito frustrado, eu achei que estava super seguro.

[BV] [03:43] Que dedicado!

[ES] [03:47] Isso entra realmente como dado da minha pesquisa, eu não coloco todos esses afetos que a gente constrói lá no IF, nesse conselho, eu não deixo isso de fora, eu realmente levo isso em consideração. E é por isso que para mim, realmente, é muito importante vocês terem topado participar, tanto de fazer o Pré-ocupe, que rolou, vocês assumiram muito bem, como também de responder aí, estar aqui presente. Isso é o que é mais relevante na minha pesquisa, que eu quero realmente tratar. Como ela está se desenhando, especificamente, é sobre esse contexto de formação em Design Gráfico do nosso curso em especial, pensando nessa limitação de dois anos, esse contexto do nosso mercado aqui... Então está sendo uma coisa bem específica, o que faz com que a **opinião** de vocês, os relatos de vocês sejam extremamente relevantes, extremamente úteis. [04:53] Só para realmente deixar vocês a par da discussão maior, que eu acho que é importante. Alguma dúvida, alguma coisa que vocês queiram acrescentar, falar?

[BV] Não, até agora tranquilo.

[SG] Eu não sei se eu tenho dúvida.

[ES] [05:11] Deixa eu só contextualizar vocês, deixa eu falar mais ou menos como é que eu pensei a entrevista, porque aí eu acho que eu realmente começo e eu passo a palavra para vocês ficarem à vontade. Como a gente é um grupo muito pequeno que se propôs a organizar isso, eu queria realmente ter o registro dessa experiência de vocês, esse relato de vocês, sobre a realização do Préocupe, especificamente. Porque acho que foi uma experiência super rica e vocês têm muito o que contar. Eu formatei isso como uma entrevista, como se fosse um *[incompreensível]* mais ou menos, cobrindo alguns pontos que eu queria que vocês discutissem. Então eu vou jogar uma pergunta, e vocês podem ir falando. No máximo eu vou direcionando, caso vocês achem que o tema já se desgastou, já chegou à exaustão. [06:20] Mas uma coisa que eu queria que vocês pensassem era que vocês fingissem que estão relatando isso para alguém que não está dentro desse ambiente. Realmente tentando explicitar o máximo possível as coisas “subentendidas” que tem, da gente que convive lá. Queria que vocês esquecessem um pouquinho que vocês estão dando esse relato para mim, que estou lá com vocês todo dia. É como se fosse para uma pessoa de fora, mesmo. Quando vocês forem relatar, explicar alguma coisa, nada vai ser óbvio demais, certo? Então fiquem à vontade para dizer o que vocês acham que é necessário ser dito, realmente. Para deixar isso claro para quem está ouvindo. É basicamente isso. Eu vou fazer só uma pergunta e vocês fiquem à vontade para responder como preferirem. [07:19]

[BV] Ok.

[ES] [07:21] A primeira pergunta que eu queria que vocês discorressem um pouquinho é o que levou vocês a assumir essa responsabilidade, de organizar o Préocupe especificamente, já que foi uma responsabilidade, foi uma coisa que vocês assumiram para além das responsabilidades comuns da formação de vocês. Eu queria saber o que motivou vocês para isso e o que é que vocês esperavam com isso.

[SG] [07:48] Podes repetir só o começo da pergunta? O que foi que motivou para participar do Préocupe, foi isso?

[ES] Para organizar.

[SG] Ah, para organizar. [08:02] Eu não tenho certeza, acho que foi vontade de fazer. Eu acho que o que me motivou para participar do Préocupe foi porque eu queria saber como era estar do outro lado da mesa do professor. Estar responsável por algo, e não apenas estar lá para escutar, mas estar lá para falar. E ter a oportunidade de organizar um evento, de ganhar experiência organizando algo que eu estava fazendo para os outros, eu e a equipe toda estávamos fazendo para os outros, e não a gente apenas recebendo. [08:45] Por exemplo, eu ganhei muita experiência com Photoshop por causa do Préocupe. Eu não sabia usar o Photoshop direito, eu sabia usar o InDesign e o Illustrator. Por causa da publicação dos informativos no Instagram, a gente estava fazendo pelo Photoshop, para fazer aquelas edições malucas. Eu aprendi por causa disso, aprendi a fazer dégradé e efeitos de filtro por causa disso, por causa do Préocupe. Eu também tive uma noção de como é complicado organizar um evento – eu não vou dizer que foi gigantesco, em comparação a eventos que são bem mais grandiosos e de fora do IF -, mas para a gente que é estudante, que é algo novo, eu achei grandioso, porque mostrou como é complicado não só ter a ideia, mas fazer, preparar documento, preparar os posts, preparar certificados e ainda de cuidar do listão com o nome de todos os inscritos, entrar em contato com o pessoal que queria ministrar as oficinas, organizar a grade de horários e todos os detalhes que foram necessários para que o Préocupe acontecesse. [10:14] Também de trabalho

em equipe, porque foi algo feito por todo mundo que participou, todo mundo que está aqui e quem não pôde estar aqui nesse chat. De dividir as tarefas, achei importante por causa disso.

[ES] [10:33] Massa.

[BV] Para mim, foi com base na experiência de ser do primeiro período, porque a gente passou pelo primeiro período e, por causa da densidade do curso, muitas coisas não puderam ser tratadas com profundidade – por exemplo, os programas. [10:55] A gente sentiu um pouco, eu senti um pouco, essa necessidade de me aprofundar mais. Pensar que isso seria legal para os próximos primeiros períodos que entrariam, de ter mais uma base do que vai ser tratado, de coisas que podem ajudar nos projetos do curso. Pensando nisso, eu acreditei que realmente seria uma iniciativa muito bacana, e isso deu o gás para participar da organização. Acho que foi um dos maiores motivos.

[RV] [11:34] No meu caso também foi isso, ter a experiência de estar organizando um evento dentro da faculdade, para os alunos. Essa troca de aluno para aluno foi massa. Também a questão de movimentar o curso, porque a gente vê o curso e a grade com tudo muito automático, muito engessado, e a gente não tem essa pausa para pensar o que é que a gente quer ver. Então, essa autonomia que a gente teve de escolher qual o curso que a galera queria ver, que a galera queria dar, acho que foi massa para a gente conversar mais e interagir, todo mundo. Foi massa.

[ES] [12:22] Fala um pouquinho melhor, Rodrigo, dessa ideia de movimentar o curso.

[RV] [12:28] É que o curso, a gente já entra e tem aquele choque com a densidade. Como Bia falou, é muita coisa acontecendo no primeiro período. Tudo novo, são várias cadeiras, as cadeiras na maioria são práticas, então a gente não tem muito tempo para fazer outras coisas a não ser imergir no curso de verdade. Então esse gás que Bia falou, que dá para o pessoal do primeiro período, foi justamente o que me moveu. Quando entrei foi muito desgastante, porque foi uma quebra. Quando eu entrei no curso, pensei “tenho que fazer isso mesmo”, então vamos *simbora*, é isso! Mas com o Préocupe, a gente teve a preocupação de “o que será que o pessoal do primeiro período vai precisar? O que a gente passou para que eles não precisem quebrar a cabeça tanto com isso? Vamos pensar nessas oficinas aqui, porque vai facilitar essa cadeira. Vamos botar encadernação, porque o pessoal vai pagar essa cadeira no próximo período”. Então eles já vão ter uma base e facilitar, não quebrar tanto a cabeça como a gente quebrou. [13:47] Então foi isso.

[LL] [14:11] Para mim, foi também isso de ter uma experiência com o fazer, estar do outro lado, como Sabrina falou. Ser quem organiza. [14:34] Estar do outro lado, estar fazendo alguma coisa pelo curso também, pelo pessoal que acabou de entrar. Porque a gente sempre se queixou tanto, a gente sempre fala de coisas que a gente gostaria de ver, de coisas que a gente gostaria de ter tido, e achei que isso foi uma oportunidade também para apresentar coisas para o pessoal do primeiro período, que acabou de entrar.

[SG] [14:54] Sim. Eu concordo com os dois discursos, o que eu e Laura dissemos, e o que Bia e Rodrigo disseram. Porque, realmente, além de estar do outro lado, também tem isso de tentar traçar para os novatos uma experiência mais agradável no começo. Porque quando entrei no curso, eu estava bem assustada. Porque eu não sabia o que eu ia ver, e quando eu vi, nas primeiras semanas pensei “putz, entrei no curso errado, porque eu não sei nada disso. Todo mundo aqui sabe usar Photoshop, mas eu nunca sequer vi o Photoshop. Todo mundo aqui está fazendo umas embalagens, na mão, bonitas” – isso eu estou falando de Gabi. [14:44] Quando Gabi fez a embalagem da pipoca, *lindérrima*, belíssima, tudo na mão, não foi nem no

computador. E eu pensei “nossa, fiz um negócio aqui horroroso, nunca que vou conseguir terminar esse curso e ser bem sucedida ou ter a qualidade para essas coisas”. E só depois é que fui vendo que eu tinha capacidade, sim, que eu podia ir aprendendo. Eu só precisava dos equipamentos que eu não tinha. Fui aprendendo na sala, mesmo, e na tora com os trabalhos. Porque não teve aquele tempo para você aprender aos poucos os programas. A gente ia aprendendo no momento que a gente ia fazendo os trabalhos. [16:31] Então foi bom, que no Préocupe teve oficinas de softwares para que aqueles que estivessem interessados tivessem o primeiro contato sem ser algo que estivesse valendo nota, e sim sendo algo que estava valendo aprendizado. Então achei isso importante. Só que além de preparar para o começo das aulas, eu sinto que o Préocupe também é um espaço para fazer coisas diferentes, que não necessariamente, obrigatoriamente estão relacionadas com os trabalhos que vão vir ao longo dos períodos dos estudantes. [17:07] Porque a gente, quando está no IF, a gente faz muita coisa focada somente em passar, somente em concluir aquele projeto para receber a nota e continuar o curso até chegar ao fim. Mas eu sinto falta de ter um espaço que o estudante pode utilizar. No primeiro período, a gente que precisava usar os computadores por mais tempo, podia ficar sozinho em uma sala, sem a necessidade de ter um responsável, no caso, o professor ou a coordenadora, do lado, na mesma sala, olhando para você. A gente podia ficar sozinho na sala até que teve aquele comunicado de que a gente não poderia mais por causa de algum problema que aconteceu no IF, com uma outra turma, de outra idade, com um outro assunto. Não tinha nada a ver com os cursos superiores, e a gente acabou sendo atingido por isso. Por causa disso, muita gente que não tem equipamento em casa acabou sendo prejudicada, porque tinha menos tempo para fazer os projetos e não tinha mais tanto espaço para fazer outras coisas por fora. [18:25] Tem gente que conseguia freela e fazia os freelas lá, e não em casa, porque em casa não tinha computador. Também a questão de fazer coisas diferentes, coisas novas, sem estarem relacionadas com as aulas. E se a gente quisesse usar o ateliê para usar materiais que vão fazer sujeira, que a gente não tem em casa? Se a gente quisesse fazer algo diferente só pela experiência mesmo, sem estar relacionado com as aulas? [19:06] Sem estar relacionado a projeto? De repente, se um grupo de estudantes resolvesse abrir uma roda de colagem, por exemplo? As colagens seriam feitas porque eles querem, não porque faz parte de um projeto. Eles teriam o espaço do IF para realizar isso, sem ter a necessidade de alguém ficar lá olhando para eles o tempo todo, por causa de uma questão de segurança, sendo que a gente tem maturidade de estar sozinho pelo menos por um tempo. A gente não tem dez anos de idade, que precise ter um adulto olhando se a gente não vai cortar o dedo, se a gente não vai tocar fogo no prédio, algo desse tipo. Se a gente não vai roubar as coisas. Réguas quebram, réguas caem no chão e quebram. Fazer o quê?

[ES] [19:57] Qual é a importância para vocês dessa ideia de usar o ambiente para além do uso do horário de sala de aula?

[BV] Eu acho que dá um sentido de que aquilo é nosso e a gente nele, fazendo uso dele, ocupando-o, a gente pode *[incompreensível]*.

[SG] [20:21] É um sentimento de empoderamento.

[RV] [20:23] Eu acho isso também.

[SG] [20:26] A gente não estaria lá apenas para entrar na sala de aula, receber o conteúdo ou o pedido de um projeto, e sair direto para casa. Pensa: todo mundo da sala utiliza transporte público para chegar no IF. A maioria mora longe ou, se não mora longe, mora em lugares que, mesmo perto, são de difícil acesso por causa do transporte público. O tempo que a gente investe saindo de casa e passando uma, duas, três horas dentro de um ônibus para chegar em um lugar e você não poder utilizar o espaço, apenas assistir uma aula... Era desgastante para mim e para

muita gente com quem eu já conversei nesses dias de quarentena. Muita gente disse a mesma coisa, que se sentia exausto e cansado de estar indo para o IF, porque no IF a gente somente podia assistir aula, a gente não podia aproveitar que tinha passado três horas dentro de um ônibus ou andando para apenas assistir a aula. A aula acabava e a gente tinha que voltar para casa, ou então, se fosse de manhã cedo, as salas estavam sendo ocupadas – isso eu entendo, você não pode tirar ninguém da aula para utilizar o espaço. Mas, por exemplo, se tivesse alguma sala disponível para a gente utilizar, que ela não necessariamente faça parte da aula... Se tivesse uma sala disponível vazia, sem ninguém dando aula lá, mas que fosse um espaço aberto para o estudante utilizar para qualquer outra coisa que pode ser relacionada a um projeto... Por exemplo, quem não tem equipamento em casa poderia utilizar o equipamento no IF, sem atrapalhar a aula de outra pessoa, ou para quem só quisesse trocar experiência e receber experiências com rodas de estudo, ou de produção. [22:24] O mero prazer, divertimento e, ao mesmo tempo, juntar esse prazer com conhecimento. Por exemplo, técnicas de impressão. *[Incompreensível]*, mas eu também sei que tem materiais ali que eles duram bastante tempo e, por causa do pouco uso, eles acabam estragando. E, por estragarem, acabam tendo que ser jogados fora. Isso poderia ser evitado se os estudantes pudessem utilizar em horas vagas. Mas a gente não pode utilizar nas horas vagas porque a gente não pode ficar naquele espaço por mais tempo além do tempo que é a duração da aula. Então você sai de casa, sei lá que horas, chega em cima da hora, que é para aula, a aula acaba e você já vai embora, por questões de segurança, de horário mesmo, de outras preocupações. Mas quem poderia ficar não pode ficar porque não tem o espaço aberto. [23:27] Eu acho que seria muito importante que todo mundo que faz parte do curso, seja estudante, seja professor, tivesse o direito de utilizar o espaço para outras coisas afins que não apenas assistir aula, ou apenas fazer os projetos que vão te dar nota para passar no ano. É isso que eu digo do porquê eu trouxe técnicas de impressão: muita gente acaba tendo que aprender técnicas de impressão em cima da hora, por causa de um projeto, mas se ele tivesse o tempo e o espaço de utilizar aqueles mesmos materiais, com papel barato mesmo, pedaço de revista, com o que fosse, mas que ele pudesse utilizar as tintas, os estêncils, os pincéis para treinar. Porque a gente treinando e fazendo o definitivo ao mesmo tempo, no mesmo dia. Isso come tempo, isso também deixa a gente estressado e pressionado de ter que conseguir logo de primeira. A gente não estava lá para experimentar, a gente estava lá para fazer direito, porque já ia utilizar no trabalho final. Eu gostaria muito de ter esse tempo e espaço para fazer coisas diferentes por experiência. [24:54] E com outros do lado, não sozinha, mas com outros do lado para justamente ter essa ajuda e essa troca.

[BV] [25:01] Também porque quando a gente vai para um lugar, assiste uma aula e depois volta para casa, ele se torna só um lugar pelo qual a gente passa, e não um lugar do qual a gente faz parte. Isso frustra a experiência de você estar dentro de uma universidade pública [25:23] *[Incompreensível]* [25:31] Eu também faço parte desse lugar. Esse lugar também sou eu. Não sei se eu viajei muito.

[LL] [24:35] A gente tem um espaço muito grande para usar e a gente não pode. A gente tem muita coisa para usar e a gente não pode usar.

[ES] [25:43] Mas não pode por quê?

[SG] [25:46] Porque não tem autorização para isso.

[LL] [25:51] Não deixam a gente usar. Pelo que Sabrina falou, aquele negócio que aconteceu das turmas... A gente não podia entrar na turma... Enfim. A gente não podia ficar nas salas sozinhas, sem supervisão de um professor por causa do que aconteceu em outro curso. Foi do Ensino Médio. Também já aconteceu de a gente estar na sala fazendo alguma coisa e o professor falar

que a gente não pode estar lá. Então *tá* bom, a gente vai sair, se a gente não tem autorização de ficar aqui, a gente vai sair.

[SG] [26:36] Tiveram exceções, durante esse comunicado de não poder ficar sozinho na sala. Tiveram exceções em que alguns puderam ficar, mas foi algo secreto. Era como se a gente estivesse cometendo um crime e a gente tinha que se agilizar, apagar a luz logo e sair de fininho para ninguém perceber, porque a professora tinha ido embora e só tinha ficado eu e Vitória na sala terminando um trabalho. Então a gente ficou olhando relógio, com pressa, com medo de alguém bater lá e perguntar o que a gente estava fazendo lá. Mas eu acho que esse negócio de ocupar o espaço vai além dessa autorização física de estar lá. É um negócio de compreensão mesmo por parte de alguns professores, de a gente poder utilizar o que tem lá. Eu não vou citar nomes, mas já aconteceu de eu e outra pessoa estarmos arrumando uma determinada sala, e a gente viu o tanto de material que se estragou com o tempo porque não foi utilizado. Poderia ter sido utilizado. **[27:50]** Eu acho que isso, além de ser um desperdício de material, é um desperdício de dinheiro e de uso, porque muita gente que não tinha poderia ter utilizado aquilo, mas como não tem uma autorização de “ok, isso daqui está aberto; desde que vocês sejam organizados, responsáveis e limpem a bagunça e não desperdicem tudo, porque afinal isso daqui é para todo mundo e não só para vocês, utilizem essas tintas, utilizem esses hidrocores, tudo o que tem aqui. Utilizem de forma responsável, mas utilize”.

[ES] [28:37] É mais uma coisa não dita, é vocês se sentirem à vontade de fazer isso

[SG] [28:34] Isso, exatamente.

[LL] [28:37] Eu realmente acho um desrespeito ter tanta coisa fora da validade, tanta coisa estragada, sendo que a gente não pode usar. É um desrespeito com as pessoas que não podem ter.

[SG] [28:50] E porque é um espaço público, então muitos estudantes que entram no curso não têm condições financeiras de estar comprando material novo para todo período. Sendo que o espaço tem esses materiais. Pode não ter em grande quantidade, pode não dar para 20 alunos usarem ao mesmo tempo, mas para aqueles que não têm, aquilo ali já seria muito. Seria um alívio grande, tanto para o bolso como para o psicológico, mesmo, porque muita gente deve se sentir mal por não ter aquilo que é necessário. Nem todo mundo tem condição de comprar um determinado material, uma determinada tinta, um determinado sei-lá-o-quê. Toda a realidade é uma realidade diferente. Aí o espaço tem, mas ninguém se sente confortável em utilizar porque é como se aquilo não fosse para a gente. É como se aquilo fosse de quem está responsável por aquele espaço, e por responsável eu digo o funcionário. Não é para o estudante, é para os professores, para os coordenadores. A gente não pode nem limpar nossa própria sala, porque se alguém vir a gente fazendo isso vão reclamar e vão dizer que quem deve fazer a limpeza é o pessoal da limpeza. **[30:13]** Mas não fui eu que derramei a tinta na mesa? Por que é que eu não posso? Não fui eu que joguei papel no chão, por que eu não posso varrer? É uma forma de a gente ter um contato com aquele espaço, de sentir que aquilo faz parte de mim, da mesma forma que a minha casa faz parte de mim e que eu limpo a minha casa. Por que eu não posso limpar o espaço de estudo que eu utilizo? **[30:39]** Não posso pegar um pano e limpar. A gente não pode – por exemplo, o laboratório dos computadores vive cheio de poeira e de sujeira em cima do teclado, do monitor, da mesa, da cadeira.

[LL] [30:55] É, fica cheio de poeira, é nojento.

[SG] [30:58] E não adianta a gente pedir para que o pessoal da limpeza limpe porque eles não limpam. Eles varrem, varrer eles devem varrer a entrada, e tiram o lixo do lixeiro. Mas eles não

vão passar pano, até porque é um espaço grande. Imagine, você responsável por limpar não sei quantas salas, não sei quantos corredores, não sei quantos banheiros, e aí tem aquela sala que a turma está pedindo para limpar. Eu não sei como é a divisão da turma de limpeza do IF, mas eu sei que eu e outros estudantes poderíamos nos juntar, pegar um pano e passar em cima do teclado, sabe. E não, a gente não pode, a gente tem que ficar estudando e tendo alergia ao mesmo tempo, ou se contaminando. Ainda mais agora, depois desse período de pandemia. Será que eles vão deixar do mesmo jeito? Será que eles vão mudar alguma coisa? Não é só por uma questão de ter um espaço limpo, mas de saúde mesmo, de todo mundo que está naquele lugar. **[31:59]** A gente não pode, porque estudante não pode pegar em um pano e passar um pano por cima. Eu não sei, eu acho que viajei demais entrando nesse assunto, mas resumindo, eu só quis dizer de se sentir parte do espaço, e não se sentir alguém de fora que entrou no espaço.

[ES] [32:20] Todos vocês compartilham desse sentimento?

[RV] [32:22] Sim.

[BV] Cem por cento.

[ES] [32:37] Voltando para o Préocupe um pouco, vocês podem me contar um panorama *geral* de como foi o processo que vocês passaram para conseguir organizar o evento?

[SG] Eu posso resumir, que eu estou com o documento aqui todo organizado em ordem e data, assim como o nome das pessoas que fizeram parte.

[ES] Tá, não precisa ser tão detalhado não.

[BV] Faz um resumo, pelo amor de Deus!

[SG] [32:59] Tá. Então eu sei que desde a primeira reunião, os nossos primeiros problemas a serem resolvidos eram de determinar a identidade visual, qual que seria a temática ao redor do projeto, se seria colorido ou não, se seria minimalista ou se seria super *brega-bregoso*. Nessas primeiras reuniões, a gente foi definindo isso. Também foi nesse mesmo dia que a gente separou tudo em tarefas, do que teria que acontecer desde o primeiro dia até o último dia. Esse primeiro dia foi a primeira reunião, e o último dia foi o dia em que a gente enviou todos os certificados de participação para todo mundo, desde organizadores até inscritos nas oficinas. **[33:52]** A gente organizou essas tarefas na ordem que a gente imaginou que iria acontecer, e ao lado dessas tarefas a gente colocou os nomes de quem estava interessado em ficar responsável por essa tarefa. Para cada tarefa concluída a gente marcava; ainda tinha as tarefas que estavam em continuação até acabar; e aquelas que ficassem pendentes, a gente teria que investir mais tempo e maior atenção, para não deixar passar.

[ES] [34:23] A divisão foi por quem preferia pegar mesmo essas tarefas?

[SG] Por quem se sentisse mais à vontade em determinada tarefa.

[ES] Mas mesmo assim, todo mundo ocupou todas as tarefas, não ficou sobrando nada que ninguém quis pegar, não?

[SG] Sim, todo mundo participou. **[34:43]** A gente deixou claro desde o começo que essa divisão era só por questão de organização e documentação, não era obrigatório que fulano só iria fazer apenas isso. Não. Todo mundo participou de todas as partes, de todas as tarefas, todo mundo se ajudou, independente de onde o nome estava ou não. Por exemplo, eu botei que eu queria,

por exemplo, participar de Cartaz e Identidade Visual, mas acabou que eu fiquei mais focada em outra coisa e outras pessoas fizeram parte disso junto com Vitória. Não foi somente Vitória, foi Vitória e outras pessoas, também não fui somente eu como parte de documentação, fui eu e outras pessoas.

[LL] Todo mundo deu um pouco de ajuda em toda parte.

[SG] Sim, foi mais por questão de responsabilidade mesmo, de colocar um responsável por aquela coisa, mas isso não significa que aquele responsável estava sozinho. Era só para marcar um nome. Para ter certeza de que haveria uma pessoa que saberia que aquela atividade foi concluída, e então colocar lá “olha, isso aqui foi concluído, gente, agora só falta isso, isso e aquilo”. Aí o pessoal que estava concluindo ia dizendo que concluiu, quem não concluiu ia dizendo “olha, a gente ainda tá fazendo isso, isso e aquilo, mas já-já isso acaba e a gente vai poder pular para a próxima etapa”. Foi mais por causa disso. [36:11] Algo que mostrou que realmente todo mundo participou é que, por exemplo, eu estava ajudando o pessoal com post e essas coisas, mas foi justamente quando meu computador quebrou pela primeira vez e eu não pude continuar. Mas teve outras pessoas que continuaram a minha parte, porque eu não estava podendo naquele momento. [36:32] Enquanto isso, eu ficava recebendo informação do que estava acontecendo e cuidando de outras coisas que não fosse necessário um programa específico.

[ES] Tá. Bia ia falar, não sei se ela quer completar.

[BV] [36:49] Já disseram o que eu ia falar.

[SG] [36:54] Nesse documento que eu compartilhei contigo, está tudo no mesmo arquivo. Reuniões, brainstorm e essas tarefas que foram sendo feitas. Ao lado delas eu fui colocando a data. Eu não sabia qual o propósito exato de eu estar documentando isso, mas pensei que poderia ser útil no futuro, para - de repente - uma futura equipe que quisesse organizar um novo Préocupe, eles poderiam usar isso como histórico do que fazer e do que não fazer. Eu aproveitava esse documento para colocar comentários, os asteriscos de “da próxima vez é melhor fazer isso do que isso”. Se tu abrir, tu vai ver que alguns não têm texto, não têm comentário, é só um subtítulo e a data, mas alguns tem dizendo o que foi feito naquele dia até tudo acabar. [37:54] No dia 4 de fevereiro foi quando começaram as primeiras postagens de divulgação das oficinas. Já no segundo dia, que foi o 5 de fevereiro, eu botei um asterisco de que no próximo Préocupe era melhor perguntar os arrobas de todos os ministrantes antes de começar a fazer a divulgação. Porque no dia em que a gente estava divulgando, a gente ia marcar a galera e tinha esquecido de perguntar. Muita gente não se seguia, ou então muita gente usava um nome diferente, um apelido ou um nome mais profissional, e não o nome pessoal. A gente não estava conseguindo encontrar a galera. Foi assim até chegar no final, até chegar no final, até ir para a parte dos certificados, com data de todos os certificados que foram sendo entregues.

[ES] [38:45] Voltando um pouco com o que vocês falaram em relação ao processo de realizar isso, de materializar esse trabalho, como vocês definiram a autoria do evento como um todo? Tanto da identidade, como da comunicação?

[RV] Não entendi.

[BV] Também não.

[ES] [39:13] Vocês seriam capazes de dizer quem foi que determinou algumas decisões de vocês, ou não?

[BV] Não porque foi todo mundo junto.

[RV] O único lugar que dá para a gente dizer que tinha uma pessoa na frente e que a gente ajudou foi a identidade visual, que Regina ficou mais focada nessa parte. Embora todo mundo estivesse participando, a gente via que ela estava mais focada nisso.

[SG] [39:46] Eu acho que o que aconteceu foi que estava todo mundo na mesma mesa, discutindo a mesma coisa, e estava todo mundo tendo as ideias bem parecidas, só que quem conseguiu executar essa ideia com o melhor resultado foi Vitória. Ela conseguiu materializar a ideia. Está aqui, foi a primeira reunião, que a mesa redonda deveria ser algo introdutório para os novatos, por exemplo. Mas na parte de identidade visual... Todo mundo falou a mesma coisa, que a gente queria que fosse algo informal, jovem, colorido, local. Que fosse algo que remetesse ao Recife e ao *bregafunk*, que desse o sentimento de pertencimento e que lembrasse o Carnaval, já que o Carnaval ia acontecer logo depois, estava bem perto do Carnaval. Eu não sei se foi depois ou antes, não lembro.

[RV] Foi antes.

[SG] [40:55] Também que tivesse protagonismo estudantil e que tivesse uma troca de informação de estudante para estudante. A gente também comentou que seria legal que a gente utilizasse colagens, e a gente colocou palavras-chave como “colagem”, “resistência”, “ocupar”, ser algo fluido e desprezioso, que a gente utilizasse memes. Alguma coisa está aqui “estágio do Cedeg” – eu não lembro o que foi esse estágio.

[LL] [41:26] Estagiário.

[BV] Estagiário do Cedeg.

[SG] Ah, sim, a piada. Aquela piada que eu demorei a entender que realmente não era uma pessoa chamada Estagiária.

[ES] [41:41] Explica aí para quem é de fora, o que era esse negócio.

[BV] Estagiária do Cedeg é uma pessoa.

[SG] Eu jurava que era uma pessoa real, que era uma estagiária de verdade.

[BV] É porque o Cedeg é a Coordenação de Design. Essa coordenação tem um Instagram e tem uma pessoa, uma pessoa que fica por trás das publicações. É muito engraçado.

[LL] É a dupla personalidade.

[BV] [42:14] É um mistério até hoje. Mas eu acho que esse brainstorm do visual do Préocupe foi mais algo que desse a cara do Design do IFPE. Algo que tivesse a nossa cara.

[SG] E está exatamente escrito aqui: “identidade de Design Gráfico do IFPE”. Sim, gente, eu escrevi tudo isso. Eu e Vitória, a gente escreveu. Acho que o principal, que mais ficou destacado nas publicações que a gente fez para o Préocupe e que está no brainstorm, foi a junção do artesanal com o digital. A gente botou isso no brainstorm e a gente utilizou bastante. Porque

talvez *[incompreensível]* não tenha percebido, porque estava tão bem feito, o que Vitória fez. O jeito com que ela conseguiu materializar a ideia ficou tão bem feito! Essa ideia de artesanal e digital é porque, na parte em que a gente diz “colagem”, a gente realmente utilizou colagem. A gente pegou revistas, recortou e escaneou. Só que a gente não utilizou apenas as colagens, a gente também fez colagens digitais. **[43:35]** A gente misturou os dois para criar algo que eu, pelo menos, nunca tinha visto tão perto. Eu tinha visto com pessoas de outros lugares do mundo, mas eu nunca tinha visto algo que tivesse sido feito pela galera perto de mim e comigo. **[43:58]** A gente também botou “paixão pelo design” e “expor o que foi produzido no curso”. Esse foi todo o brainstorm, resumidamente, e a gente conseguiu utilizar bastante o que estava nesse brainstorm. A gente talvez não tenha destacado tanto tudo, mas algumas coisas, pelo menos as coisas principais, a gente utilizou e deu certo.

[ES] [44:27] Massa. Durante esse processo todo de organização, qual vocês diriam que foi um dos maiores problemas que vocês encontraram?

[RV] [44:40] Eu acho que, com a gente, foi a questão mais burocrática. Eu não diria burocrática, mas de comunicação com os professores. No finalzinho - na verdade, no começo das postagens teve aquele problema, que os professores não sabiam que ia acontecer e que gerou um clima chato com todo mundo, porque a gente ficou desanimado. Poxa, a gente tentando fazer uma coisa pelo curso e a galera que deveria ajudar está atrapalhando, duvidando da gente. No final foi a questão do tempo, porque por causa desse problema de comunicação com os professores, a gente teve pouco tempo para organizar a divulgação. Acho que foram quatro dias, desde que a gente começou a divulgar de fato, até o primeiro dia do Préocupe. **[45:42]** Acho que foram esses quatro dias que a gente teve, só. Sendo que já tinha sido planejado há muito tempo... E vinha planejando. Foi isso.

[ES] Todo mundo concorda que essa foi a maior bronca?

[BV] Eu concordo. **[46:06]** Eu só penso, outra dificuldade também – não sei se dificuldade, acho que talvez teria sido mais fácil se tivesse mais gente interessada. É mais fácil você administrar tudo com poucas pessoas, mas se tivesse mais mão de obra, talvez, as coisas ficassem mais rápidas.

[ES] Mas começou com mais gente na organização, né? Ou não?

[BV] [46:37] Então, inicialmente tinha mais pessoas, teoricamente, mas quando a gente começou a marcar as reuniões, algumas pessoas estavam ocupadas e outras pessoas não apareceram, sumiram, evaporaram. Ficou só a gente. O que por um lado foi bom, porque a gente tem uma conexão maior, a gente *[incompreensível]* com muito mais facilidade, tanto no brainstorm, a gente tinha ideias muito parecidas sobre o que deveria, visualmente, ser a identidade do Préocupe. Por outro lado, eu acho que por questão de tempo, as coisas poderiam ter corrido mais rápido, e seria legal ouvir também de outros períodos, de outras pessoas, qual a visão deles sobre o Design do IFPE, qual é a visão deles sobre participar disso. A maioria foi do período da gente e teve Rodrigo. Seria legal ouvir outras pessoas também sobre isso.

[LL] [47:47] Outra coisa que foi uma dificuldade foi a questão de confirmação com as pessoas, porque a gente passou um perrengue para confirmar com o pessoal, e excedia a lista, a gente tinha que desmarcar com a pessoa, falar que não dava. Depois a pessoa falava que dava, a gente tinha que desconfirmar com uma e com outras. Tinha que mandar e-mail para todo mundo. Deu para fazer, mas foi complicado. A gente passou um perrengue.

[SG] [48:27] Eu só queria destacar uma coisa sobre o que Rodrigo falou. E eu também queria falar isso que Laura disse, sobre as inscrições. Mas primeiro, sobre o que Rodrigo falou, eu só queria deixar destacado que quando a gente diz “professores”, não são todos os professores, foi só uma parte. Tinham aqueles que já estavam organizando o projeto com a gente, que inclusive tinha dado a ideia e já estava dando suporte e apoio. Eles também é que estavam servindo de ponte com os outros professores que ainda não tinham conhecimento ou que tinham conhecimento, mas estavam com um pé atrás de permitir que o evento acontecesse. Eu não sei o que se passou pela cabeça porque eu não estava lá presente, mas pelo que eu entendi, estava rolando um medo de se seria adequado e seguro deixar que estudantes fossem os responsáveis por um projeto que a gente nem tinha certeza ainda se ia ser grande. Eu considero que foi grande pelo número de inscrições. **[49:33]** Mas sim, teve esse problema de comunicação entre estudantes e uma parte dos professores. Sobre o que Laura falou, das inscrições, sempre que penso sobre qual foi o momento que deu um pouquinho mais de estresse para mim, eu sempre penso que foi no listão. Eu não sei se é porque a gente já estava cansado de todas as outras tarefas feitas antes disso, se estava rolando uma exaustão por causa disso, ou se realmente foi algo que a gente estava fazendo pela primeira vez. Porque, realmente, eu que fiquei responsável de pegar o nome de todo mundo e organizar a lista, então eu sabia que para eu não ficar tão louca, eu ia ter que considerar apenas quem tinha se inscrito na ordem. Porque rolou de ter gente inscrita mais de uma vez porque tinha mudado de ideia, ou porque não tinha certeza se tinha sido inscrito, eu não sei. Eu estava considerando apenas a primeira inscrição.

[50:37] Durante o momento em que eu estava fazendo essa lista para compartilhar com os outros organizadores, tinham alguns organizadores que chegavam e diziam que alguém tinha entrado em contato com eles, dizendo que tinha feito uma segunda ou terceira inscrição porque tinha mudado de ideia, ou porque tinha marcado errado. Só que eu pensei: poxa, se eu mudar a ordem por causa de uma oficina – as outras oficinas podiam estar certas – isso não ia alterar apenas aquela oficina, ia alterar todas as outras, porque eu ia considerar uma parte de uma inscrição e uma parte de outra inscrição? Ia mudar a ordem de inscritos por minuto ou por hora? Eu não achava justo e eu considerei apenas a primeira inscrição, porque na mesma hora que aquela pessoa se inscreveu, outras se inscreveram, então fui pela ordem. No final, antes de a gente divulgar o listão, para a gente fazer o listão, teve esse negócio de que algumas oficinas não tinham sido preenchidas ou estavam vazias. **[51:40]** É algo compreensível que a maioria opte por participar de oficinas sobre temas digitais. Nem todo mundo curte artesanal ou estava preocupado de fazer artesanal no primeiro período. Está todo mundo preocupado em aprender os digitais. Só que a solução que a gente procurou para preencher essas oficinas vazias ou com pouca gente e de não deixar todo mundo que estava de fora porque estava além do limite por oficina foi de tentar enviar essa galera que estava de fora para dentro dessas outras oficinas. Só que a gente acabou considerando apenas – por exemplo, às vezes tinham oficinas vazias no mesmo dia da oficina que aquela pessoa queria. Eu acho que dessa vez, se a gente fosse fazer de novo, eu não faria isso. Eu convidaria quem estava de vermelho (“de vermelho” eu digo a galera que se inscreveu muito tarde e por isso não conseguiu entrar na oficina que queria), eu pegaria essa galera vermelha e convidaria para as oficinas que tinha pouca gente ou vazias. Independente de ser ou não no dia que ela queria. Perguntaria: olha, você nesse dia, tal horário, tal oficina, você aceitaria participar? Porque na tal oficina você não foi selecionado por causa do limite de inscrição por ordem. Foi isso. Acho que seria isso a diferença.

[ES] [53:17] Tá. Mas uma vez que vocês resolveram isso, como é que vocês se sentiram durante a realização do evento mesmo?

[RV] Eu acho que no dia foi bem corrido para todo mundo. Não esperava. Pelo menos para mim, eu fiquei cansado. A gente sabia que ia dar trabalho, mas não sabia que ia dar tanto trabalho assim.

[BV] A gente viu o número de inscrições e pensou “caramba, muita gente”. Mas é uma coisa totalmente diferente de ver a galera chegando.

[SG] Foi uma surpresa.

[BV] Eu acho que é algo bem diferente. Foi cansativo, mas um cansativo que no final do dia a gente pensou “poxa, caramba, foi massa”.

[RV] Valeu a pena.

[LL] Foi bem legal.

[BV] Ver a galera se interessando por aprender, conversando sobre o curso. Melhor coisa! Foi um momento do dia, antes da oficina, a gente reunido e conversando sobre o curso, sobre a experiência de ter entrado em Design e as expectativas da galera. Foi muito massa! Teve umas pessoas, acho que foi uma ou duas, que perguntaram: “a gente pode fazer parte da organização no próximo?” Melhor coisa é ouvir esse feedback da galera. Massa.

[ES] [54:58] E ter realizado isso, ter passado por isso, mudou a relação de vocês com o curso, com os colegas, com os professores? Ou não?

[SG] Eu sinto que sim. Mudou para a melhor, no caso. Eu gostei de ter participado do Préocupe, eu achei que foi importante para mim. Como eu disse, antes a gente estava lá apenas para assistir aula, dessa vez a gente estava lá para fazer algo naquele espaço. Acho que também quebrou um pouco o meu medo e a minha timidez de fazer as coisas, de tomar a atitude, de tomar a coragem de fazer algo. Eu não sei se parece ou não, mas eu sou tímida para fazer certas coisas, principalmente coisas que envolvam outras pessoas. Eu fico nervosa, eu esqueço nomes, eu esqueço palavras. Às vezes troco palavras com outras que não fazem o menor sentido lógico, mas eu tomei coragem para fazer e eu achei isso muito bom. Não somente de entrar em contato com outros alunos, porque também é bom você entrar em contato com outros meninos que não são da sua turma, mas também fez me sentir mais próxima de quem não é aluno. No caso, a coordenação e os professores. Porque rolava essa timidez de falar com alguém que, teoricamente, na escada hierárquica, é superior a você. [56:36]

[RV] Sim.

[LL] Sim.

[SG] [56:38] Aí você estava lá, falando com a pessoa.

[BV] Sim. Da minha parte, eu me senti fazendo mais parte do curso. Mesmo que 0,001%, entendendo um pouco mais da luta que os professores passam para engajar a galera.

[LL] Para fazer o povo falar, que fica todo mundo calado. A gente tentando falar: “gente, e aí, o que é que vocês estão achando?”, e a galera calada.

[SG] Nem para rir, o pessoal não ria.

[LL] Nem para rir, que tristeza.

[SG] Eu falava a coisa mais idiota, boba, talvez absurda, não sei, só para ver se eles iam reagir. Eles não reagem. Eles estavam lá parados, com vergonha. Eu é que ficava com mais vergonha e

mais nervosa ainda, porque eu não sabia se é porque estava ruim ou se é porque eles estavam tímidos. Porque além de fazer parte da organização, alguns organizadores também foram ministrantes de algumas oficinas. Tipo eu, Vitória, Laura. A gente também fez algumas oficinas. A galera às vezes ficava muito quieta, e aí eu não sabia exatamente por que, se era apenas timidez ou se era porque não estava interessante.

[RV] Eu acho que, para mim, um dos pontos foi a relação com o curso, do que Sabrina falou, de estar pertencendo, de fazer algo pelo espaço para todos os alunos, mas também a relação entre a gente. A minha turma, o meu período era de manhã, então eu não tinha contato com a meninas porque Bia, Laura, Sabrina e Vitória estudavam à tarde. Então não se via. A gente sabia que era do curso, mas mal se via, nunca nem parou para conversar. Então, nas reuniões a gente trocava muita ideia, a gente conversava muito sobre o curso, sobre tudo. Então acho que foi muito massa isso, essa troca que a gente teve. Foi algo muito orgânico, a gente não forçou nada, só foi.

[ES] **[59:00]** Massa, gente. Vocês falaram algumas coisas ao longo do processo que respondem a essa pergunta, mas qual vocês diriam que foi a coisa mais importante que os próximos organizadores teriam que aprender com a experiência de vocês?

[SG] Quem quer falar primeiro?

[BV] Tu pode falar, Sabrina.

[SG] Não, sério. Eu estou falando demais. Levanta a mão alguém primeiro.

[LL] Vai, Sabrina, pode falar. Sabrina tem tudo anotado. É mais fácil.

[RV] Tem mesmo.

[SG] **[59:37]** Bem, eu acho que em primeiro lugar seria comunicação.

[ES] Uma coisa só, a coisa mais importante.

[SG] Ah, uma coisa. A coisa. Nossa, que difícil.

[BV] Eu ainda estou pensando.

[SG] Pensem, eu vou pensar também. Porque uma coisa só é difícil.

[RV] **[59:58]** Eu acho que para mim foi o tempo mesmo.

[SG] Pronto, por causa dessa questão de tempo então eu vou dizer organização.

[LL] É a coisa mais difícil ou a coisa mais importante?

[ES] A coisa mais importante.

[SG] A coisa mais importante eu acho que ainda é organização. Organizar tudo, que aí você não vai ter tantas surpresas no futuro. Então, organização.

[RV] Sim.

[BV] Poxa, eu ainda não decidi, mas acho que eu concordo.

[LL] Eu acho que mais importante para as próximas pessoas que vão fazer, para as próximas edições, é realmente organização. Mas pessoal, para mim, mesmo, o mais importante dessa experiência foi a interação com as pessoas. É isto.

[ES] [01:00:52] Que tipo de interação, Laura?

[LL] De conversar com pessoas dos outros períodos, tipo com Rodrigo, que a gente não tinha contato. Provavelmente, se não fosse pelo Préocupe, a gente não teria tido o tipo de contato que a gente teve. Acho que também com vocês, professores, para organizar, porque a gente precisava falar com vocês para organizar as oficinas e as salas. Então, acho que a interação com as pessoas mesmo, com o grupo da gente, para dar certo, para conseguir dar certo.

[SG] Interação vai ser sempre importante porque é dela que sai as ideias e a vontade de fazer algo em conjunto. A comunicação se encaixa nessa interação. Só que a partir do momento em que essa interação foi feita, a ideia não vai surgir do nada, você tem que fazer um planejamento. E esse planejamento requer uma organização de todas as partes. Todo mundo da equipe tem que estar disposto a seguir aquela ordem. Só que quando eu falo ordem, eu não estou querendo parecer burocrática nem ditadora, é mais uma questão de que você sabe aonde você quer chegar, e para chegar nesse lugar você tem que ter tudo em mente. Quais os problemas que vão aparecer na sua frente? Como você vai poder resolver? Quais as soluções que você pode ter para resolver esse problema? [01:02:40] Acho que foi por isso que eu achei tão importante ir anotando tudo em um documento aberto para que todo mundo da equipe pudesse ver e ir seguindo o que estava acontecendo. Na parte de tarefas, estava lá o que estava sendo feito, por quem estava sendo feito, e esse “por quem” estava sendo feito não era obrigatoriamente dessa pessoa, mas de todo mundo que estava envolvido naquilo e que poderia entrar em contato com essa pessoa para fazer perguntas ou dar opiniões, dar dicas, trocar ideias sobre o que poderia ser feito. [01:03:22] Então, a partir do momento em que você faz a interação, tem que ter organização para que aquilo seja bem executado.

[ES] [01:03:28] Essa ferramenta seria fundamental, então, para tu?

[SG] Para mim, sim.

[ES] Vocês concordam, gente?

[RV] [LL] [BV] Sim.

[ES] [01:03:39] Para finalizar, queria saber se vocês têm alguma lembrança específica que marcou vocês durante o evento. Alguma coisa que vocês conversaram, alguma coisa que vocês viram, alguma coisa que alguém falou...

[BV] Caramba, aí eu vou ter que forçar minha cabeça.

[RV] [01:03:57] Eu acho que foi a nossa performance.

[BV] Foi ótima. *[Risos]*

[LL] Voem, passarinhos!

[BV] Alguém explica, pelo amor de Deus, eu não vou saber explicar. É muito conceitual. *[Risos]*

[SG] *Peraí*, gente, está cortando. Repitam. É para explicar o quê, Bia?

[BV] Não, é porque disseram que a coisa que mais marcou foi a ideia da performance. Tu estavas nesse momento, Sabrina?

[SG] Acho que não. Eu pensava que performance era...

[RV] Acho que estava na oficina de Sabrina.

[SG] Teve performance?

[BV] É uma ideia de uma performance que nasceu. O que mais me marcou, acho, foi ver a galera do primeiro período, alguns com os olhinhos brilhando, fazendo perguntas sobre o curso. Teve um momento que eu estava falando sobre o Pibic, eu acho, e o pessoal: “tem Pibic aqui? Como é que funciona? Como é que participa?” E eu fiquei, caramba... Calma! Mas ver o interesse da galera surgindo no primeiro período foi tanto nostálgico quanto legal.

[SG] [01:05:15] Eu queria que alguém me dissesse o que foi a performance.

[LL] É porque Regina ainda estava meio manca do negócio lá. Aleijada hipócrita! [Risos] A gente falou que a gente ia se jogar, todo mundo, do ateliê.

[RV] Porque queria protestar pela acessibilidade.

[SB] *[Pergunta algo incompreensível.]*

[BV] Isso foi antes.

[RV] Foi antes.

[LL] Foi no dia do Préocupe, não?

[SG] Ela estava com o pé engessado no Préocupe?

[RV] Não, estava não.

[BV] Estava!

[RV] Mas acho que surgiu essa conversa de acessibilidade.

[SG] Isso foi depois do Carnaval, minha gente! O Préocupe já tinha acontecido.

[RV] Foi.

[BV] Foi assim, Sabrina, deixa eu tentar explicar, vai. [01:05:59] No Préocupe, Regina não estava ainda com o pé engessado, mas a gente estava falando sobre a acessibilidade do IF. Entre os muitos assuntos que a gente fala diariamente em um minuto. A gente estava falando sobre como a acessibilidade do IF é meio paia, né? Meio paia não, totalmente.

[SG] É péssima.

[RV] É precária.

[BV] [01:06:22] A gente estava falando que talvez, fazendo um protesto, uma performance de protesto, talvez alguém ouvisse a gente. E a gente começou a pensar em como seria essa performance. Eu não sei de que mente genial, brilhante e criativa nasceu a ideia de todos nós subirmos em cima do prédio do IF e a gente ia pular e quebraríamos nossas pernas. [Risos] As pernas seriam engessadas cruzadas, nós nos sentaríamos na escada do IF.

[LL] Todo mundo ia assinar o nosso gesso. [Risos]

[BV] Seria incrível. Eduardo depois entrou nessa ideia como a pessoa que ficaria lá embaixo, olhando a gente prestes a pular e dizendo “voem, meus passarinhos, voem”. [Risos]

[LL] Isso. “Voem, meus passarinhos.” E a gente pulava, ele ia aplaudir a gente, a gente ia pro SUS, todo mundo quebrado.

[BV] Eu juro que a gente não usou drogas ilícitas para pensar nisso. Juro.

[LL] Será?

[BV] Acho que foi o cansaço do dia que gerou esses pensamentos.

[ES] Não é à toa que marcou, né?

[BV] Pois é. A gente até elaborou melhor o projeto da performance depois. Regina entrou de cabeça, comprometimento que ela tem, quebrou a perna.

[LL] Ela foi bem comprometida eu acho. Achei bem legal. [Risos]

[ES] [01:07:55] Enfim, gente, era isso que eu tinha para perguntar para vocês. Se vocês quiserem falar mais alguma coisa, acrescentar algum depoimento, fiquem à vontade.

[BV] Foi massa, quero reprise. É isso.

[SG] Foi massa.

[LL] Anjo, a gente não pode nem sair de casa, não fala essas coisas, não!

[BV] Quando voltarmos, meu sonho... [Risos] Esperança é a última que morre!

[LL] Se voltar!

[ES] Vai voltar, Laura, pelo amor de Deus.

[BV] Vai voltar.

[RV] A gente faz um Préocupe EAD, minha gente.

[BV] Misericórdia, amigo. Uma coisa que aprendi nesse isolamento é que nada EAD funciona. É isso.

[RV] Não funciona e eu não tenho disciplina nenhuma.

[BV] Exatamente. Era isso que eu queria falar, só. Obrigada.

[SG] Ah, eu adoraria que rolasse um bate-papo no estilo Préocupe, via internet, mas infelizmente sabemos que isso não é possível para todo mundo.

[BV] Sim, e que várias pessoas ficariam com o microfone desligado, ninguém falaria, normal. Mas enfim, essa é uma discussão para outro momento.

[ES] [01:09:07] É isso, gente. Só mais uma dúvida, Sabrina. Vocês – Sabrina é que tem mais os registros. Vocês têm alguma pasta no Drive com as peças que vocês fizeram de comunicação?

[BV] [SG] Sim, temos.

[ES] Compartilha também, por favor.

[SG] Tá bom, vou compartilhar. Gente, eu tive uma ideia para o Préocupe digital!

FIM

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COLETIVA EM 22 DE MAIO DE 2021

[\[LINK PARA A ENTREVISTA EM FORMATO DE PODCAST\]](#)

Eduardo Souza

Bia

Dany

Isadora

Laura

Rodrigo

Sabrina

Eduardo: Hoje a gente vai falar sobre o maior evento de Design em Linha Reta da América Latina, o *preocope*, e hoje a gente trouxe aqui a comissão de organização do evento para falar como é que foi essa experiência transformadora e relatar aí como é que foi um pouco do processo, né. E antes da gente de fato começar a falar sobre o que foi esse evento, eu queria que cada um de vocês se apresentasse um pouco, minha gente, para reconhecer as vozes de vocês. E... vou começar por olhar alfabética, né, essa ordem aí milenar e dá alguma direção para gente.

Bia: [0:59] Oi, galera, meu nome é Bia. Eu sou estudante de Design gráfico do IFPE, como todo mundo aqui. Eu tô já no sexto período, né, o curso tem quatro períodos só, mas eu tou no sexto período [risos]. E eu tô na terceira edição do *preocope* – a segunda como da organização... E é isso aí.

Dany: [01:14] Oi, gente, eu sou Dani. Eu também sou estudante de Design do IFPE e já meio que dando *spoiler* que todo mundo é estudante [risos] Mas eu já nem sei que período eu tô... Tô pertinho de me informar já. E essa foi a minha primeira edição do *preocope*, na organização, né, e é isso aí vamos embora.

Isadora: [01:31] Oi, gente, meu nome é Isadora. Eu sou do terceiro período de design gráfico do IF. Essa foi a minha primeira edição do *preocope* como organização, mas eu participei da edição passada como participante, como ouvinte, e foi uma das poucas coisas que eu tive como presencial, porque o curso para mim tá sendo basicamente remoto. E aí, o *preocope* foi muito importante para mim, e aí eu quis fazer parte da organização para que também fosse importante para as outras pessoas, para os outros calouros.

Laura: [02:07] Meu nome é Laura, eu sou estudante também de design no IF. Tou no quinto ou sexto período, na prática, e essa é a minha segunda... segunda edição sendo da organização. A primeira eu fui só como participante. É isso.

Rodrigo: [02:23] Oi, gente. Meu nome é Rodrigo e o tempo relativo – eu não sei que período eu tô, eu não sei que Brasil eu tô, mas assim: a gente tá aqui tando pela segunda vez como organizador do *preocope* e essa edição online agora foi uma experiência nova para a gente, e é isso.

Sabrina: [02:40] Oi, eu sou Sabrina. Eu também sou estudante de design gráfico do IFPE. Eu tô no meu quinto e último período e eu tou no des... no *preocope* [risos] eu já ia falar desdesign.

Eu estou no *préocupe*, ah, nessas três edições – sendo que nessas duas últimas edições, eu tô participando como também organizadora com todos aqui presentes.

Eduardo: [03:03] E lembrando, né, para as pessoas que tem vida e não puderam estar aqui, é... Carlos e Regina que também participaram da comissão de organização mas não estão presentes nessa conversa, infelizmente. Mas que fique de registro, tá.

Gente, antes de discutirmos como é que foi o processo de vocês aí, todo... todo relato, vamos supor que existe alguém em Marte, que não tenha ouvido o que foi o *préocupe* aí nessas últimas semanas! Expliquem, por favor, para a galera o que é o *préocupe*.

Bia: Vai, Sabrina, tua hora, brilha!

Rodrigo: É, é a hora de Sabrina.

Sabrina: [03:45] Ai, meu deus... tá! Como eu falo do *préocupe*? Eu já falei de tantas formas possíveis... O *préocupe* é um evento organizado pelos estudantes do curso de design gráfico do IFPE para estudantes do curso de design gráfico do IFPE. E aí, o que é que acontece: esses estudantes, como nós aqui presentes, a gente organiza o evento para que aconteça algumas oficinas, mesas redondas e, nessa última edição agora mais recente, também teve workshop. E nessas oficinas, alguns estudantes que se dispõem a serem ministrantes, eles falam, compartilham e ensinam coisas que gostariam de mostrar para outros estudantes para sair daquele clichê de que apenas o professor fala e que os estudantes têm que ouvir, como se não houvesse uma troca de um para o outro também. Então, ele tem esta preocupação – olha o trocadilho com a palavra – de que os estudantes também podem colaborar para a construção de conhecimento – eles fazem parte dessa construção do ensino no Brasil, sabe, não é algo tão enrijecido, de um nível hierárquico apenas, que pode acontecer de professores, estudantes, e por aí vai. E aí, nessa terceira edição, teve uma novidade que foi a primeira vez que a gente fez esse evento do *préocupe* de forma digital, por causa da pandemia. E, Brasil, né, tá complicado. Aí, nesse evento digital, a gente resolveu também abrir para participantes de fora do curso e de fora do IFPE também. Então, a gente teve a participação de ministrantes que não fazem parte do curso nem de design gráfico e nem são estudantes do IFPE. Então, foi algo que enriqueceu mais o evento e fez com que ele fosse visto por outras pessoas de fora também – foi bem legal. É isso que eu posso dizer até agora.

[05:40] Eu ouvi dizer que o nome tem uma explicação muito boa, Sabrina.

Sabrina: [05:42] É, como eu já disse, o *préocupe* tem um trocadilho, que é o de *pré-ocupe* [risos] Vou dar uma viajada agora tentando explicar o nome. O *préocupe* soa como se fosse do verbo preocupar, mas não é apenas de se preocupar. É de ocupar o local – que, no caso, esse local seria o IFPE ser ocupado pelos estudantes do curso de design gráfico para que eles possam se sentir parte daquele instituto e daquelas salas de aulas dos quais eles iam todos os dias assistir aula. E aí, tem o *pré*, que seria, tipo, de ser *pré* ao outro evento chamado *Ocupe*. Só que aí juntando *pré* com *ocupe*, parece *préocupe*; porque a gente também tem que se preocupar

com as coisas que a gente faz no curso, né, de agir, de se movimentar. E aí, esse é um trocadilho da palavra e tal.

Rodrigo: [06:33] Melhor explicação, amiga.

Eduardo: Já foi icônico.

Rodrigo: Se tivesse outro sentido, outro conceito, eu só falaria isso agora. A partir de agora é esse.

Eduardo: Daqui para frente fica instituído. Tá gravado, o Brasil tá vendo!

Gente, queria que vocês falassem um pouquinho das motivações que levou vocês a escolherem realizar esse evento.

Isadora: [06:55] Eu acho que a minha maior motivação foi, como falei quando eu me apresentei, que o *préocupe* foi algo essencial para que eu me sentisse parte do curso, sabe. E aí, como eu já falei para Eduardo e para algumas outras pessoas, eu tava em dúvida entre dois cursos – e foi no *préocupe* que eu decidi que eu queria fazer design gráfico, porque a experiência de ter os outros estudantes ministrando e eu participando... Eu lembro que eu fiz colagem, eu fiz Illustrator – Introdução ao Illustrator – fiz também guache, que inclusive foi com Sabrina, foi uma experiência muito decisiva para mim no momento de indecisão que é logo quando a gente sai do ensino médio. Então, eu queria ser uma das pessoas que passasse esse sentimento para os calouros que estão para vir. Principalmente nesse momento, porque tem turmas vindo já direto no sistema remoto e deve ser muito ruim, porque você só conhece a galera... A voz da galera, né, você não realmente conhece a galera. Só um outro que é corajoso o suficiente para ligar a câmera... Então, eu acho que eu queria que alguém também pensasse, tipo, as coisas estão ruins, não tá o mesmo do presencial, mas eu... foi o que uma pessoa colocou no formulário: “senti que foi um abraço quentinho no meio de toda essa confusão que estamos vivendo”. Era exatamente esse sentimento que eu queria que as pessoas tivessem.

Bia: [08:31] Isso é muito massa, velho. Eu acho que uma das minhas maiores motivações para participar da organização do *préocupe* foi que... O *preocupe* ele começou como um evento que ajudava outros alunos, como Sabrina falou, com coisas relacionadas também ao curso de design. Tipo, geralmente a gente ainda na faculdade e no primeiro período são requisitados alguns programas que a gente não tem a menor ideia para onde vai; não sabe. E no *préocupe* a gente também viu uma forma dos alunos mais velhos – os veteranos – ensinarem alguma coisa para a galera que tava entrando. Pra dar, sei lá, um norte, alguma direção e ajudar durante o processo do curso, durante o processo dos trabalhos. [09:15] E essa também foi uma das maiores motivações para eu participar, porque rolava uma troca tão intensa de conhecimento, de experiência. E isso é muito massa, sabe, isso é inspirador para caramba. Fora essa sensação de “pô, tô fazendo alguma coisa que me coloca no lugar de pertencimento aqui no curso, de protagonismo”; de “poxa, eu tô construindo algo que tem história, que vai deixar uma história no curso que vai ajudar outras pessoas dentro do curso de design, dentro do curso que eu tô fazendo”. Isso é muito, muito massa.

Sabrina: [09:47] Sim, e eu acho que o que tornava isso bem legal, principalmente nos eventos que aconteceram presencialmente, é porque era de estudante para estudante. Então, rolava aquela identidade, de igual para igual; porque quando era com professor muitas vezes a gente ficava com vergonha de perguntar alguma coisa, ou às vezes nem conseguia ter essa atenção especial para alguma coisa específica. E aí, com estudantes, não: tava lá o ministrante-estudante andando a sala toda, vendo todo mundo falando com todo mundo e trocando ideia, sem ser tão rígido – era algo mais casual, algo mais... amigo.

Rodrigo: [10:28] O medo de perguntar as coisas... eu tô tratando na psicóloga, porque em todo momento me sinto burro... mas eu me sinto mais à vontade de questionar ou de compartilhar dúvida com pessoas... alunos entre aspas porque todo mundo é aluno do que com a hierarquia clássica de professor... aquela coisa: o professor fala “se tiver dúvida, pergunte, se não tiver faz o teu”. Entre os alunos é diferente essa relação. [11:00] E é muito massa isso... acho que o *préocupe* – porque eu só participei a partir da segunda edição – mas o *préocupe*, eu vi que o curso não tinha tanta movimentação. Por mais que a gente pensasse, não tinha esse pontapé inicial de: “vamos fazer alguma coisa pelo curso”. Porque é importante ter autoestima – não no sentido de “ah, sou fabuloso e perfeito e isso e aquilo”, mas autoestima e... acho que nem é autoestima a uma palavra, acho que é autonomia a palavra certa – de dizer “caramba, eu posso fazer isso pelo curso, pelos alunos que vão entrar agora”. Tem essa questão de autonomia estudantil que é muito importante, de movimentação do curso mesmo.

Isadora: [11:42] Sim, e ainda tem muito aquele negócio que a gente fala “ah, eu faço design gráfico no IF” e o povo nem sabia que tinha. Ou nem sabe que o IF tem curso superior. Aí, eu acho que o *préocupe* é essencial para colocar o nome da gente no mapa.

Dany: [11:59] Mas até no presencial a gente via muito que a gente se isolava entre a gente mesmo, entre os períodos –

Sabrina: [12:06] Sim, acho que até pela divisão das turmas. Eu também tava querendo falar sobre isso: como uma entrada dos estudantes é de período em período, não rola mistura dos turnos. Porque é que nem escola: vai seguindo o degrauzinho até chegar no final. Não é feito as federais.

Dany: [12:30] Sim, eu acho que no quarto período é que a gente vê essa mistura: tem muita gente de outros períodos. Mas ao longo do curso a gente não tem tanto essa mistura. Rolava a gente ver uma pessoa, assim, “ah, aquela pessoa é de tal período” nos corredores, mas não rolava conversas, essas coisas. E o *préocupe* ajudou bastante nisso. Acho que esse isolamento a gente no presencial já era muito forte e acho que agora no remoto é ainda mais forte, que a gente nem no corredor vê a cara das pessoas, não tem aquela conversa. Acho que o *préocupe* mitigou um poquinho isso.

Eduardo: Laura, tu que participou do primeiro, não sei se tu chegou a dar alguma oficina no primeiro ou se foi participante mesmo. O que foi que te motivou a passar para a organização dos dois outros?

Laura: [13:20] No primeiro, eu fui só participante e no segundo, além de dar oficina com Bia e Sabrina, eu participei da organização também. Eu acho que porque eu queria sentir como era organizar um evento assim... e integrassem tanta gente, porque eu acho que você tem que ter muita responsabilidade para você conseguir fazer com que um evento, qualquer que seja, vá para frente.

Eduardo: Massa. Vocês tocaram rapidamente sobre os temas das oficinas... queria que vocês falassem um pouquinho mais sobre isso. Como é essa relação: “ah, é uma oficina de design gráfico para designer gráficos”, mas deu teoria musical. Como é essa questão?

Laura: [14:08] Eu acho que, na real, são oficinas assim de alunos para alunos. Eu acho que a gente limitar só determinados assuntos, a gente fica muito restrito de colocar na mesa assuntos que a gente considera que seja de design. Até porque é um campo muito amplo e a gente pode ter conhecimento de diversas áreas que podem contribuir de alguma forma, tanto no nosso profissional, quanto no repertório que a gente vai utilizar para fazer outras coisas. Eu acho que diversas oficinas até, por exemplo, teoria musical, que não tem a ver com design como a gente conhece – a definição – é útil. É relevante porque é mais uma experiência que a gente tá tendo para ficar realmente na nossa bagagem... no imaginário.

Rodrigo: [15:02] Eu acho mudou também nessa última edição – na terceira edição – porque a ideia inicial era meio que ajudar (do segundo [préocupe], pelo menos) era a gente criar oficinas para ajudar os alunos que entrar no curso agora. Por exemplo, tinha que é usar muito Photoshop; a gente foi atrás de alguém que desse uma oficina de Photoshop. Então, acho que tinha esse motivo. Aí nessa terceira edição, a gente meio que abriu, expandiu para aproveitar, já que a gente não tem a limitação de espaço físico – porque também tinha essa questão na segunda edição – mas como não tem essa alimentação de espaço físico para a gente organizar sala, horário e tal, ficou mais amplo e a gente permitiu que outras pessoas, de outras instituições pudessem entrar e contribuir também, somar junto com o *desdesign* [sic]. Acho que ele mudou também a partir dessa visão de evento, como ficou mais aberto e mais plural, por assim dizer, então acho que essa forma de não só focar em design, mas focar em mim em várias outras coisas. A gente já fazia isso com artesanaria – *desdesign* não, meu Deus, eu tô falando *desdesign* mas é *préocupe*, desculpa, gente [risos]. Inclusive, escutem o *préocupe* [risos] escutem o *desdesign*! Acho que mudou a partir dessa terceira edição que a gente decidiu abrir: “vamos botar quem quiser falar alguma coisa, tem espaço aqui a gente vai deixar falar”. Então, foi bem isso.

Sabrina: [16:44] É, mas assim, é bom lembrar que nas primeiras duas edições, que era presencial, acho que também tinha essa preocupação de não ser tão rígido com design porque a ideia da gente era para a galera relaxar e se conhecer, para não ficar tão focado somente nas aulas, porque senão alguma coisa poderia acabar se repetindo. Se já ia ver na aula normal do curso, aí a gente deixava aberto. Eu lembro até que teve oficina de crochê – crochê! A gente não vê crochê em design – a gente teve de crochê, teve de encadernação, que, na primeira, eu fiz encadernação, e, na segunda, eu, Bia e Laura juntas que fizemos encadernação de novo. E na

segunda, eu fiz guache – beleza, existe ilustração e pintura em design para algumas questões mas guache assim, livre, solta, “faça o que você quiser”, a gente não via isso. E eu tinha essa preocupação. A gente tem tanta material aqui nesse ateliê, ninguém usa, ninguém deixa a gente usar; deixa a gente usar pelo menos no *préocupe*! Eu fiquei muito agoniada com isso – a gente queria aproveitar os materiais, porque eu via muita coisa sendo vencida e estragar lá, ou ficar só se acumulando e os estudantes não poderem usar quando tinham necessidade, ou porque queriam experimentar alguma coisa fora da aula. Eu sentia falta desse espaço extra-aula. Queria muito poder usar o espaço para outras coisas, e aí o *préocupe* foi esse momento de soltar.

Eduardo: [18:19] Eu queria entrar agora em outro momento, para que vocês falassem um pouco de como foi o processo de criação coletiva desse rolê todo. Acho que esse relato de vocês pode ajudar outros estudantes por aí, que porventura ouçam esse *desdesign* e queiram também organizar essas oficinas por eles mesmos. E eu queria que vocês relatassem um pouco das fases de desenvolvimento desse processo: desde abrir a inscrição de oficinas, dos oficinairos, até a criação da identidade. Enfim, todo esse processo.

Bia: [18:54] Foi uma loucura, gente! A gente fez tudo na doida – mentira, foi não! [risos]

Rodrigo: Não mentiu, né [risos].

Isadora: A gente finge que não...

Bia: [19:06] Foi uma bagunça organizada: teve desordem criativa... *desordem criativa* foi ótimo, foi perfeito esse termo. Mas enfim. A gente teve um fluxo, sabe...

Isadora: [19:16] Eu acho que a primeira coisa que a gente fez foi pensar “a gente quer fazer um negócio meio apocalíptico, fim de mundo”. Foi a primeira coisa que a gente...

Bia: É a *vibe* do momento! [risos]

Isadora: É a *vibe* do momento... aí a gente pensou *cyberpunk*. A gente ficou com essa ideia...

Bia: [19:31] Primeiro a gente teve a ideia de fazer algo mais *lo-fi*, mais aconchegante, que tá todo mundo em casa.

Isadora: É, verdade! Antes da gente pensar em destruição, a gente tava assim: “vamos pensar em casa, paz, tranquilidade...”. Aí depois a gente foi: “não tem paz, não tem tranquilidade”

Dany: A gente se reunia e só saía coisa negativa [risos] uma sessão, assim, de desabafo

Isadora: O povo diz que os artistas botam as emoções na tela – alguma coisa assim – pronto, foi a da gente. A gente tinha que despejar em algum canto [risos].

Sabrina: Não, a gente começou com casinha fofa, estar debaixo do cobertor, e, de repente tava: bunker, placa de perigo [risos] Essas coisas assim...

Isadora: Ataque de gabiru. [Outros repetem] [20:23] Mas eu acho que o sistema muito legal que a gente fez foi... a gente tava pensando nessa ideia de *fim de mundo*, *cyberpunk* e tal. Sendo que cada um tava com uma coisa meio... cada um ia para um lado, ia meio para, sei lá, *Cyberpunk 2077* [um jogo digital], outro tava pensando em outra coisa – e aí, a gente decidiu: “vamos fazer assim, cada um coloca referências visuais que gostou no Miro (na plataforma do Miro), que a gente fez um grande *brainstorming*, e aí, depois a gente se reuniu, e aí, a gente tirou de cada *brainstorming* único o nosso *brainstorming*. E eu acho que foi muito legal essa experiência, porque saiu um resultado muito legal.

Rodrigo: [21:03] É muito doido esse processo porque... pra a gente selecionar, porque a gente pensou parecido, só que tinha um sentimento diferente de *fim de mundo*. Tipo, o meu *fim de mundo* era meio ressacado, tava cansado, só queria, sei lá, dormir. O *fim de mundo* de Sabrina era mais visceral, mais agressivo. Então, a gente foi vendo esses *fins de mundo*. Por isso que é *after do fim do mundo*: porque é um *after*, depois que passou o fim do mundo, a gente só quer fazer o que a gente quiser. Então, acho que foi bem doido esse processo em decidir, escolher cada referência e colocar... juntar isso tudo. Foi muita gente, muita coisa acontecendo – mas acho que foi bom, foi um processo massa.

Sabrina: [21:46] Então, depois do Miro, a gente definiu as coisas como o pessoal já falou. E aí, a gente foi para parte de criar o primeiro post/arte/GIF – que acabou virando um GIF – fazendo essas misturas. A gente já tinha selecionado três cores base para a gente fazer todo o projeto dessa edição, que foram retiradas do *brainstorming*. Aí, beleza, a gente fez lá umas ideias; cada um foi fazendo suas ideias. No final, a gente acabou misturando duas ideias, que virou o que tá lá no Instagram – o primeiro post. Aí, Laura fez algo sensacional [risos] que foi um GIF – a gente nem sabia... eu, pelo menos, não sabia que dava para fazer GIF pelo Photoshop. Aí, depois disso, a gente acabou criando outros padrões para apresentar as outras cores que seriam três cores: seria um laranja radioativo, um verde radioativo e um roxo. Aí, a gente botou lá três artes para apresentar essas três cores – e a gente ficou sonhando, até, no dia que a gente fez isso, a gente ficou “caramba, isso daria cada camisa bonita, pena que não vai ter como”

Isadora: [22:56] Ô, Sabrina, uma coisa que tu comentou aí e eu acho válido falar: tu falou “ah, Laura fez uma coisa incrível que eu nem sabia que dava para fazer” e teve muito disso, pelo menos para mim. Eu comecei o terceiro período agora, mas eu tava... eu tinha terminado o segundo, e, como eu disse, eu tô fazendo o curso remoto – eu tive um mês de aula presencial. E aí, eu não estagiei ainda, minha única experiência é agora, que tá rolando com o PIBEX [projeto de extensão]... enfim, sou uma *baby* ainda na área do design gráfico. E eu aprendi muito com a galera da organização. Bia, ela fez o primeiro *template* dos nossos *posts* e ela escreveu um textozinho para a gente poder – que a gente se dividiu para fazer – um tutorialzinho. E foi incrível, velho, porque só o textozinho tava muito bem explicadinho e eu fiquei “meu Deus, eu fiz isso!”. E foi muito legal; eu já falei isso para organização e repito: eu aprendi muito com vocês porque a maioria é bem mais experiente.

Sabrina: [23:56] Sim, Isadora, isso é muito real.

Bia: [24:00] Aquilo que eu apliquei nos *templates* que a gente fez para essa edição do *préocupe*, eu tinha aprendido algumas coisas com Regina no *préocupe* anterior.

Laura: Foi isso mesmo.

Sabrina: Eu ia dizer isso, Bia! Eu lembro da primeira vez que eu participei da organização, foi muito isso! Eu aprendi – eu era muito ruim de Photoshop. mesmo estando no curso era muito ruim de Photoshop, eu preferia Illustrator. Aí na primeira vez que eu participei da organização, a gente tinha que fazer tudo no Photoshop. E aí, foi com Regina – que eu chamo de Vitória, todo mundo chama ela [sic] de Regina mas eu chamo ela de Vitória – foi com Vitória que eu aprendi a fazer umas coisas muito loucas no Photoshop. Eu fiquei: “caramba, dá para isso no Photoshop!” Aí eu fiquei muito louca.

Eduardo: Eu recomendaria usar o InDesign, viu, mas tudo bem! E outra coisa: Adobe, se quiser fornecer pacotes para todos os participantes aqui da comissão de organização, fique à vontade!

Dany: Sim, por favor, a gente tá aceitando! [risos]

Isadora: Eu tô aceitando notebook também, que o meu tem cinco anos, o coitado.

Bia: A gente clama!

Rodrigo: E se você quiser, eu vou para o sinal da Agamenon ficar com um papel do Photoshop, uma camisa do Photoshop...

Dany: Ó, Rodrigo falou isso do sinal da Agamenon e eu acho que é outra coisa que a gente tem que falar também: das referências da gente. A gente fica muito com isso de puxar para Recife, essas coisas.

Sabrina: [25:22] Nós somos de Recife, tá? O *préocupe* é do IFPE de Recife, para quem não sabe.

Isadora: E, para quem acompanhou os *stories* [do perfil do curso no Instagram], toda semana tava louca tentando pensar em algum animal, que, quem viveu sabe, um animal para poder fazer o *story*. Teve camarão, que foi a minha piada, que eu achei genial. Eu queria que o povo não demorasse a se inscrever, aí eu fiz a piada do “camarão que dorme a onda leva” [risos]. Enfim. Tomando Pitu! Tomando Pitu da praia; é importante! Teve o camarão, teve tubarão...

Rodrigo: Teve o ataque do gabiru...

Laura: Pois é... é a nossa identidade visual recifense. Então, sempre presente.

Sabrina: E é muito bom porque o tubarão e o gabiru são símbolos desde a primeira vez que a gente organizou esse evento.

Laura: E os memes também!

Dany: E o gabiru foi meio louco porque a gente tava tendo uma reunião, aí apareceu a fotozinha de Rodrigo, que é um ratozinho, que é um gabiru. Aí, eu: “minha gente, Rodrigo me manda essa foto do gabiru, pelo amor de Deus, eu preciso dessa foto do gabiru!”. Aí, eu fiz um negócio lá e foi isso! A gente usou o gabiru, aí depois foi tubarão, veio um monte de coisa.

Laura: É a identidade visual, né, completamente presente. Toda casa que se preze aqui tem um gabiru no quintal – um ou mais.

[risos]

Rodrigo: [27:00] E vale lembrar dessa coisa de regionalidade, que ela falou que a gente é de Recife, mas a gente também teve um apoio muito grande da galera de Fortaleza, né. Eu acho que são da UFC, não sei se todos são da UFC – mas eu acho que a maioria – que foi a experiência massa pra gente. Inclusive, um abraço para todo mundo aí do *Mostra o teu!*, que foi muito bom.

Isadora: Foi muito bom! A oficina que eles fizeram depois, que eu fui a monitora; foi muito legal.

Rodrigo: Foi uma experiência muito chique. Eu acho que vai somar muito ainda e vai dar muito fruto para o curso da gente.

Dany: Aguardem cenas dos próximos capítulos...

Isadora: Eles instigaram a gente, viu, vem aí...

Bia: Pois é!

Rodrigo: Eles têm um evento parecido com o *préocupe* em questão de organização, que a gente pegou algumas coisas a partir da conversa que a gente teve. Dessa roda de conversa que eles eram algumas dicas de como organizar as oficinas, de onde armazenar, de onde dar aula e essas coisas.

Bia: Essa troca de experiência de você realmente para conversar quem passou por isso é essencial, velho, porque a gente não sabe de todas as coisas, velho. A gente se aproxima com quem com quem já passou por isso, tá ligado...

Rodrigo: E a gente já chegou fantasiando algumas coisas... a gente não sabia como rolava online, porque foi a primeira vez que a gente fazer online e eles: “ó, tem tudo para dar errado, mas vai dar certo”.

Dany: Eu lembro de um negócio que Alexandra – eu acho que é Alexandra o nome dela... Enfim, ela falou um negócio muito legal que a gente estava com muito medo, porque as outras edições do *préocupe* foram presenciais. Aí a gente tava com medo dessa edição ser virtual. Aí, ela falou algo assim: “não pensa em adaptar o *préocupe* que era presencial para o virtual, não, pense em expandir”.

Rodrigo: Total, foi outro olhar sobre o evento, sobre a organização.

Eduardo: Sim, mas aí, como é que vocês fizeram a partir disso aí da definição da identidade visual para ir para a Organização das oficinas mesmo assim dos eventos né como é que foi esse rolê

Sabrina: Então, quando a gente teve essa primeira arte feita – que a gente ficou super empolgado – a gente também teve uma outra reunião que era para planejar todas as datas. A gente queria que desse muito certo e para dar muito certo, a gente tinha que ser muito bem organizado. E aí, todo mundo se juntou e a gente começou a falar: “tá, em que dia a gente quer que aconteça o evento”. Aí, a gente tinha definido que seria no dia 13 e 14 de maio. “Tá, até dia 13 e 14 de maio, o que é que a gente tem que fazer antes disso, até que data antes do dia 13”. A gente começou a planejar tudo de trás para frente: 14 e 13 vai ser o dia do evento. Aí, 12, 11, 10, 9 – a gente foi fazendo assim o que que ia ter em cada uma dessas datas. Até chegar na data que a gente tava falando isso [risos] Aí, foi quando a gente conseguiu organizar todo esse cronograma. Beleza, a primeira data a gente tem que deixar toda a identidade visual, todos os símbolos, as cores e tal – a gente conseguiu: fez a primeira arte que era aquele primeiro *post*. Depois, a gente foi para segunda semana que era fazer os *posts* de apresentação de que ia ter a terceira edição. Aí, a gente foi lá postou a terceira edição. A gente foi fazendo isso e ao mesmo tempo postando no Instagram para chamar a atenção da galera – e nos grupos também de WhatsApp, Discord, também. Beleza, enquanto isso, eu estava fazendo planilhas, porque eu sou a menina das tabelas [risos] Aí eu fiz tabela de... Regina, que é Vitória, ela também fez todo o cronograma, eu fiz tabelas de nomes. Aí, a gente foi lá e postou que tava aberto para inscrição de pessoas que queriam – monitorar, não – ministrar a oficinas. Pessoal se inscrevendo, a gente fez lá o formulário, entregou o formulário... aí, a galera foi lá, respondeu, aí, eu fui peguei fiz umas tabelas com os nomes e dados dessa galera. Aí, depois disso, a gente fez outros posts apresentando essas oficinas. A gente, como falaram, Bia fez lá um layout base para a gente poder agilizar as coisas – porque a gente resolveu, ao contrário das outras edições que eram mais psicodélicas, a gente resolveu padronizar um pouquinho mais dessa vez, por ser tempo para fazer tudo. Então, a gente precisava ser mais ágil; para ser mais ágil, a gente padronizou – mudando as cores e as fotos. Aí, a gente pegou esse layout e foi colocando os dados que precisavam. E aí, eu fiz outra tabela que era para as pessoas que estavam se inscrevendo para participar dessas oficinas. São muitos nomes, muitos números, muitos e-mails... Esse é um resumo do que a gente fez. Teve muito *doc*, muita tabela, planilha, essas coisas – porque eu queria que fosse impecável organização, para quando chegasse no dia 10, tá tudo prontinho só para gente avisar a galera: “vocês passaram nas inscrições, podem participar” e tal.

Isadora: [32:08] Um negócio que eu acho até importante falar é que eu li todas as 45 respostas de feedback. E aí, eu percebi que algumas pessoas estavam tinham reclamado que, por ser online, achava que não deveria limite de pessoas por oficina. Mas a gente fez uma coisa que a gente achou que era muito importante – e eu ainda acho que é muito importante – que a gente perguntou a cada ministrante quantas pessoas eles estavam confortáveis em dar oficina. Porque, por exemplo, a oficina de pintura em azulejo – que inclusive eu e Dani estava lá

monitorando – eu não acho que teria sido oficina tão proveitosa se tivesse mais pessoas do que teve. Então, eu sei que por mais que seja online, tem a impressão que deveria ter aberto para todo mundo, mas não. A gente quis deixar isso na mão do ministrante; teve ministrante que tava confortável só com 8 pessoas, e também teve ministrante que tava confortável com quantas quisesse. Se eu não me engano, foram duas que foram sem Limites. E aí, eu achei importante falar sobre isso.

Bia: [33:15] É porque quando o rolê online, a gente tem essa *vibe* de “ah, não tem essa questão de limitação de espaço físico, então, vai geral, alguém entra quem puder e vamos embora”. Mas, em questão de organização, realmente é complicado: o rendimento das coisas é horrível quando tem muita gente. E aí, tem que ter um cuidadinho assim nessa hora.

Rodrigo: E o link com as aulas gravadas estão na *bio* do *cdesg* [descrição no perfil do curso no Instagram], viu?

Dany: Acho que isso da limitação também tá no sentido do *préocupe* de acolher. Como eu posso explicar, meu Deus? Tá tão bonitinho na cabeça, mas... a gente tava muito preocupado em acolher os ministrantes, mas também as pessoas que iam participar das oficinas; a gente queria que todo mundo estivesse bem com isso, tivesse confortável. E lembrar que não estavam sozinhos, a gente sempre tava lá. A gente teve essa preocupação de estar perto mesmo sabe mesmo estando tão longe.

Bia: [34:18] Criar esse ambiente tranquilo para quem vai ensinar, tanto para quem vai aprender né, Dany. É isso, velho.

Eduardo: Eu queria que vocês agora falassem um pouquinho de como foi essa jornada subjetiva de vocês aí, em termo dessas emoções que rolaram, né. Eu acho que é uma coisa que é pouco evidenciada nesses contextos de aprendizado, e acho que tu colocou ao longo do todo o processo, Dany, quando tu falava, tu remetia muito a esse sentido de acolhimento. Eu acho que vocês tiveram uma preocupação muito objetiva com isso. Eu queria que vocês falassem um pouco como foi isso e do que vocês sentiram – em termo de anseios, em termos de afetos positivos – de alegrias e tals.

Laura: [35:05] Olha, foi bem turbulento os nossos sentimentos, porque a gente começou com muito medo, obviamente, achando que ia *flop*. Aí, a gente tentou se comunicar de uma forma boa assim com o pessoal e tal para engajar mesmo... e como chegaram novas pessoas dentro do EAD, que não tiveram nem aula presencial, a gente queria meio que integrar esse pessoal, porque a gente não tinha tido contato com nenhum deles – eles não tavam nem no grupo Geral do nosso curso. Então, a gente tava pensando também em integrar esse pessoal que tinha acabado de entrar e provavelmente tava perdido. Aí, eu acho assim que a gente tinha muita vontade de integrar todo mundo mesmo – o que não aconteceu, porque a gente teve uns problemas no meio do caminho com a galera. Mas, eu acho que depois de uma tristeza e medo de *flop* – medo de ficar na sombra da fama – a gente conseguiu um resultado massa, eu acho. Aí, eu acho que, falando por todo mundo, a gente ficou muito feliz e satisfeito.

Bia: Eu acho que traçando a linha do tempo das minhas emoções desse *préocupe*, foram: insegurança, medo, nervosismo, desespero, revolta [risos] aí, ânimo (quando eu comecei a ver a quantidade de inscrições e quantidade de galera querendo dar oficina, e os temas das oficinas, que eu fiquei empolgadíssima) – e aí, foi ânimo, ânimo, medo (de não realmente oferecer um lugar bom, uma experiência boa para todo mundo e a gente fazer alguma coisa que desse ruim para eles) E aí, ânimo, ânimo e alívio. Alívio...

Isadora: [36:54] É que Regina não tá aqui, mas eu e Regina a gente participou de quase todos – eu só não participei das últimas de sexta-feira, porque eu tava acabada, eu não consegui olhar para uma tela. Eu e Regina, a gente tava louca: Regina estava vendo duas ao mesmo tempo porque ela não queria perder nada!

Rodrigo: Total. Eu acho que essa coisa de que acolher vem muito do que a gente tá vivendo. Quem tá ouvindo esse podcast em 2030, eu tenho uma coisa para contar a vocês: 2020 aconteceu uma merda, uma pandemia, então a vida da gente parou – mas tinha que continuar algumas coisas porque, assim, é isso. E a gente teve que fazer o *préocupe* no meio de uma pandemia, morrendo um monte de gente por dia e transformar esse caos numa coisa que fosse agradável, que desse para todo mundo aprender, tirar alguma coisa disso. Essa preocupação de acolher foi justamente para não criar mais um ambiente hostil dentro do Brasil.

Isadora: Pois é... acho que foi por isso

Rodrigo: A maior preocupação da gente era essa: criar um ambiente que as pessoas se sentissem confortáveis de compartilhar experiências e aprender coisas. Se tivesse uma dúvida, perguntava, porque não tinha essa dureza...

Eduardo: Uma das coisas que eu percebi também assim ao longo do processo e depois perguntando aos outros estudantes... é que muita gente simplesmente optou por não participar né porque enfim tem outras coisas outras prioridades e tal e eu queria que vocês falassem um pouco de como vocês encaram isso dá para perspectiva de vocês; dessa iniciativa que vocês tiveram e como vocês percebem que isso foi recebido por outros estudantes, em geral. Principalmente, no contexto do curso já que enfim quem é de fora não tem muita relação né mas principalmente aí dentro desse espaço do curso

Bia: [38:40] Então, a gente tá fazendo... o *préocupe* todo não foi feito pra gente, por nós, para a organização, para o nosso próprio bel prazer– de a gente olhar para o negócio e fazer “olha, o que a gente fez”, tá ligado, ficar feliz. A gente fez para os estudantes do IF, também, e pra galera que quisesse participar junto com a gente. Foi um projeto que foi feito principalmente para os outros, sabe...

Laura: E principalmente para os outros *nossos* – para os nossos companheiros de curso...

Bia: A galera que a gente vê passando desespero com projeto, a galera que a gente vê assistindo vídeo aula no YouTube aos 45 do segundo tempo para tentar fazer um projeto, a galera vê lutando para passar na faculdade e ok. [39:29] Quando a gente faz um projeto que

não é para gente, que é para os outros, a gente tem uma expectativa de que a galera reconheça o trabalho; que olhe e diga “pô, estão fazendo um trabalho gigantesco e que tem muitas questões envolvidas para gente vamos valorizar é algo nosso, é algo minha cara do curso de Design do IFPE”, porque a gente se preocupou muito com essa pegada de ter a cara da gente também, sabe, para que os estudantes pudessem olhar e dizer “nossa, eu me identifico com o *préocupe*”. E aí acontece que gente o ser humano erra, o ser humano não corresponde às nossas expectativas quase nunca... A maioria pegou essa *vibe* de “poxa, algo nosso, vamos embora aprender”, mas tiveram alguns que não se identificaram, que pensaram que o *préocupe* era algo do *préocupe*, da galera da organização e é isso aí, tá ligado. E vocês que se virem, vocês que organizaram isso aí, inventarem isso aí, vocês que se virem para fazer o rolê de vocês, não é o nosso rolê, é rolê de vocês. Pô, isso é frustrante para caramba, velho, é muito, muito frustrante. Mas, aí, a gente decidiu tirar um pouco olhar dessa galera e olhar pra galera que se empolgou, que queria participar, que tava com sede de aprender, de falar e ser ouvido. E esse foi o gás assim da gente nesse processo do *préocupe*.

Isadora: [41:00] Uma coisa que eu acho válido mencionar é que não foi fácil. A gente abdicou das férias da gente para organizar o evento. E muita gente trabalha, estagia e tem coisa para fazer em casa – enfim, todo mundo tem sua vida. Mas a gente dava o nosso máximo; se a gente via um horário, “caramba, nesse horário Regina não pode, mas Regina só pode 9 horas da noite que é depois que a hora que muita gente larga mas tudo bem a gente tem que fazer porque senão vai ficar muito em cima da hora” a gente ia. E aí, por que a gente fazia isso? Por causa disso: porque é aquilo que eu venhorepetindo esse tempo todo porque a gente queria que as pessoas se sentissem bem. A gente queria que isso tudo fosse um alívio no meio da pandemia e, como Bia disse, foi muito doloroso quando a gente viu que tavam falando “não, fiquem aí com o evento de vocês que eu vou seguir a minha vida”, quando não era isso. A gente não tava fazendo isso para a gente – porque, sinceramente, se fosse para gente querer participar, seria muito melhor a gente ficar com participante. Um exemplo: eu fui monitora da oficina de Laura de Blender, mas eu não consegui ficar no Blender, modelando, porque eu tava marcando a presença de quem ficou, eu tava de olho se ia ter algum problema técnico ou alguma coisa assim... eu abdiquei e acompanhar com a galera (eu pretendo ver gravado depois)... não era algo que eu tava fazendo por mim ou pela organização; era algo que a gente tá fazendo até agora – porque a gente ainda vai fazer o certificado e tudo – para os alunos, principalmente. A gente abriu para todo mundo, mas para os alunos. E foi muito triste quando a gente percebeu que essa mensagem não estava chegando. Mas, depois que a gente viu a quantidade de gente – mesmo que não tivesse sido exatamente público que a gente esperava – entusiasmada, a gente realmente perguntando... teve até uma coisa engraçada: no dia que era para a gente abrir a inscrição, a gente sem querer botou o formulário errado a gente botou formulário para editar e tinha três pessoas no Instagram botando tipo “ai a gente formulário por favor” não sei o que a gente Calma a gente vai ajeitar aí eu lembro até aquela menina disse “ai desculpa porque eu tô muito ansiosa para mim me escrever logo e garantir minha vaga” E isso fez Valeu esforço porque foi um esforço sabe eu acho que quando a pessoa participa ela tem muita visão de que tipo a organização só faz assim “oi Fulano dá essa oficina aí” aí a organização fica só de boa aí pega uma lista e tipo bota o nome lá enfim quando não é foi todo um processo e a gente abriu mão do nosso tempo livre para fazer evento para todo mundo e aí é por isso que é meio que

Bia disse que foi doloroso mas ao mesmo tempo foi bom ver a quantidade de gente que elogiou que participou E aí a gente espera que essa noção seja criada

Rodrigo: [44:10] A minha experiência assim foi tipo eu tenho tendência relativizar as coisas – então ela ficou eu pensei muito a gente falou isso mas foi a partir de um episódio específico sabe o que aconteceu enfim. Mas a gente criou tanta expectativa e criou o *préocupe* com tanto cuidado que começou a ser um filhinho para gente. Então, a gente ficou muito chateado tipo a flor da pele ele tava no auge assim fazendo coisa produzindo coisa e tinha uma pessoa específico e foi falar assim. Mas também tem que entender o contexto que a gente tá vivendo aí que assim eu não culpo as pessoas por se sentirem desmotivadas de participar de uma coisa online que tá todo mundo saturado... mesmo quando era presencial a gente já tinha essa coisa já tinha essa relutância de aceitar participar desses eventos produzidos pelos alunos do IF – então meio que olhar esse contexto também porque cada um tem suas demandas emocionais e psicológicas e que não dá para ficar forçando, nem julgando todo mundo. Ainda bem tipo que isso foi uma minoria – porque, pelo que eu percebi, foi *uma* pessoa que foi falar mal, mal mesmo. E quando aconteceu esse episódio, muita gente foi defender a gente e falar bem do evento e falar da organização, do quanto a organização tá se preocupando em criar uma coisa massa... depois, a raiva passou e eu percebi que o cara não vale a pena.

Bia: [45:34] É importante entender também – é uma coisa que a gente até conversou... É difícil para quem tá chegando agora no curso saber o que é o *préocupe* para gente. A gente pode falar muito a gente pode dizer: “olha, o *préocupe* é uma das coisas mais incríveis do curso design de IFPE”, só que a vivência de realmente entender o peso do *préocupe* na nossa formação, no papel da gente como estudante no curso de design do IF... é outro rolê, de quem participa. Eu acho até que tem uma visão de quem participa das oficinas, tem uma outra visão de quem participa ministrando as oficinas, tem uma visão que eu acho que é ainda maior de quem participa da organização. E aí, não tem como uma galera que tá no primeiro período, que tá chegando agora, entender, de fato, o que é o *préocupe*, como Rodrigo disse, é quase o nosso filhinho que a gente pega no braço – não tem como ter esse entendimento a não ser que, por favor, em algum momento dos períodos deles eles participem da organização. É um pedido: eu clamo a você que é do primeiro período de design do IFPE que participe da organização do *préocupe* porque é uma coisa que enriquece a sua formação de verdade. É uma das coisas que enriquecem; tem o PIBIC, tem as coisas de extensão... mas, aí, *préocupe* é uma coisinha mais. É algo teu também e é importante que você entenda isso. Outra coisa que me incomodou no decorrer desse B.O. que rolou – me incomodou, mas aí eu fiquei “não, não incomoda tanto, eu acho”... não incomoda porque não é a galera da gente reconhecendo. Teve uma galera de fora que reconheceu mais do que os estudantes do IF, teve uma galera de outros estados participando junto com a gente.... então, tipo assim...

Dany: aí o efeito do préocupe né durante as oficinas já alguma ministrante de quem eu fiquei como monitora ela já era louca assim para entrar no curso de design, tudinho e sai mais louca ainda para entrar no curso design.

Sabrina: [47:40] E, assim, né, gente, sobre esse negócio de “gente, vem participar da organização do preocele” – para os estudantes do curso, vou falar uma coisinha aqui: gente participar da organização desse evento ou de outros eventos é uma oportunidade de adquirir experiência. A gente que é estudante tá na sala de aula, a gente tá lá só ouvindo a teoria, vendo a teoria, os professores falam de um jeito que a gente fica pensando “caramba, como que isso pode ir para a prática?”. E aí, a gente faz lá aqueles trabalhos que muitas vezes esses trabalhos são chatos para a gente – não vou mentir – por mais que o trabalho fique bonito, no final a gente sabe que é chato porque tem o dedo de outra pessoa que não é da nossa equipe, do nosso grupinho de estudantes. E aí, quando a gente vai para um evento que é organizado por nossas equipes, pela gente como um conjunto, uma comunidade de estudantes, que estão querendo expor as suas ideias de uma forma que não tá presa à ideia de professores, é outra coisa – é uma outra experiência. A gente põe em prática tudo aquilo que a gente viu e que a gente achava chato – e de repente fica legal. Por exemplo, o *preocele* é um evento é uma organização de um evento de oficinas de mesas redondas, de coisas – é um evento. O que acontecia no curso a gente tinha uma cadeira que falava sobre como organizar um evento. Eu achei essa cadeira terrível – eu achava muito chata, eu não suportava aquelas aulas. E aí, quando eu fui para o *preocele*, eu não percebi, mas eu tava colocando em prática tudo aquilo que tava nas aulas. E eu fiquei “caramba, eu odiava as aulas, mas eu tô gostando de fazer algo que é real, algo que não é imaginário para entregar um trabalho no final do período”. Aí eu fiquei “caramba, que diferença que faz você fazer algo que é de fora da grade de horários da faculdade”. É muito especial: você aprende muito, você gosta do que tá fazendo e faz isso em conjunto com outras pessoas. É um sentimento muito bom, é algo especial, algo que fica guardado e você fica feliz de ficar lembrando disso e falando disso compartilhando esses momentos com as outras pessoas.

Eduardo: [50:03] perfeito minha gente sem palavras assim. Queria que vocês falassem agora um pouco assim Acho que tá perfeito a descrição de vocês desse processo, de como isso impactou vocês inclusive em termos de formação que aí eu queria que vocês falasse um pouco mais depois mas agora eu queria que vocês falasse um pouco do futuro do preocele né quais são sentimentos que vocês têm em relação a isso sim de vocês enquanto coletividade né e enfim se há planos se vem aí alguma coisa ou se é uma coisa que vai ficar por aqui mesmo no preocele

Bia: vem aí eu acho que não vai ficar só não preocele não porque foi um negócio tão a gente eu não sei nem explicar faltam palavras assim fluiu de uma forma tão massa assim

Rodrigo: eu acho que não preocupem sim eu espero que continue e que os alunos que entraram agora, que estão curso, deem continuidade a esse projeto, porque, como as meninas falaram aí para sempre que é muito diferente a experiência de sala de aula e de produzir um evento e de participar do evento desse. É muito enriquecedor para graduação, como ser humano, como senso de coletividade... participem deem continuidade porque o *preocele* é muito importante para o curso e vale muito assim na vida de vocês. Como projeto pessoal acho que as meninas é uma coisa assim pensar ainda porque a gente comentou isso conversou mas não

Bia: para depois que a gente transformar a gente vai ter uma conversa aí os frutos dessa conversa vocês fiquem ligados mas eu não sei mas realmente eu acho que é um dos maiores receios da gente é que vocês vocês estudantes né peguem essa herança velho peguem ou preocupe e se engajem também porque é essencial assim tanto para vocês estão no curso para quem vai entrar também é essencial sabe

Eduardo: E aí para fechar eu queria fazer uma última rodada com todos assim falando e queria saber o que foi que mudou em vocês a partir do preocupe dessa experiência né tanto e aí fica à vontade para falar assim temos profissionais e ter muita informação e termos pessoais mesmo se vocês enxergaram alguma coisa que que não vinham em si mesmo nos outros enfim falar um pouco como é que esse esse processo impactou e você mesmo enterro com pessoas

Sabrina: [52:27] Coisas que mudaram... a primeira coisa que me veio à cabeça quando tu falou isso foi autoestima [risos]. Eu não confiava muito no meu potencial como designer, até que eu entrei no preocupe aí eu vi que eu era capaz sabe de construir algo com outras pessoas e que eu também tinha habilidade capacidade de pensar e criar coisas sem ser só um projetinho de faculdade – projetinho entre aspas, porque as coisas que a gente faz no curso são bem grandes. Outras coisas que mudaram foi esse sentimento de companheirismo e de amizade entre a gente. A organização atual do *préocupe* é bem misturado, de períodos diferentes. Tem gente do último período Tem gente do primeiro segundo terceiro nem sei porque o tempo já passou né. São pessoas que eu não conheceria antes, se não fosse isso... Rodrigo, por exemplo, eu conhecia ele de vista antes dos corredores mas eu fui conhecer e ouvir o melhor depois que a gente começou a se reunir né para organizar tudo isso aí o povo de ter legal. A mesma coisa com Isadora né Se bem que Isadora eu também já tava em outro projeto com ela enfim é Dani também eu não conhecia Dani direito foi ver Dany agora na organização do evento. Então... foi bem legal de conhecer o pessoal e criar esses laços. O que mais mudou? Ah, alegria, né [risos] de fazer algo especial, algo divertido. Eu gosto de dizer que foi divertido... a gente fala que teve os estresses, teve os perrengues, mas, ao mesmo tempo, é divertido porque é uma forma de você expor suas ideias, é uma forma de se expressar, é uma forma de expressão – de se expressar em conjunto, que é importante nos dias de hoje, combater esse individualismo tóxico. Comunidade também é bom, tá, gente, pensem nisso para a vida de vocês. É muita coisa para se falar e para se pensar. Para resumir aqui e agora, rápido, no finalzinho é difícil – então vou fechar assim: foi algo muito bom para mim.

Bia: [54:52] Então, pessoalmente falando, eu acho que além do que do que Sabrina falou de autoestima – que é real: você produzindo coisas assim, que realmente vão fazer parte de algo meio que seu aumenta a autoestima. E – além do que a gente já falou sobre troca de experiência, de aprender um com outro durante o processo de organização do evento – aumentou também... *umentou* não, eu acho que criou em mim um sentimento de pertencimento ao curso, do desejo de me envolver mais dentro da esfera do curso. Depois do preocupe; um exemplo é que a turma da gente não tinha representante. E aí, ficou até o último período sem representante... todo mundo te ajudando e resolvendo os B.O. da gente conjuntamente... E aí, chegou o último período e a gente tinha que resolver alguma coisa com a coordenação. E aí, “e aí, galera quem é que vai representar a gente?”... e aí, “tá bom, vamos

embora"! Deu esse desejo de me envolver com as coisas do curso, de realmente firmar o pé, dizer: "pô, eu faço parte disso aqui também e meu nome também escrito na história desse curso". E isso é muito massa; eu acho que é uma das maiores coisas que impactaram no *préocupe*, que mudou muito. Fora conhecer a galera; conhecer Rodrigo foi muito massa conhecer Dany – Dany eu já conversava um pouco mas me aproximar mais de Dani foi muito massa pensei Isadora Nossa eu não tinha nem perspectiva de um dia falar com Isadora e aí ela chegou e eu meu Deus eu me maravilha com essa menina com essa menina é incrível é maravilhosa e estreitar laços com os meus colegas de classe, com os meus colegas de turma. É essencial poder conhecer um pouco mais daquelas conversas de corredor, pós-reuniões, é muito massa. Ah, e também o centro de organização porque organizar um evento né brincadeira não a gente acaba aprendendo muito sobre se organizar sim é isso

Isadora: [57:00] Aí eu vou agora. Bia, te amo. Amo todos. Acho que a primeira coisa que eu tenho que falar é realmente essa questão das pessoas que eu conheci desde tipo as pessoas para Quais as oficinas eu fui monitora porque por exemplo eu fui monitora para oficina de semiótica. E aí, eu cheguei um pouquinho mais cedo e a gente ficou conversando e foi muito legal que do final seguir todo mundo no Instagram todo mundo me seguiu seguir até meu Instagram e aí falaram agradecer ou falaram "Obrigado, Isa, por causa de você a gente conseguiu se sentir muito mais leve para poder dar oficina". E aí eu quero acompanhar tudo dele no Instagram se alguém se algum de vocês tiver ouvindo coração. E principalmente com a organização porque eu realmente não acho que eu teria chance de conhecer nenhum de vocês se não fosse me preocupe porque eu passei um mês no presencial a gente se via no corredor mas nada demais e eu adoro cada um porque são pessoas muito diferentes. E, mesmo cada um com seu jeitinho, a gente consegue se dar muito bem isso é muito mágico e isso foi muito importante para mim porque com a pandemia muitas pessoas que eu tinha feito na minha turma trancaram E aí outra cara ou saíram do curso até E aí eu tava meio que Ai meu Deus o que eu faço e aí eu consegui achar o meu cantinho Eu tenho meus amigos da turma também Luiza, Lucas, etc. Mas eu também consegui achar o meu cantinho com a organização. E isso é muito incrível e também a questão profissional é bem isso que Sabrina disse, de autoestima: eu ficava muito insegura porque o primeiro período foi meio loucura para mim porque foi logo no começo da pandemia a gente tava meio meio teso que está acontecendo tantos alunos com outras professores... e aí, eu ficava meio insegura, eu ficava "meu Deus, será que eu vou me formar sabendo alguma coisa..." e aí, o tanto que eu aprendi só produzindo as artes para o preocupe e também até quando a gente eu tava falando ai gente eu não sei se eu tenho não me sinto tão seguras ainda e não me pedir ajuda em design eu tenho curso ele passo eu falando que eu tava com medo de gel 3D e Laura dizendo mulher qualquer coisa tu me fala que eu te dou as dicas eu te digo tudo do player sabe E aí essa esse sentimento de pertencimento realmente essa amizade que a gente desenvolveu a nível da gente querer levar para frente e ter nosso coletivo por causa da conexão foi foi demais é isso, gente, amo vocês.

Rodrigo: [59:41] Não pode chorar... antes de falar, eu quero dizer que tá rolando um brega aqui, porque o dia tá lindo em Recife e a comunidade merece ser feliz e ela tá sendo feliz ouvindo brega. Então é isso lidem com isso que agora eu vou falar porque assim foi muito massa eu sempre digo que muito massa compartilhar e criar esse senso de comunidade núcleo

criativo que a gente tá fortalecendo e enfrentar lá como Bia falou que a gente só se via no corre o pessoal dava oi oi na sala de modelagem na hora do almoço correndo para assistir uma aula puxada assim e que não dava tempo para a gente falar besteira que é o que eu mais gosto de falar então a gente além de trabalhar muito a gente fala muita besteira quando se reúne isso é muito massa é uma forma de fortalecer também mas é isso eu sou muito grato assim pela oportunidade e Que bom que que foi com vocês e Espero muito que isso vá para frente porque no preocupe merece Vida longa ao preocupe assim

Dany: [01:00:50] No começo, já tinha falado muito assim da necessidade de me expressar – eu tava sentindo, principalmente agora na quarentena... eu tava muito aérea, só seguindo a vida, só existindo mesmo – e acho que o préocupe voltou os meus pezinhos para Terra, e foi muito massa. Acho que tudo isso que o povo fazia minha organizar melhor com Sabrina minha gente Sabrina é muito organizada pelo amor de deus eu aprendi a me organizar melhor e acreditar mais de mim também nos projetos que eu faço e foi muito legal conhecer isso eu conheci todo mundo e aí se eu tô muito sensível eu sou capricorniana mas eu tô sensível e é isso amo todos vocês e participem não preocupe

Laura: [01:01:34] é isso aí gente eu não tenho muito que acrescentar não assim a gente fez novas amizades a gente fortalecer o laços e tal... A vida não é só trabalho e produtividade né galera temos aí os laços aí, então, é isso massa gostei muito obrigada

Eduardo: Eu já falei isso em várias ocasiões e sempre que eu posso falo... mas, para mim, é um privilégio monstruoso estar acompanhando vocês nesse processo. Eu, de fato, enxergo como uma honra de poder ver vocês fazerem isso, né... Vocês desenvolverem esse processo e poder estar de alguma forma tentando auxiliar. Porque acho que se tornou isso – né, minha pesquisa doutorado – se tornou isso porque eu simplesmente não podia evitar de ver que vocês estavam prestes a fazer coisas inacreditáveis, inimagináveis até então. Eu me coloquei nesse lugar de não virar o olho e ignorar isso. E vocês se colocaram na minha frente como essa oportunidade, realmente, de registrar isso, de fazer alguma coisa com isso, para que outras pessoas – e aí, eu acho que é esse o principal motivo da gente estar aqui gravando, a gente tá aqui registrando de alguma formam da minha pesquisa, da minha escrita da tese, que eu devo totalmente a vocês – a validade disso é que outras pessoas possam passar por esse processo de emancipação, de autonomia, que vocês falaram, que vocês escreveram perfeitamente bem. Acho que, por mim, eu nem eu nem terminava tese; eu só mostrava esses depoimentos de vocês para banca. Enfim, isso que vocês falaram diz muito mais do que qualquer outra coisa que eu possa falar sobre isso. É isso; eu só agradeço muito a vocês por terem se prestado a isso, terem se disposto, terem se desdobrado, tenham se esforçado para realizar isso, de fato. Para testar até onde vocês iam, né. E vocês foram até o final mesmo, da melhor maneira possível, eu acho. Eu não imagino nada que pudesse completar mais do que isso que você já fizeram. Então, só registrar também aqui que minha felicidade minha, como eu me sinto honrado, minha gratidão para vocês e que venha mais: que o exemplo de vocês seja seguido por outros muito em breve, inclusive.

ANEXO A - ATAS DAS REUNIÕES DA COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO SEGUNDO PRÉOCUPE

Reunião PréOcupe 10/01/2020

Foi discutido que o formato do PréOcupe será em oficinas e possivelmente mesa redonda (se houver alguém disposto para ministrar este) e que de preferência os temas da mesa redonda sejam introdutórios para os novatos. As salas serão o Ateliê para oficinas mais artesanais/manuais, a sala E-05 para oficinas digitais e talvez a sala E-12 caso seja necessário espaço para uma possível mesa redonda.

Até então ficou decidido que os dias serão de 12 à 14 de fevereiro, caso o número de oficinas seja maior, os dias mudam para 11 de fevereiro até 14 de fevereiro. O primeiro horário iniciando às 8h terminando às 11h, o segundo horário começando às 13h e finalizando às 17h (nos dois horários haverá uma pausa para o lanche).

Em relação às atividades que a organização do PréOcupe precisa fazer antes dos dias das oficinas (estarão listadas abaixo), a ideia é que façamos a identidade visual baseada no primeiro brainstorming dessa reunião; a identidade visual será utilizada para os meios de divulgação e comunicação do evento, tanto impresso como digital/virtual. O ideal é que todos da organização participem da produção da identidade visual etc. O Brainstorming também está abaixo. Depois disso, o formulário para saber quem está interessado em ministrar as oficinas e quais serão essas oficinas. Depois que conseguirmos selecionar as oficinas que acontecerão, teremos noção para organizar a grade de horários e o rodízio das salas E-05 e Ateliê, assim como materiais etc.

Tudo organizado e definido, poderemos fazer a divulgação do PréOcupe para inscrição dos interessados em participar (será feito um formulário para inscrição), lembrando que para o PréOcupe o foco são os próprios alunos do curso, em especial os novatos que vão entrar esse semestre. Lembrando que quem for ministrar as oficinas precisará informar o número máximo de vagas para o que pretende ministrar, e por isso as vagas serão por ordem de inscrição, como no PréOcupe do ano passado.

Simultaneamente à abertura das inscrições, será feita a divulgação nos formatos ditos antes, colocando cartazes no IF e nas salas e movimentando o instagram do Desdesign. Alguém tem que ficar responsável por essa divulgação digital, editando fotos e comunicados, para serem mandadas pra Eduardo, pra ele poder postar.

**Por enquanto acho que é isso. Abaixo estão um resumo, a lista de tarefas necessárias em ordem de prioridades no momento e o Brainstorming.*

**Ao lado de cada atividade, quem estiver interessado por uma delas, favor colocar o nome do lado na lista. Isso não significa que estaremos restritos a apenas uma atividade. O bom é que todos se ajudem e colaborem.*

Resumo

Formato: oficinas + mesa redonda (se alguém se dispor a fazer, de preferência com temas introdutórios para os novatos)

Produção dos formulários para os ministrantes

Horário: manhã 8h às 11h e tarde 13h às 17h

Salas: ateliê, E-05 e E-012 (para possíveis mesas redondas)

Dias: 12 a 14 de janeiro (ou 11 a 14 se houver muitas oficinas)
 Divulgação de formulários para o estudantes no começo da semana de aulas
 Divulgação em insta do cdesg, cartazes e no site do IF
 Conceito e identidade definidos no brainstorming

Tarefas

Concluído Contínuo Pendente

Criar identidade visual (Sabrina G., Regina, Rodrigo, Laura, Bia)
 Criar post para o instagram (Regina, Laura)
 Criar cartaz (Regina, Bia)
 Editar formulário para ministrantes (Sabrina G. e Bia)
 Coletar informações dos formulários (Sabrina G. e Laura)
 Filtrar quais serão as oficinas (Rodrigo, Laura, Sabrina G.)
 Organizar programação (Sabrina G., Regina)
 Editar formulário para participantes (Sabrina G. e...)
 Recolher inscrições e fazer listão (Sabrina G. e...)
 Materiais da oficina (nome)
 Organização das salas antes e no dia (nome)
 Fotografar e editar imagens da oficina (Regina, Laura, Rodrigo)
 Certificados de Organizadores (Sabrina)
 Certificado de Ministrantes (Sabrina)
 Certificado de Participantes (Regina, Laura, Beatriz, Sabrina)
 Enviar Certificados (Sabrina)

Brainstorming

Informal, jovem, colorido, local, recife, bregafunk, pertencimento, carnaval, protagonismo estudantil, troca de informações, integração dos alunos, colagem, resistência, ocupar, fluído, despretensioso, meme, estágio do cdesg, pra galera de design, identidade de design gráfico do IFPE, artesanal + digital, paixão por design, expor o que foi produzido no curso e/ou no préocupe

Reunião PréOcupe 17/01/2020

Reunião para criar e definir a Logo e identidade visual desta edição do PréOcupe, scanner de recortes para colagem e discussão sobre datas, possíveis dificuldades etc.

Abertura das inscrições para ministrantes de oficinas 18/01/2020

Encerramento das inscrições para ministrantes de oficinas 22/01/2020

Reunião PréOcupe 24/01/2020

Reunião para organizar a programação e continuar produzindo o material de divulgação.

Reunião PréOcupe 03/02/2020

Encontro para iniciar a produção dos cards de divulgação no Instagram e também do cartaz impresso. Definiu-se o padrão como sendo coloridos seguindo a paleta de cores resolvida já em outra reuniões.

Primeiras postagens de divulgação das Oficinas 04/02/2020

Retrato na Fotografia; Colagem Manual; Introdução ao After Effects.

Segundo dia de postagens de divulgação das Oficinas 05/02/2020

Vivência do desenho digital usando celular ou tablet; Arte Vetorial com o Adobe Illustrator; Encadernação Artesanal: Invente-se.

**No próximo PréOcupe, melhor perguntar os @'s dos ministrantes já no formulário de seleção, isso vai ajudar durante as postagens que precisarem marcar os ministrantes no Instagram.*

Terceiro dia de postagens de divulgação das oficinas 06/02/2020

Mesa Redonda; Motion Design; Pintura à Gouache.

Quarto dia de postagens de divulgação das oficinas 07/02/2020

Pintura Digital; Crochê para iniciantes; Oficina de Mandala.

Quinto dia de postagens de divulgação das oficinas 08/02/2020

Divulgação da programação completa + informação sobre data de abertura das inscrições (legenda).

Stories de divulgação de data para inscrição 09/02/2020

Está em destaques.

Atualização do formulário antes de abertura 09/02/2020

Arquivo para inserir dados das inscrições 09/02/2020

Modelo já pronto, apenas necessário inserir nomes e dados para contato. Os dados devem ser colocados em ordem de inscrição para facilitar o filtro de inscrições. Se alguém na lista desistir da vaga, o nome depois dele ocupa a vaga.

Abertura das Inscrições PreOcupe 10/02/2020

Link na Bio do Instagram + Postagem de card informando abertura.
Divulgação de Programação pelo Stories (colocar em destaques).
Recolhimento das inscrições.

Encerramento das Inscrições PreOcupe 11/02/2020

Fechamento das inscrições e recolhimento dos inscritos restantes.

Oficinas PreOcupe 13/02/2020

Manhã: Retrato na Fotografia; Colagem Manual; Intro After Effects.
Tarde: Vivência no Desenho Digital; Arte Vetorial no AI; Encadernação Art.

Oficinas PreOcupe 14/02/2020

Manhã: Mesa Redonda; Motion Design; Pintura à Gouache.
Tarde: Pintura Digital; Crochê p/ iniciantes; Mandala.

Produção dos certificados para organizadores do PreOcupe 17/03/2020

Produção dos certificados para ministrantes do PreOcupe 17/03/2020

Produção dos certificados para participantes do PreOcupe 17/03/2020

Envio dos certificados para Organizadores do PreOcupe 19/03/2020

Envio dos certificados para Ministrantes do PreOcupe 19/03/2020

Envio dos certificados para Participantes do PreOcupe 19/03/2020

Envio dos certificados para Participantes do PreOcupe 20/03/2020

ANEXO B - RESPOSTAS DO FORMULÁRIO DE FEEDBACK DO SEGUNDO PRÉOCUPE

préocupe 2020.1

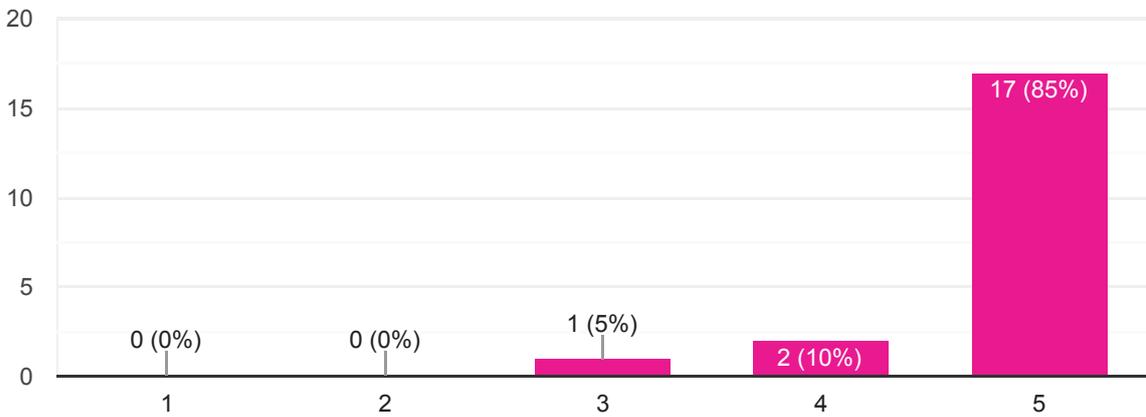
20 responses

[Publish analytics](#)

you liked the event?

 Copy

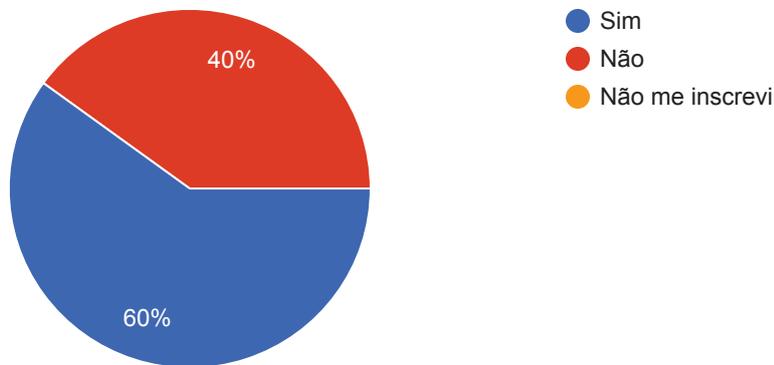
20 responses



did you participate in all the workshops you signed up for?

 Copy

20 responses



se não, o que te impediu de participar?

8 responses

Não tinha o material necessário (foi desatenção mesmo na hora da inscrição)

esqueci que tinha compromisso no dia

Nao pude ir as oficinas de tarde, por conta de outros compromissos

Já tinha muita gente inscrita

Tive que ir ao médico

As vagas se esgotaram muito rápido

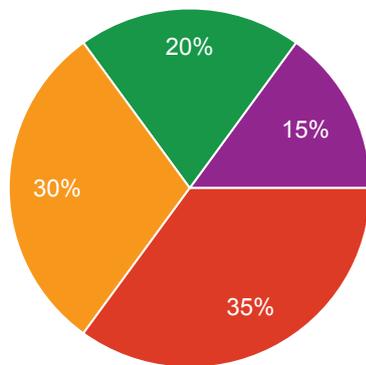
Aconteceu um empréstimo e não pude ir na sexta, mais na quinta foi demais

Precisei me ausentar para resolver assuntos pessoais.

de quantas oficinas você participou meesmo?



20 responses

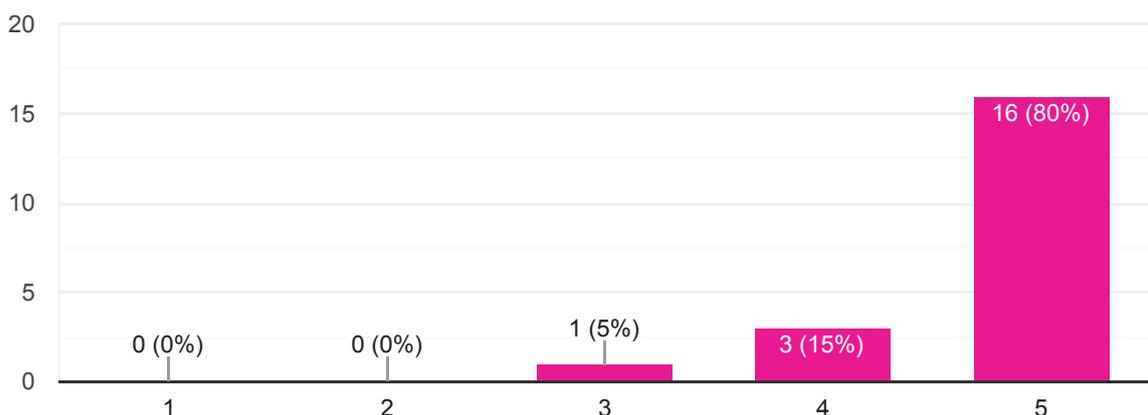


- me inscrevi, mas não vim
- só uma
- duas
- três
- quatro! estava aqui o tempo todo!!
- não me inscrevi

você acha que o préocupe foi relevante?



20 responses



o que mais te marcou nas oficinas?

179

18 responses

Participação de estudantes de outros períodos

a troca de experiências

Troca de experiências.

O fato de ser algo "de aluno, para aluno". Essa troca de conhecimentos é bem legal.

Compartilhamento de conhecimento

A interação com os instrutores, muito dedicados.

a oportunidade de ministrar oficina e de aprender coisas novas

A iniciativa de alunos ensinarem para alunos algo que se acha relevante e o curso não ensina por si só

Sair com algo produzido dentro da oficina, independente de estar dentro das minhas expectativas ou não. O acompanhamento das ministradoras do trabalho que estava sendo produzido por cada um.

as interações

A possibilidade de experimentar coisas novas que infelizmente não vamos vivenciar nas aulas normais.

O debate que elas geraram é o contato com o primeiro período

A troca de informações que foram feitas, entre alunos mais antigos e os mais novos

Ministrantes atenciosos e dinâmicos

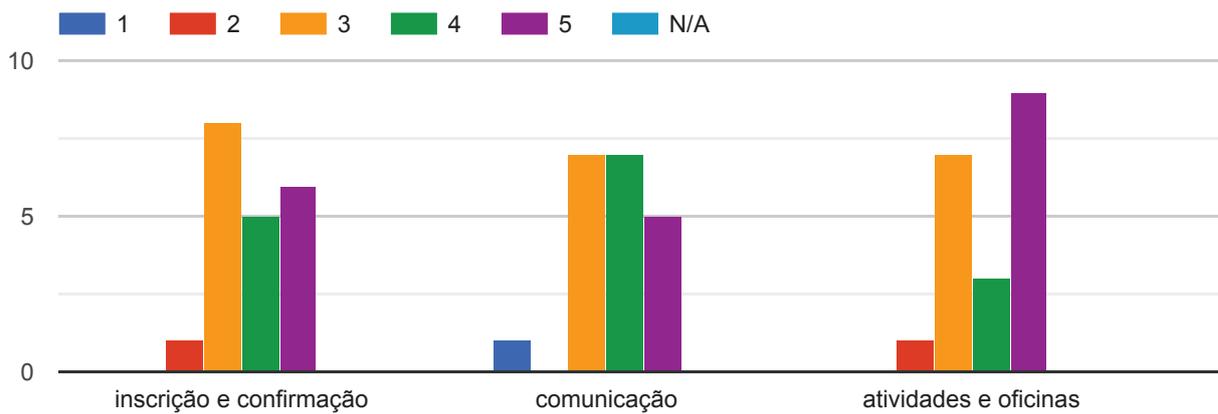
a troca de experiências

A criatividade das pessoas, e o jeito como todos estavam se sentindo à vontade sem julgamentos

Interatividade.

O olhar atencioso do ministrante da oficina para com nosso desenvolvimento e a quantidade de conceitos e práticas que fui capaz de aprender em apenas poucas horas de exposição aos conteúdos.





alguma sugestão sobre esses pontos?

7 responses

O horário das oficinas poderia estar especificado, pois deixou dúvidas em algumas pessoas. E no ato da inscrição o formulário poderia bloquear uma oficina em um horário já preenchido por outra. Ou fazer apenas uma pergunta para determinado dia e horário com todas as opções de oficina naquele horário, isso obrigaria a pessoa a escolher apenas 1 por horário e ficar bem ciente de que não teria como participar de duas no mesmo turno.

Acho apenas q a instituição deveria investir mais nos eventos de design. Faltam materiais básicos na oficinas

Poderia haver uma preparação prévia da sala, pois algumas oficinas se atrasaram

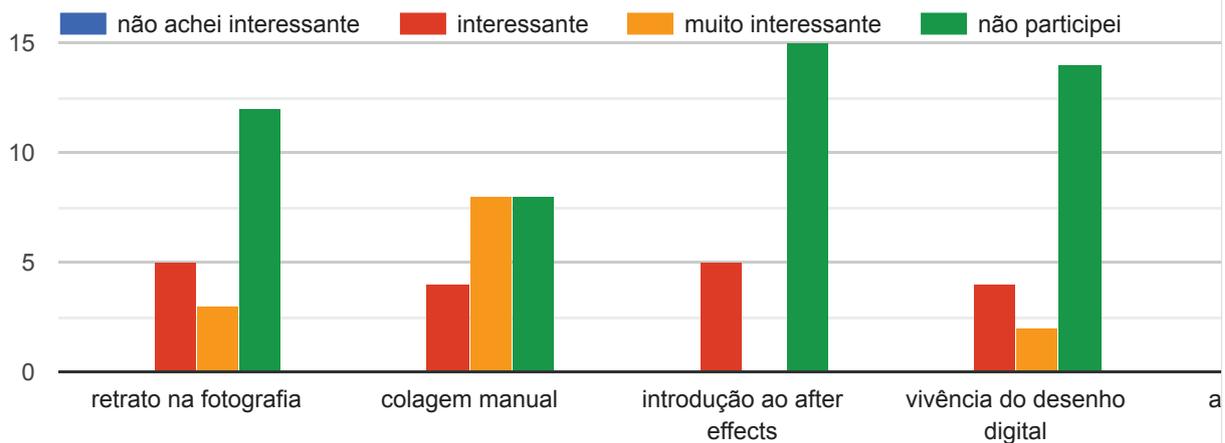
Acredito que as turmas que forem sendo preenchidas, o resultado (quem conseguiu vaga) deveria sair logo, para que as pessoas que não conseguiram pudessem se inscrever em outra de sua escolha ou não, sem necessariamente necessitar da abordagem pessoal (não que foi ruim, pelo contrário, foi uma ótima solução, só acredito que ficaria mais prático e demonstraria maior organização)

seria interessante se, nas próximas edições, nas oficinas com múltiplos ministrantes os mesmos decidissem as técnicas antes da oficina começar, pq quando esse tipo de coisa é decidido na hora pode ficar meio confuso.

Estao todos de parabens!!

As inscrições acabaram rápido pois disponibilizaram poucas inscrições por oficina, mas quando chegou no dia, qualquer pessoa podia participar. Sendo que deixei de ir em 2 oficinas que queria ir porq disseram que havia esgotado as inscrições





você teria alguma sugestão, comentário ou crítica a fazer sobre o evento? somos todo ouvidos!

7 responses

Gostaria de parabenizar todos os organizadores por todo empenho e dedicação. E a identidade visual estava maravilhosa!

Tentar avaliar antes do início da oficina se todos os materiais/computadores estão ok pra conseguir iniciar na hora

foi muito bem planejado e acho que uma ótima vivência p todo mundo, especialmente p quem tá no primeiro período.

Poderia acontecer mais vezes kkkkkkkk

Aconteciam muitas em um curto período de tempo. Não pude participar de todas as que eu queria por estarem acontecendo ao mesmo tempo.

Foi ótimo

Eu achei uma iniciativa incrível!



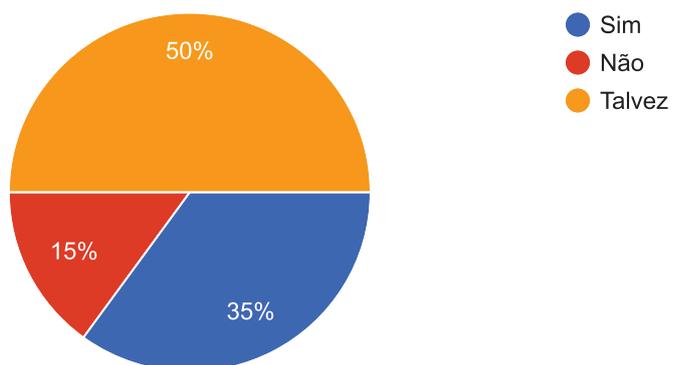
você teria vontade de participar da organização de um próximo evento?



Copy

182

20 responses



ANEXO C - ATAS DAS REUNIÕES DA COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO DO TERCEIRO PRÉOCUPE

Relatório PréOcupe 3ª edição |2021.1|O After do Fim do Mundo

Para essa edição, retornamos em Maio para reaproximar todo mundo novamente em meio a esses tempos estranhos de pandemia e formação acadêmica à distância no formato EaD. Foram aproximadamente 3 semanas de produção até que nos dias 13 e 14 o evento finalmente aconteceu, dessa vez virtualmente pelas plataformas digitais de comunicação, como Instagram, Google Meet, Discord e outras redes.

A organização desse evento foi composta pelos estudantes Beatriz Vasconcelos, Daniele Lourenço, Isadora Clemente, Laura Linck, Rodrigo, Sabrina Guimarães, Vitória Regina e Carlos Cesar.

Abaixo segue as atas de todas as atividades e encontros realizados ao longo desta edição do ano 2021, primeiro período. Nesse relatório, além dessas atas, algumas observações e sugestões serão descritas para refletirmos sobre essa edição e para colaborar na melhoria e solução de problemas que novos organizadores das novas edições no futuro possam encontrar no caminho.

Ata 13 Abril às 18h30

- Data proposta 13 e 14 de maio (plano B: 20 e 21)
- Quantidade de atividades: 6 atividades, 3 por dia
- Definir atividades: oficinas, mesa redonda, etc... aberto, o que for viável.
- Convidar pessoas para a organização.

|Próxima reunião|
sexta dia 16 às 18h30 (terminar cronograma)

|Presentes na reunião|

Bia, Vitória Regina, Rodrigo, Laura, Sabrina

Ata 16 de abril às 18h30

- Definimos as tarefas e os prazos para realização.
- Pensamos ideias e palavras chave para a identidade visual, pesquisar referência e colocar no Miro.
- Utilizar Discord e Miro para registro e organização.
- Reunião com o “mostra o teu”: terça dia 20 às 18h

|Próxima reunião|
segunda dia 19 às 19h (ideias, discussões e começar identidade visual)
Reunião com o “mostra o teu”: terça dia 20 às 18h

|Ata 19 de Abril às 19h|

- Discussão para organizar as referências e decidir quais serão utilizadas.
- Foram escolhidos elementos como distorção de imagem, filtros de interferência, eletrônicos, fundo preto e cores como roxo, verde, laranja avermelhado.
- As composições lembram o rock alternativo dos anos 80/90 gringo, mas trazer elementos que façam referência ao Recife ou IFPE.
- Destaque para a ideia de utilizar janelas como símbolo do cenário atual de ficar em casa.
- Zoar a situação para tentar aliviar o peso da crise sanitária. Zoar o governo também?
- Rir do trabalho home office.
- Equilibrar as cores para não ficar muito vibrante, a ideia é o peso nas costas.

|Próximo encontro dia 20 de abril às 18h|**|Presentes|**

Beatriz Vasconcelos, Isadora, Dany, Rodrigo, Sabrina, Vitória Regina.

|Atividades ao longo da semana|

Iniciar a Marca experimentando fontes. Criar algumas composições com as cores. Buscar por elementos. Criar um post para sexta-feira 23 de abril.

Nesse dia, 19 de Abril, nós nos reunimos para o Brainstorm na plataforma Miro. Antes desse encontro já tínhamos colocado as ideias de cada um lá, e na reunião unimos um pouco das ideias de cada um ao mesmo tempo pela plataforma que funciona como um grande quadro branco. Assim fechamos todas as cores e principais ideias que depois foram amadurecendo no processo de produção.

|Ata 20 de abril às 18h|

Reunião com o pessoal do Mostra o Teu.

|Presença|**Mostra o Teu:**

Alessandra Pereira, Amanda Moreira, Hailla Krulicoski, Suellem Cosme, Victor Felix, Victor Furtado e Wistiney Ruan.

PréOcupe:

Beatriz Vasconcelos, Danielly Chagas, Laura Linck, Isadora, Rodrigo, Sabrina, Vitória Regina.

|Tema da reunião|

Todos se apresentaram, contaram de onde são e o que cursam.

No PréOcupe dissemos como começamos, nossos períodos e tal.

A conversa foi se desenrolando ao longo que fomos tirando alguns dúvidas sobre questões como dificuldades, organização, planejamento, plataforma para meio virtual, e então entramos em questões mais sobre a participação dos estudantes nos eventos e protagonismo no espaço acadêmico.

Falar sobre o PréOcupe também puxou um pouco pro assunto do Desdesign, em que Isadora e Sabrina falaram um pouco desse outro projeto e suas ideias e ambições sobre. Depois foi retomada o assunto principal que é o PréOcupe e também o Mostra o Teu.

O bate papo começou às 18h e terminou por volta das 20h30min. No fim, trocamos @ (mas esquecemos de printar a tela e não temos todos os @, ou nenhum). O pessoal do Mostra o Teu se interessou pelo projeto do podcast do desdesign e estão dispostos a trocar ideias para entender melhor como funciona. A conversa com eles também deu a ideia de no futuro criarmos um site para o PréOcupe, que seria um espaço só nosso e apresentando melhor o projeto para quem é de fora.

|Duração|

início 18h, término 20h30min.

|Observação|

Eles disseram que o link/canal (não entendi) está aberto para futuras conversas.

|Término|

tiramos uma foto com todos juntos (pela tela claro)

|Ata 21 de Abril às 16h|

Nos reunimos para resolver a marca (ou qual será até agora a marca) dessa edição. Testamos fontes e formas em conjunto por transmissão em vídeo, assim todos conseguiram fazer sugestões e ajustes mesmo à distância. Até então, dentre todas as opções, ficamos na fonte gótica, modificando a letra "r". Outra sugestão é deixar o "p" de "pré" e o "o" de ocupe em caixa baixa e colocar acento no "pré". Também tiramos o hífen entre o nome.

Nisso, experimentamos outras composições para o fundo do post de chamada, onde é apresentada apenas a marca nova no PreOcupe, mais a composição no fundo e a frase de efeito da edição é "o after do fim do mundo", que ficou na cor laranja que destacou muito no fundo preto. O PreOcupe ficamos no verde e no roxo. A composição foi uma mistura dos elementos de Rodrigo, elementos de Laura, elementos de Dany, o Dingbat do IFPE como "símbolo" do IFPE.

Ajustamos o tamanho da frase de efeito. Estamos agora entre ele branco ou laranja. O diferencial de hoje é que Laura criou um gif com a ideia pelo photoshop, o pode se tornar o primeiro post de chamada sobre o evento, como um motion. O gif é um efeito de Glitch.

Está em discussão se a grade de post no instagram será de 3 em 3, ou não por questões de tempo dos organizadores.

A ideia parece ter fechado nisso, e vamos replicar com poucas alterações para próximos posts. Para sexta postaremos esse mostrando a marca, segunda informando o formulário para ministrantes, esse último pretendemos fazer na sexta feira para termos o fim de semana de descanso.

|Presença|

Beatriz, Dany, Isadora, Laura, Rodrigo, Vitória, Sabrina.

|Término da reunião 19h18min|**|Próximo reunião 22 de Abril às 16h|****|Atualização do dia 21 de Abril|**

Hoje também foi feito o primeiro formulário para a inscrição de candidatos para ministrantes. Até sexta então pode haver modificações.

|Ata 22 de Abril às 16h|

Reunião para continuar as atividades do dia anterior. O primeiro post informando que o PreOcupe vai acontecer está pronto. Será em grade de 3 em 3 até agora, com o post em gif no meio e outras 2 variações normais aos lados.

Começamos a criar o que poderá ser o post informando que as inscrições para ministrantes estão prontas. Definir o escolhido até sexta feira 23/04.

Nem todos puderam participar na reunião de hoje devido a outros compromissos, mas estiveram presentes no feedback dos prints que eram enviados.

A reunião hoje foi mais rápida e continuamos fazendo as possibilidades mesmo assim.

|Presença|

Laura, Bia, Dany, Isadora, Sabrina, Rodrigo.

Ao final: Bia, Dany, Isadora e Sabrina.

|Término da reunião por volta das 18h ou menos|

|Próxima reunião|

23 de abril horário a definir.

|Ata 23 de abril às 16h30min|

Hoje a reunião foi breve, só discutimos detalhes pequenos sobre o post de segunda feira dia 26 de abril. Hoje postamos 3 posts no feed do insta, 2 comuns, e um no meio em motion. A legenda informa que o PreOcupe vai acontecer. Também postamos um stories em motion.

Criamos outro stories em motion para segunda-feira, um tubarão nadando como em colagem. Definimos que amanhã um stories será lançado para perguntar quais oficinas/palestras a galera tá interessada em ver, isso pode nos ajudar a filtrar melhor os candidatos a ministrantes a partir de segunda de acordo com a demanda. Ainda não temos ideia de convidados para preencher vaga se sobrar. Após a seleção, vamos começar a criar os post de divulgação das atividades dos dias 13 e 14, isso só será possível quando soubermos quem são as pessoas e as atividades. Após isso é que faremos o post de abertura de inscrição para participar das oficinas, para este, concordamos em utilizar a arte do drauzio varela na cor laranja que já está pronta, mudando detalhes para ficar parecido com o de segunda feira (26/04) e talvez mudar para a cor verde caso o laranja não se encaixe na grade.

|Presença|

Bia, Sabrian, Rodrigo, Dany, Laura e Isadora.

|Atividades e cronogramas|

Atualizados na lista do Trello, com datas.

|Término às 18h16min|

|Próxima reunião|

A definir.

|Ata 27 de Abril reunião 18:13|

Hoje postamos mais um stories informando que as inscrições estão abertas. Começamos a registrar os dados dos inscritos para ministrantes e fizemos mais divulgações no instagram, no whatsapp e no discord. Estamos tendo dificuldade em conseguir engajamento de outras turmas para responder nossas perguntas no Instagram, ou comentários em outras redes. Não estão divulgando como esperávamos. Ao tentarmos mais uma vez pelo grupo geral de turmas de Design do wpp, houve um mal entendido que gerou conflito entre a organização e um estudante Y, que estava querendo causar conflito e menosprezar o projeto todo... O dia de hoje foi tenso. Resultado desse episódio negativo foi um engajamento não esperado da forma como foi. Algumas pessoas apareceram para defender o projeto, e conseguimos mais inscritos. Na manhã tínhamos apenas 3 inscritos (uma sendo Laura, uma das organizadoras); agora, à noite temos 8 inscritos.

Algumas das inscrições estão estranhas, então vamos analisar para entender melhor e decidir se rola ou não. Carlos entrou em contato com o pessoal do CESAR para conseguir mais engajamento e pessoal. Na reunião, Eduardo levantou duas problemáticas sobre o CESAR:

- 1- a ideia inicial do projeto é ser feito e formado pelos estudantes de design do ifpe.
- 2- O CESAR não é uma instituição pública como o IFPE. Envolver o CESAR, para Eduardo, pode mudar o funcionamento das coisas. É um outro sistema, outra política. Usar o @cdesg.ifpe lembra o ifpe que é público. O CESAR não é local público, e trazer a imagem do Cesar pro meio do PreOcupe pode desvincular do ideal do PreOcupe. Talvez se tivéssemos o próprio canal de comunicação (outro perfil fora o do @cdesg.ifpe) pudesse nos dar a autonomia "real", com um movimento dos estudantes.

Após isso, entra a palavra de Carlos, que defende a participação do grupo CESAR para termos mais contatos, e divulgação para os estudantes do IFPE. Ao longo disso, Carlos entendeu que Eduardo quis dizer que nós perderíamos nossa autonomia ao se "vincular" ao pessoal do CESAR. Mas então Carlos diz que não vê dessa maneira, para ele, o pessoal do CESAR não nos tirariam do controle, nós continuamos sendo os anfitriões, e eles seriam apenas convidados. Conclusão, a maioria concordou em não vincular a marca CESAR com a marca PréOcupe, assim evitando conflito de interesses e objetivos. A reunião encerrou fazendo a contagem atual de inscritos (ministrantes).

|Término por volta das 19h|

|Presença|

Bia, Rodrigo, Laura, Dany, Isadora, Sabrina, Vitória Regina, Carlos e Eduardo Souza.

|Atividades|

- Continuar acompanhando as inscrições de ministrantes;
- analisar as propostas e esclarecer dúvidas sobre algumas delas;
- Produzir layouts para divulgação das oficinas e rodas de conversa que forem acontecer.

|Próxima reunião| 28 de abril, horário a definir.

|Ata de 29 de Abril às 18h50min|

Analizamos as propostas de oficinas e rodas de conversa e escolhemos os aprovados para essa edição. Debates sobre perguntas-chaves para fazer a alguns inscritos para esclarecer alguns pontos importantes ou interessantes. Não definimos ainda as propostas para os materiais de divulgação das atividades no Instagram. Bia ficou de tentar criar um layout para termos uma noção visual. Elaboramos algumas perguntas gerais sobre horários e redes sociais que serão enviadas a cada ministrante. Dividimos para cada um dos presentes nesta reunião os ministrantes que devemos entrar em contato por WPP para enviar essas perguntas e responder de volta em caso de dúvidas.

|Presenças|

Bia, Rodrigo, Dany, Laura, Isadora, Sabrina.

|Atividades|

Bia: Criar um layout geral de divulgação das atividades do evento.

Todos: entrar em contato com os ministrantes para confirmar a participação e enviar as perguntas do docs "Perguntas para ministrantes" no Drive. A lista com os nomes para cada um segue abaixo, junto de algumas sugestões.

Isa: *Bella*(5), *Luana*(7) e *Carlos Vinícios*(10) (perguntar se o software é pesado e se o PC precisa de alguma configuração).

Bia: *Mostra o Teu*(13) *Mariana Nicoleti* (4).

Dany: *Victor Sena* (12) (perguntar qual é essa área de tecnologia que ele fala, pois na apresentação isso ficou meio vago, no título dá a entender que é sobre programação no trocadilho com "programa", mas na apresentação dele ele não confirma esse objetivo), *Maria Clara Pessoa*(6).

Rodrigo: *João Victor Montenegro* (1).

Laura: *Laura*(2), *João Pedro* (3)(sugerir que ele grave um vídeo antes da oficina ou envie um tutorial pronto de como instalar os programas para compartilharmos antes do dia do evento).

Sabrina: *Carolina Braga*(9)(perguntar como ela vai conseguir mostrar todo o processo de pintura em cerâmica pela webcam, e se ela já fez isso antes e possui uma estrutura para isso), *Matheus Vinicius*(11) esclarecer que não precisa ser prática, chegar numa conclusão sobre a dinâmica, se seria como um Workshop.

|Término por volta das 21h10min|

|Próxima Reunião|

30 de abril rapidamente apenas para atualizar as atividades.

*Esses números entre parênteses representam a ordem de inscrição de cada ministrante; essa numeração foi utilizada no quadro de inscrição para facilitar a busca por dados como se fosse o código de cada um deles.

|Ata de 11 de Maio às 20h|

Definimos as instruções a serem passadas para os/as ministrantes de oficinas antes de acontecer o evento, para que eles se preparem da melhor forma possível para evitar problemas no momento das atividades. Com isso, foi feito um documento word com todas as instruções que os monitores devem passar para os ministrantes, e instruções de passo a passo e comportamento dos monitores durante a chamada. O documento está salvo no Drive do PréOcupe e no canal Arquivos-Documentos no discord do PréOcupe.

Testamos o uso do email do Desdesign por duas pessoas ao mesmo tempo na mesma conta; testamos a possibilidade de queda de internet na chamada para saber se há interrupção da gravação; testamos o arquivamento no drive da gravação da chamada. Deliberações sobre o forms de feedback;

|Tarefas| Bia ficou de fazer os emails com as instruções para os ministrantes antes do evento.

|Presenças|

Bia, Dane, Laura, Rodrigo, Sabrina, Vitória Regina, Isadora e Carlos.

|Término da reunião às 22:15|

|Próxima reunião de véspera de evento|

A combinar.

Após essa última reunião do dia 11 de Maio não realizamos reuniões formalizadas para documentação ou decisão de tarefas. Apenas seguimos com o plano e finalizamos tudo. Cada organizador ficou responsável por monitorar uma ou mais atividades nos dias 13 e 14 de Maio, auxiliando os ministrantes e participantes e fazendo registros das atividades para postar no instagram.

|Monitores|

Sabrina e Isadora: Ilustração de Personagens Cartoon e Estilizados

Isadora e Dani: Pintura em Azulejo

Laura e Regina: VFX

Isadora: palestra de Semiótica

Carlos: Cansei da Minha Vida

Beatriz e Regina: Teoria Musical

Isadora: Blender

Carlos: Figma

Isadora: Pintura Digital

Regina e Rodrigo: Recorte pelo Photoshop

Rodrigo e Regina: Design e Luta de Classes

Regina: Jogos em Godot

Para marcar a presença dos participantes nós utilizamos o quadro de lista de inscrição (organizado em ordem de inscrição) para marcar as presenças. Depois de tanto esforço pudemos descansar finalmente, apenas por um final de semana, pois abdicamos de nossas férias para organizar todos esse grandioso e belíssimo evento feito para todos e todas que fizeram parte dessa história.

O PréOcupe, além de todas as motivações e explicações possíveis que já falamos em diferentes momentos, lugares e plataformas é uma forma de defender o protagonismo estudantil e proteger o ensino público. Movimento para além da presença em sala de aula formal é também uma forma de defesa, luta, melhoria e construção do espaço de ensino público e de companheirismo e comunicação entre tantas pessoas diferentes, de lugares diferentes, ideias diferentes, hierarquias diferentes.

Para os novatos do movimento que estiverem lendo isso, cuidem disso, se mexam por isso, é bom para todo mundo.

Abaixo segue as últimas realizações durante e após os dias 13 e 14 de Maio, e considerações finais que podem esclarecer outras questões.

|Ata de 13 de Maio|

Primeiro dia de evento dessa edição. Início às 9h e término às 21h30min. Foi muito satisfatório sem grandes problemas. As chamadas foram realizadas pelo chat do GMeet e registradas no GDocs da lista de inscritos.

As oficinas foram gravadas.

Ao longo do dia, os monitores registraram imagens de suas telas para publicar no instagram pelo Stories;

Isadora recebia essas imagens e postava na conta.

|Oficinas|

-VFX: Como são produzidos efeitos visuais e por onde começar;

-Pintura em Azulejos - Aprendendo na prática de forma intuitiva;

- "Cansei da minha vida, quero fazer programa - Migrando para a área de tecnologia";

-A Semiótica como potência a percursos de criação em design;

-Ilustração de personagens Cartoon e estilizados;

-Introdução à Teoria Musical.

|Ata de 14 de Maio|

Segundo dia de evento dessa edição. Início às 9h e término às 21h30min. Foi muito satisfatório sem grandes problemas. As chamadas foram realizadas pelo chat do GMeet e registradas no GDocs da lista de inscritos.

As oficinas foram gravadas.

Ao longo do dia, os monitores registraram imagens de suas telas para publicar no instagram pelo Stories;

Isadora recebia essas imagens e postava na conta.

|Oficinas|

- Introdução ao Blender;
- Do Figma ao Browser - HTML/CSS para designers;
- Recorte de Imagens no Photoshop: Técnicas Essenciais;
- Pintura Digital: como escolher as melhores cores e elementos na hora de colorir sua ilustração;
- Design e Luta de Classes;
- Criação de jogos e interfaces com Godot.

Nos últimos dias antes do evento o Professor Eduardo Souza nos pediu um favor que era de enviarmos a ele nossos relatos pessoais, individualmente, para ele poder utilizar na tese de doutorado cujo objeto de pesquisa estava sendo o PréOcupe. O combinado era de toda sexta-feira enviar ou um áudio, ou um texto pequeno falando nossos anseios, motivações, expectativas e etc sobre a produção e a realização do PréOcupe 2021.1.

Com a conclusão desta edição, os organizadores do PréOcupe 2020 e 2021.1 foram convidados pelo Desdesign a participar de uma gravação de podcast onde fomos entrevistados sobre o processo de criação, organização, e motivações. Foi muito gratificante e vai potencializar a visibilidade do projeto. Também liberamos os vídeos das oficinas gravadas para o público que não estava presente assistir essas oficinas, e quem estava presente poder reassistir.

|Ata 22 de Maio|

Participação na gravação do podcast Desdesign, episódio “Criando no Caos do Apocalipse” que foi ao ar no dia 27 de Maio à noite, nas várias plataformas de podcasts.

Também liberamos um link com as gravações das oficinas. O link leva a uma pasta compartilhada do Cdesg.ifpe.

|Gravação do podcast|

das 14h até às 17h30min.

|Participaram na gravação|**Desdesign:**

Professor Eduardo Sousa e produtora Camila.

PréOcupe:

Beatriz Vasconcelos, Daniela Lourenço, Laura Linck, Isadora Clemente, Rodrigo e Sabrina Guimarães.

|Link dos vídeos das oficinas|

<https://drive.google.com/drive/u/3/folders/1cKaxnMDxxsRORfXdIki3z2itXTeb8lEY>

|Ata de 26 de Maio

No dia 24 de Maio começamos a nos organizar para a produção e distribuição dos certificados de participação no PréOcupe.

No dia 26 nos dividimos para cada um ficar responsável por uma quantidade de certificados. A previsão de entrega de todos os certificados ficou até o dia 02 de Junho (quarta-feira).

|Tarefas|

Produzir certificados;

Enviar para a coordenação assinar e carimbar;

Entregar certificados aos participantes utilizando o email do PréOcupe.

|Divisão da produção|

Dani: design e luta de classes / jogos em godot

Bia: organizadores / ministrantes

Regina: pintura digital / recorte de imagens no PS

Isadora: teoria musical / figma

Rodrigo: pintura em azulejo / blender

Laura: quero fazer programa / semiótica

Sabrina: VFX / Ilustração de Cartoon

ANEXO D - RESPOSTAS DO FORMULÁRIO DE FEEDBACK DO TERCEIRO PRÉOCUPE

feedback do préocupe 2021.1

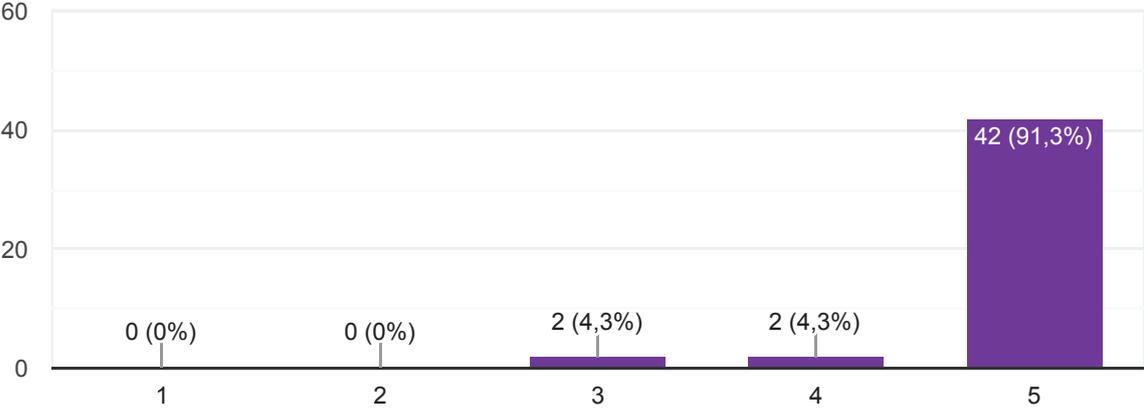
46 respostas

[Publicar análise](#)

you liked the event?

 Copiar

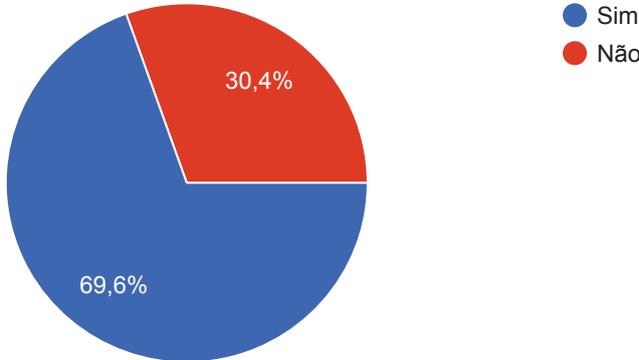
46 respostas



did you participate in all the workshops you signed up for?

 Copiar

46 respostas



se não, o que te impediu de participar?

195

14 respostas

faltou vaga :(

Imprevisto!

Aula na faculdade

Algumas infelizmente já tinham ultrapassado o número de vagas :(

Não pude comparecer pois houve um choque de horários não planejado.

A minha internet não ajudou muito com uma delas :/

Foquei sem net na última oficina ;(

Houve uma oficina que eu não consegui entrar na lista

Algumas das que me inscrevi, não pude participar (acho que pela demanda)

Tive um imprevisto no horário da oficina que eu mais queria ir.

fiquei doente

Não pude participar da oficina de Pintura em azulejos porque tive um imprevisto no trabalho no mesmo momento.

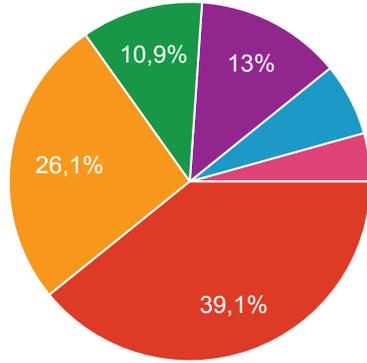
tive uma reunião na hora da segunda e não deu pra ir):

Não deu pra dispensar do trabalho

de quantas oficinas você participou meeesmo?

 Copiar

46 respostas



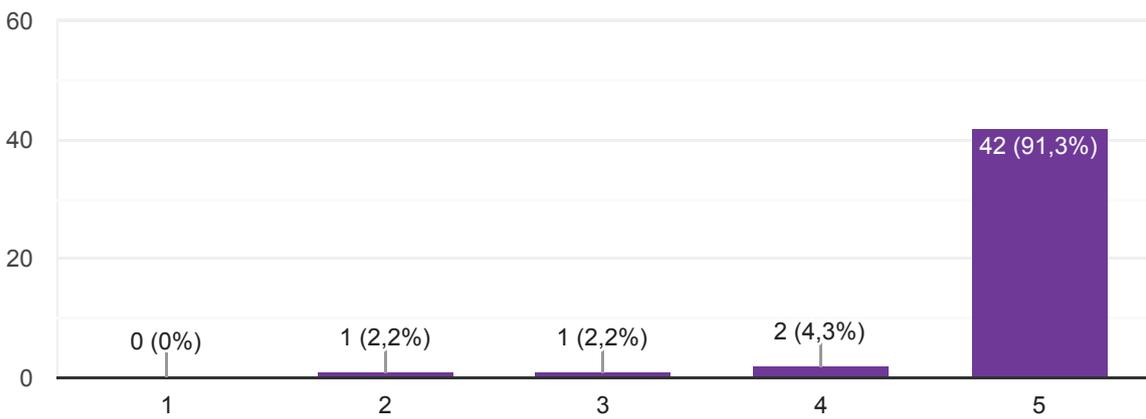
- me inscrevi, mas não participei
- só uma
- duas
- três
- quatro
- cinco
- seis! tava ligado o tempo todo!!



você acha que o préocupe foi relevante?

 Copiar

46 respostas



41 respostas

Eu consegui aprender uma nova forma de pintura, amei muuuuito e vou testar mais

a experiência foi fantásticaaa

participação da monitoria no encaminhar da mesa <3

eu dei a oficina, achei incrível ver as pessoas interessadas em temas que eu também tenho interesse!

Troca de Conhecimento

Qualidade do conteúdo apresentado.

A organização que tava show

A recepção e o carisma de quem coordenou a oficina

A comunicação entre os participantes. A forma como a informação das oficinas é passada de forma a facilitar a compreensão do tema. Esse jeito menos acadêmico e mais simples, mais "do povo" de se entender as coisas. Está sendo ótimo.

A organização foi muito cuidadosa e atenciosa. O acompanhamento dos monitores foi essencial; se preocupavam em resolver problemas técnicos, mas também em mediar as oficinas com comentários pertinentes. Os participantes estavam bem dispostos a interagir com os ministrantes.

A organização e ministrantes incríveis e bem humorados

Os ministrantes e a equipe

Achei interessante o fato de ser realizado por alunos.

As atividades

A troca de experiência com o pessoal, tanto com os ministrantes quanto com o público que foi assistir!

Deu pra aprender um monte de coisa massa

O quanto os alunos têm a oferecer uns pros outros.

Na oficina de Blender eu consegui ter uma introdução muuuuito boa ao programa, fiquei muito orgulhosa do que consegui fazer só com o que foi dado e foi algo que me reconciliou



com o 3D (depois do Maya ter me traumatizado em 2017 rs). Na minha oficina de recorte eu fiquei extremamente feliz de poder ter repassado e ensinado algo, toda a experiência de ministrar lavou o meu medo de não dar certo!!

a de recorte foi muito util

A interação entre os ministrantes e os ouvintes, foi bastante importante!!

A interação com o pessoal, foi mara <3. A equipe foi muito atenciosa, e os ministrantes fora ótimos <3

os estudantes compartilhando suas experiências uns com os outros <3

a troca de experiências

A oficina de html e figma, a troca, as experiências, o fato de estarmos aprendendo juntos isso é massa

a abrangência e profundidade de possibilidades e de conteúdos que podem ser trabalhados na área.

o compartilhamento de conhecimento.

Achei massa a interação com outras pessoas de outros cursos, essa pluralidade de informação e novos olhares foi muito massa e eu curti bastante a experiência. Acredito que a melhor parte dessa edição do pré-ocupe foi isso.

A diversidade dos temas que houveram nessa edição, além de toda a estrutura que foi preciso pensar/mudar tudo para o cenário remoto e ainda assim ficou muito bom. Os ministrantes (e organizadores) também estavam sempre atentos a quem estava assistindo e ajudando, tirando dúvidas ou de outras formas.

pelo menos no meu caso, a didática do apresentante e entendimento da engine foram muito satisfatórios

A riqueza dos debates, por parte do facilitador e dos demais participantes, o compartilhamento de informações acessíveis e práticas e a troca possibilitada durante as oficinas e palestras.

A dedicação e a troca de conhecimento de todos!

Dismistificou várias coisas que eu pensava sobre um dos temas da oficina, no caso teoria musical.

Os ministrantes e os mentorantes sempre interagindo e o assunto das oficinas, aprendi bastante para minha área :)

Achei muito confortável o ambiente para interação, todas as oficinas agregaram bastante



para mim, por exemplo, eu que não sabia nada sobre criação de jogos e consegui entender tudo que foi ministrado. Parabéns pelas oficinas.

A oportunidade que tive de ver por dentro a área de design e de poder aprofundar meus conhecimentos com pessoas que estudam o mesmo que eu. Também ministrei uma oficina, o que foi muito importante pra entender que não precisamos necessariamente ser profissionais para passar o conhecimento adiante.

Os debates levantados

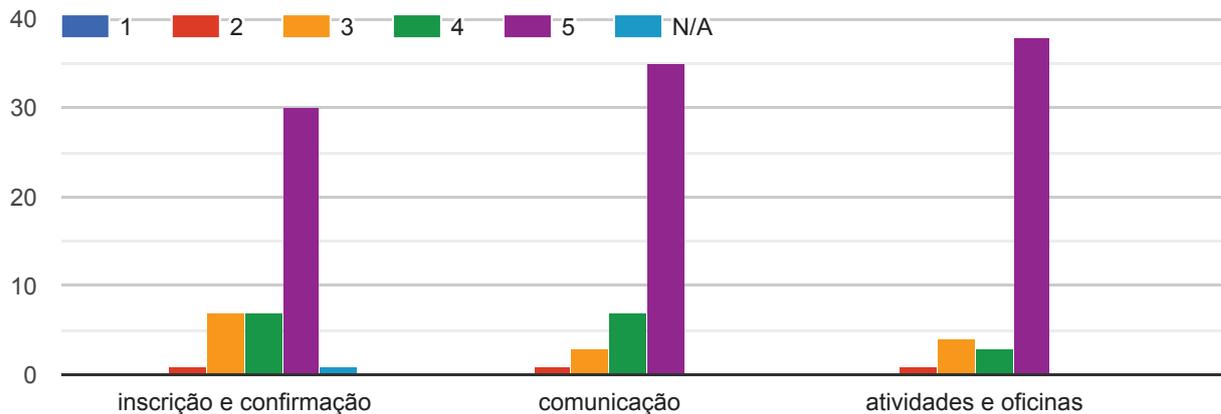
relevância dos assuntos abordados, variedade de temas, qualidade do trabalho dos ministrantes (tanto no quesito da experiência nos assuntos que tratavam quanto na comunicação deles)

aicineira fazendo um colchão e a asa da xícara super rápido como mágica e ficando perfeito 🤩👄🤩

Clima descontraído

o que você achou da organização?

 Copiar



12 respostas

nenhuma, realmente gostei e todos.

Achei tudo ótimo, a equipe do pré-ocupe e os ministrantes foram impecáveis.

Talvez um e-mail automático pra confirmar que vc preencheu o formulario de inscrição no começo seria uma boa adição.

só continuar <3 perfeitos!

por cada um estar na sua casa acho que todo mundo fica na vibe de assistir e aprender (meu caso) mais do q participar e experimentar,

Mais dias de oficinas.

Acho que seria muito interessante abrir mais oportunidades para as pessoas participarem da organização também, de forma que fossem convidadas a isso.

Seria bom se um número "ilimitado" de pessoas pudessem participar, e tivesse uma pessoa responsável por organizar as dúvidas e dar fluidez à apresentação

Vocês foram supimpas. Publicações incríveis, marcações supimpas no calendario, ministrantes fantasticos e os monitores foram fanstasticos

Acho que o evento deveria ser aberto para o público em geral ministrar também nas próximas edições presenciais.

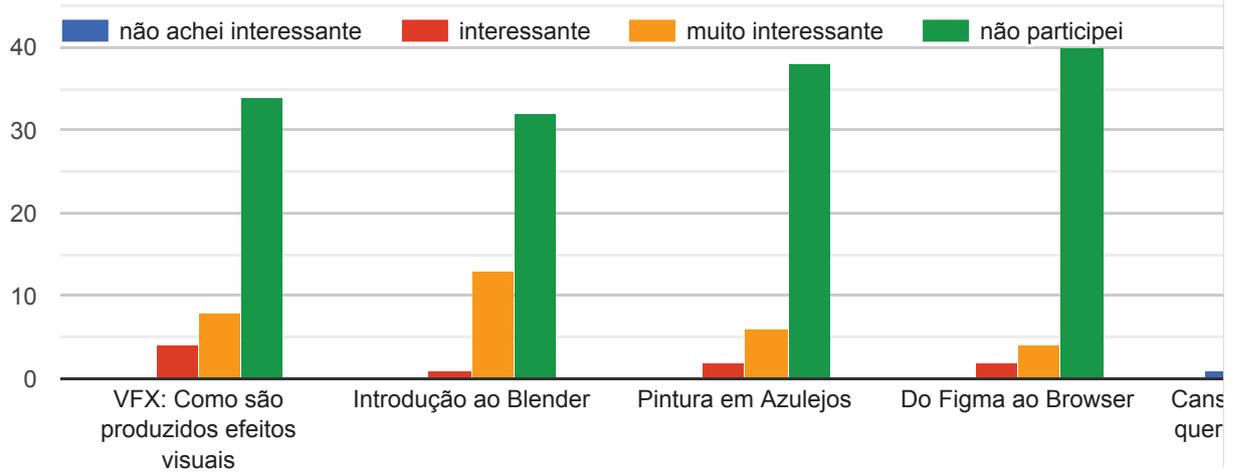
As informações a cerca das inscrições não ficaram muito claras para as pessoas de fora. Chamei alguns amigos para participar dessa edição, e eles se confundiram um pouco nesse processo.

deixar as inscrições abertas ate a hora do começo de cada atividade, e considerar vagas ilimitadas (já que é online) ou pelo menos um limite alto (tipo 50).



como você avalia as oficinas que voce participou?

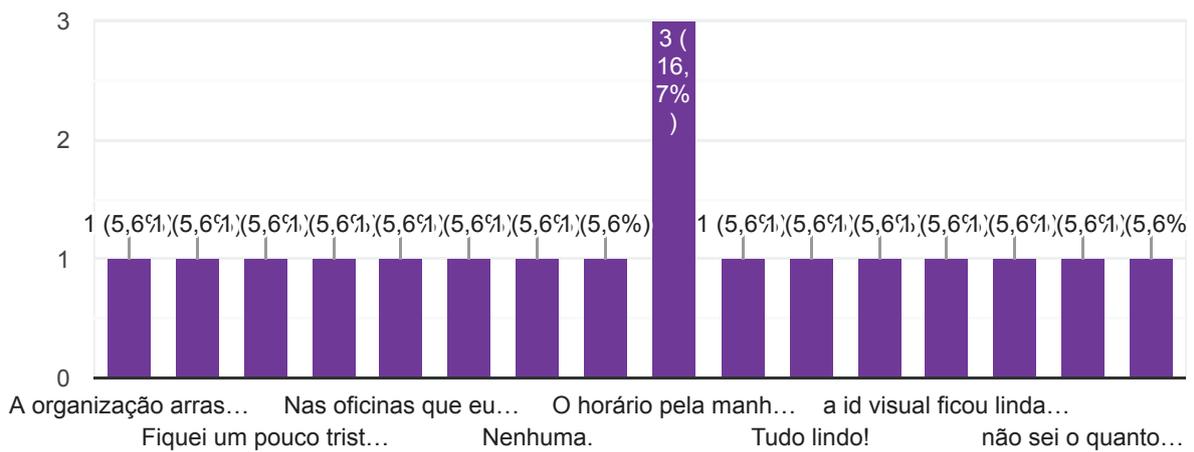
[Copiar](#) 201



you would have any suggestion, comment or criticism to make about the event? we are all ears!

[Copiar](#)

18 responses



would you like to participate in the organization of a next event?

[Copiar](#)

46 responses

