



QUANDO A ESCOLA CRIA JUNTO:

CO-CRIAÇÃO DE INICIATIVAS
EXTRACURRICULARES
POR MEIO DO DESIGN
PARTICIPATIVO





Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido e apresentado ao Departamento de Design do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Design.

Jeisse Santana dos Santos

jeisse.santana@ufpe.br // jeissesantanaa@gmail.com

Profa. Dra. Maria Cristina Ibarra

Orientadora

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Jaisse Santana dos.

Quando a Escola Cria Junto: Co-criação de Iniciativas Extracurriculares por Meio do Design Participativo / Jaisse Santana dos Santos. - Recife, 2025.
68, tab.

Orientador(a): Maria Cristina Ibarra Hernandez
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Design - Bacharelado, 2025.
Inclui referências.

1. Design Participativo. 2. Educação . 3. Iniciativas Extracurriculares . I. Hernandez, Maria Cristina Ibarra . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

Aprovado em 11 de agosto de 2025



Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Cristina Ibarra
(Orientadora)

Prof. Dr. Walter Franklin Marques Correia
(Examinador Interno)

Prof. Anderson Souza Santos
(Examinador Externo)



“[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração.”

Paulo Freire

*AGRADECIMENTO

Existem inúmeras pessoas às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão. Ao olhar para trás, olho com alegria toda a minha trajetória até aqui e olho para o futuro com alegria e esperança de fazer mais.

Agradeço ao meu Senhor, meu Deus, meu Jesus, por me amparar, guiar, conceder oportunidades e nunca me deixar sozinha. Sou grata pela direção tão clara que tem iluminado minha vida.

Agradeço à minha mãe, minha querida mãe, que, com tanto esforço, tornou possível a minha jornada acadêmica e a conclusão da graduação. Sempre demonstrou orgulho de mim, o que, sem dúvida, fortaleceu a minha vontade de seguir adiante. Agradeço também ao meu pai, por ser minha referência em criar e de quem sinto tanta saudade. E à minha irmã Jéssica, por sempre acreditar em mim.

Sou imensamente grata às crianças que fazem parte da minha vida. À minha sobrinha Jamilly, que me faz acreditar em um futuro criativo, brilhante e cheio de possibilidades. Agradeço também às outras crianças que, mesmo sem saber, me inspiraram e me inspiraram a conduzir esse trabalho.

Agradeço aos meus professores, a todos eles, por quem nutro profundo respeito e admiração. Ao professor Walter Franklin, que, desde o início da minha graduação, me orientou, abriu portas e transmitiu seu amor e paixão pela academia e pela ciência. À minha orientadora, Cris Ibarra, cujo olhar humano e sensível tem me inspirado continuamente. E à Universidade Federal de Pernambuco, que me acolheu, me acolhe e da qual tenho orgulho de fazer parte.

Aos amigos que estiveram comigo ao longo do caminho, meu muito obrigada por tornarem esse processo mais leve, tranquilo, alegre e repleto de boas risadas. Amo vocês do fundo do coração.

Por fim, agradeço à Escola Pintor Lauro Villares. Sou grata por ter sido acolhida ali aos 12 anos e agora, aos 23, por poder retornar. Voltar à escola foi como revisitar um passado feliz e cheio de esperança, que hoje se concretiza. Agradeço imensamente aos 31 estudantes que aceitaram essa caminhada comigo e ao professor Anderson Souza por contribuir em todo o andamento do projeto.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo co-criar iniciativas extracurriculares com estudantes de uma escola pública de Recife por meio da abordagem do Design Participativo. A experiência foi realizada com a turma do 9º ano da Escola Pintor Lauro Villares, no bairro dos Torrões, escola onde a autora estudou, o que proporcionou uma relação próxima e um entendimento profundo do contexto local. Utilizando o baralho Co-criação em Ação, desenvolvido na disciplina de Design Participativo da UFPE, foram selecionadas e adaptadas técnicas que facilitassem a escuta ativa, a construção coletiva e o envolvimento criativo dos estudantes. O Design Participativo, entendido como uma abordagem que valoriza o diálogo aberto e a participação genuína de todos os envolvidos, reconhece os designers não como mediadores do processo, mas como participantes ativos que compartilham saberes e experiências com os outros participantes. Dessa forma, promove-se a construção coletiva de conhecimentos e significado, respeitando e valorizando, neste caso, os saberes cotidianos dos estudantes ao longo de todo o processo.

Palavras-chave: Design Participativo, Educação, Iniciativas Extracurriculares.

ABSTRACT

This study aims to co-create extracurricular initiatives with students from a public school in Recife through a Participatory Design approach. The experience was carried out with a 9th-grade class at Escola Pintor Lauro Villares, located in the Torrões neighborhood. The author attended this school, which fostered a close relationship and a deep understanding of the local context. Using the Co-creation in Action card deck developed in the Participatory Design course at UFPE, selected and adapted techniques were applied to facilitate active listening, collective construction, and the creative engagement of students. Participatory Design, understood as an approach that values open dialogue and the genuine participation of all involved, views designers not as mere mediators, but as active participants who share knowledge and experiences with others. This promotes the collective construction of knowledge and meaning, while respecting and valuing the everyday knowledge of the students throughout the entire process.

Keywords: Participatory Design, Education, Extracurricular Initiatives.



SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Objetivos	13
3. Fundamentação Teórica	15
3.1 Do Universalismo ao Pluriverso	16
3.2 Design e Educação	19
4. Abordagem Metodológica	21
4.1 Design Participativo	22
4.2 Baralho: Co-criação em Ação	23
5. Trabalho de Campo	27
5.1 Primeiro Contato com a Turma	30
5.2 Perspectiva Sobre o Design	31
5.3 Primeira Oficina: Desconstruindo Chavões	31
5.4 Segunda Oficina: Mapa Mental	35
5.5 Terceira Oficina: Oficina do Futuro	41
5.6 Quarta Oficina: Co-criação de Cartazes	47
5.7 A Escolha Conjunta da Oficina	50
5.8 Protagonismo dos Estudantes	54
O Primeiro Encontro de Muitos	56
Próximos Passos	58
6. Considerações Finais	60
Referências Bibliográficas	65

01.

INTRODUÇÃO



Trabalhar com adolescentes sempre esteve presente em minha vida, desde dar aulas em contextos fora do design até na própria prática do Design. Um dos contatos mais significativos foi na disciplina de Design Participativo (DP), ministrada pela professora Cristina Ibarra, no Departamento de Design da UFPE, onde pudemos explorar as técnicas participativas de **Varal de Lembranças**¹ e **Teatro Fórum**². Durante esses encontros, vi muito sentido em tudo que estávamos vivendo ali: a troca de experiências, o entendimento dos alunos sobre o que é ser designer e a escuta ativa que o Design Participativo exige. A partir disso, soube que gostaria de me aprofundar ainda mais em ambientes escolares com o apoio do DP.



Figura 1: Eu, junto com minha equipe da disciplina de Design Participativo, a professora Cristina Ibarra e a coordenadora pedagógica da Escola Gilberto Freyre durante o encontro do Varal de Lembranças. **Fonte:** A autora.

O design, aliado à participação, permite desenvolver serviços, produtos e processos que respondam de maneira mais direta às necessidades de um grupo social específico. Para isso, é fundamental exercer uma escuta atenta e tomar as decisões de forma colaborativa com o coletivo, o que contribui para soluções mais aderentes e significativas. O Design Participativo atua como uma ponte entre saberes diversos e fortalece a construção conjunta de alternativas mais justas, sensíveis e transformadoras.

É uma prática que visa envolver designers e não-designers em processos de design, por meio de ferramentas e técnicas que auxiliam

1. O Varal de Lembranças, criado na Rocinha (RJ), busca construir a autoimagem e identidade local por meio da memória, utilizando recortes, fotos e documentos, incentivando um olhar crítico sobre a história da comunidade (SILVA, 2021).

2. O Teatro Fórum, criado por Augusto Boal, propõe a superação de opressões por meio da participação ativa do público na cena teatral, transformando espectadores em protagonistas e incentivando a reflexão e a ação. (CANDA, 2013)

a construção conjunta de intervenções, o compartilhamento e a troca de experiências, o fortalecimento de comunidades, o diálogo para a criação coletiva de saberes, a imaginação de cenários ou alternativas futuras, a reconstrução de memórias coletivas, o engajamento de participantes e a criação de um senso de pertencimento (Ibarra; Montuori, 2025). Segundo Robertson e Simonsen (2013), é “*um processo de investigação, compreensão, reflexão, estabelecimento, desenvolvimento e apoio à aprendizagem mútua entre múltiplos participantes na ‘reflexão-na-ação’ coletiva*”.

Essa abordagem não apenas amplia o repertório de soluções possíveis, como também desloca o papel do designer tradicional, que passa a atuar como participante de processos colaborativos. O foco deixa de estar somente na entrega de um produto final e se volta para o próprio percurso de construção coletiva, valorizando o envolvimento contínuo das pessoas que vivenciam o contexto do projeto.

Paulo Freire (1970), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, apresenta a ideia de que a verdadeira transformação social só ocorre por meio da educação dialógica, na qual o diálogo genuíno entre educador e educando promove a conscientização crítica e a superação das relações de opressão. Esse diálogo pressupõe a participação ativa, o reconhecimento mútuo e a construção coletiva do conhecimento, afastando-se do modelo tradicional em que o saber é imposto de cima para baixo.

No contexto do design e da co-criação, esses princípios freirianos ganham relevância especial. Conforme aponta Heller de Paula (2025) em seu artigo “*Pedagogia do oprimido: o que esse clássico da educação tem a ensinar sobre design, cocriação e mudança*”, o design autêntico e a co-criação só se concretizam quando ancorados nessa abordagem dialógica. Isso significa que para que o processo de design seja realmente colaborativo e transformador, ele precisa garantir a escuta ativa, o respeito às experiências e saberes de todos os envolvidos, e o envolvimento crítico dos participantes.

Dentro desse contexto e durante a disciplina de Design Participativo 2024.2, na qual utilizamos várias ferramentas e técnicas, algumas até inéditas, foi criado o **baralho Co-criação em Ação**, desenvolvido por Maria Cristina Ibarra e Bruna Montuori, com a participação dos estudantes da disciplina. O baralho contém 30 técnicas e ferramentas de DP para práticas dentro e fora do Design, organizando de forma fácil e prática seu uso. O baralho foi o pontapé inicial deste projeto, ao ler e escolher as técnicas adequadas para

utilizar com os participantes desta pesquisa , que eram estudantes entre 12 e 16 anos, do 9º ano da Escola Pintor Lauro Villares, uma escola pública do Recife.

Esta escola está localizada no bairro dos Torrões, zona oeste do Recife, e atende turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, além de turmas de EJA no turno da noite. Foi nessa escola que estudei durante dois anos e por isso tenho muito carinho, o que motivou a escolha para o projeto, além do conhecimento prévio da direção, o que facilitou o primeiro contato. A turma escolhida para o projeto foi a 9º B e se deu pelo perfil dos estudantes e pelos horários que coincidiam com os meus, facilitando o desenvolvimento das atividades e o engajamento durante os encontros.

O design tem um potencial transformador que vai além da simples criação de objetos ou soluções estéticas; ele pode ser um agente poderoso de inovação social. Acredito profundamente no valor da escuta atenta e no protagonismo coletivo como alicerces para processos de design que realmente impactem vidas. Nesse sentido, a participação genuína das pessoas envolvidas é não apenas necessária, mas essencial para a construção de mudanças significativas. Escolher a Escola Pintor Lauro Villares, um lugar que carrego comigo por ter sido parte da minha trajetória pessoal, representa a oportunidade de unir afeto, conhecimento e ação, dando voz e espaço a quem vive aquele cotidiano e, assim, possibilitando que o design seja vivido como uma prática verdadeiramente coletiva e transformadora.

02.

OBJETIVOS





Objetivo Geral:

Co-criar iniciativas extracurriculares com estudantes de uma escola pública de Recife, por meio da abordagem de Design Participativo, para promover o engajamento estudantil e tornar as atividades escolares mais alinhadas às necessidades e interesses dos próprios estudantes.

Objetivos Específicos:

1. Aprofundar o conhecimento sobre o Design Participativo e o cenário contemporâneo da área, por meio do estudo da literatura especializada;
2. Idealizar e desenvolver oficinas de co-criação com alunos de uma escola pública do Recife, explorando diferentes ferramentas e técnicas do Design Participativo para conhecer o grupo, analisar a relação deles com o território e propor iniciativas que os beneficiem;
3. Criar e organizar, de forma coletiva com os estudantes, uma iniciativa liderada por eles, que seja contínua, autônoma, e enraizada em seus próprios interesses e motivações.

03.

FUNDAÇÃO
TEÓRICA



Repensar o fazer design a partir de uma perspectiva crítica, sensível ao contexto sociocultural brasileiro e comprometida com práticas educativas mais dialógicas e participativas é um movimento necessário diante dos desafios contemporâneos. O campo do design, historicamente influenciado por abordagens eurocêntricas e métodos oriundos do Norte Global, muitas vezes reproduz padrões universalizantes que desconsideram a pluralidade de existências e saberes locais. Ao mesmo tempo, a educação tradicional, pautada na transmissão unilateral de conteúdos, mostra-se limitada frente ao potencial transformador de práticas baseadas no diálogo e na escuta ativa. A seguir buscamos articular os estudos decoloniais e o conceito de Pluriverso, proposto por Escobar (2014), com os princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire e os aportes de bell hooks, defendendo um design comprometido com a realidade vivida dos sujeitos, capaz de promover experiências de co-criação significativas e socialmente engajadas.

3.1 Do Universalismo ao Pluriverso

Desde o início da formação no campo do Design, os estudantes são expostos a uma série de informações sobre o que, de fato, significa fazer design, além dos métodos e processos utilizados para alcançar soluções. Entre esses métodos, na nossa contemporaneidade, destaca-se o *Design Thinking* — criado por Tim Brown, da consultoria IDEO —, que, de forma simplificada, consiste em uma abordagem centrada no ser humano, buscando resolver problemas de maneira criativa e colaborativa. Segundo o relatório da OECD (2021), o *Design Thinking* é a metodologia mais amplamente aplicada em governos e organizações internacionais. Outro método amplamente difundido nas escolas de Design, é o *Double Diamond*, desenvolvido pelo Design Council (2019), que estrutura o processo de design em quatro etapas: descobrir, definir, desenvolver e entregar.

De modo geral, observa-se que, muitas vezes, o fazer design é ensinado e reproduzido como uma espécie de esteira fabril, na qual seguem-se etapas rígidas em busca de uma solução. Nesse sentido, o designer estadunidense, Darin Buzon (2020) traz uma reflexão pertinente ao afirmar que “o Modernismo se submeteu a um rebranding e hoje é vendido como ‘*Design Thinking*’”.

Segundo Darin Buzon (2020), no artigo ‘*Design Thinking* é

um rebranding da supremacia branca, a maioria dos designers ainda é composta por pessoas brancas, e a tradição modernista (ainda vigente) continua a divulgar o design como um produto neutro. Essa lógica também dialoga com a perspectiva de Paul Rand, que defendia a separação entre questões sociais e o design, reforçando uma mentalidade de um “design internacional” que ignora o contexto social em que o trabalho é realizado. Nesse sentido, o movimento Estilo Internacional, fundamentado em uma lógica de produção ocidental, buscava impor tradições gráficas e padrões considerados universais, muitas vezes desconsiderando as especificidades culturais de contextos orientais ou periféricos. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre o que, de fato, se entende por universal, quais são os modelos considerados neutros e, principalmente, quais padrões estão sendo reproduzidos no campo do design.

Buzon (2020) também pontua que, ao posicionar o Design Thinking como modelo ideal de design, corre-se o risco de reduzir o valor de outras abordagens, especialmente aquelas voltadas para práticas sociais. Isso ocorre a partir de um discurso que, muitas vezes, se mostra falso ao afirmar que se trata de um processo capaz de suprir as necessidades humanas, centrado no ser humano. Além disso, essa lógica contribui para reforçar, especialmente entre pessoas fora da área, a ideia de que o design não pode ser questionado, uma vez que se apóia em métodos considerados centrados no ser humano e em processos que, supostamente, atendem diretamente às necessidades do chamado público-alvo.

A arrogância que vem com ser um Design Thinker acaba privilegiando o designer acima de qualquer um. O resultado é uma profissão de narcisistas que aprofundam a estratificação de classes ao padronizar o jargão do Design Thinking como uma régua para restringir o mercado e produzir uma necessidade artificial para a qual os clientes devem contratá-los. (Buzon, 2020)

Ao se afastar das perspectivas do design europeu ou estadunidense, marcadas por vertentes modernistas e por vieses da racionalidade, observa-se, no contexto brasileiro, a dificuldade de adaptar uma concepção eurocêntrica a uma realidade atravessada por desigualdades sociais e outros problemas emergentes (Abdala; Siqueira, 2019). Nesse sentido, os estudos decoloniais, dentro da academia, propõem mudanças nas bases tradicionais e hegemônicas, buscando referências

plurais e valorizando vozes que, historicamente, foram marginalizadas e silenciadas.

A partir dessa perspectiva, torna-se relevante trazer o conceito de **Pluriverso**, popularizado na esfera do design por Arturo Escobar, antropólogo colombiano, que parte do reconhecimento da existência de múltiplos mundos, territórios, localidades e práticas, entendidas como expressões de uma diversidade ontológica. O conceito defende, portanto, a existência de “um mundo onde caibam muitos mundos”, fundamentando-se na multiplicidade de práticas territoriais, sociais e políticas mantidas em diferentes partes do planeta (Escobar, 2014).

De forma geral, o Pluriverso parte da compreensão de que não existe um único mundo, mas sim muitos mundos e distintas formas de viver e de existir, ou seja, diversas ontologias. Esse conceito se contrapõe à lógica moderna, capitalista e colonial, ao reconhecer que cada comunidade possui sua própria maneira de compreender o mundo, estabelecendo relações singulares com a natureza, a economia e a vida. A ontologia operada pela modernidade ocidental, por sua vez, baseia-se em uma visão única, que parte da crença na existência de um único mundo real. Assim, o Pluriverso se configura como uma proposta ontológica plural, que reconhece a multiplicidade de existências e saberes.

Os Estudos do pluriverso (...) se orientam, por um lado, a apresentar alternativas viáveis ao discurso e às práticas do mundo único, para aqueles uni-mundistas modernos já cansados de suas vazias narrativas universalistas; e, por outro lado, a compreender os múltiplos projetos baseados em outros compromissos ontológicos e formas de construir mundos, bem como as muitas maneiras pelas quais essas lutas enfraquecem o projeto do mundo único e, ao mesmo tempo, contribuem para ampliar seus espaços de reexistência.” (Escobar, 2014, p. 21)

Atualmente, principalmente no contexto mercadológico, vivencia-se um design hegemônico, fundamentado em um pensamento racionalista e hierárquico, pautado em metodologias oriundas do Norte Global. Mesmo diante de realidades profundamente distintas da brasileira, essas abordagens ainda são frequentemente adotadas como verdades absolu-

tas e como padrão sobre como fazer e criar, como se os desafios e os contextos fossem os mesmos (Andrade; Ibarra, 2021, p. 158). Diante desse cenário, um dos principais desafios do fazer design consiste em compreender como abordar problemas reais, reconhecendo o Pluriverso e suas múltiplas vertentes no campo do design, ao mesmo tempo em que se entendem as limitações do design como ferramenta.

3.3 Design e Educação

Fundamentados em bell hooks e Paulo Freire, Santos et al. (2025) argumentam que a educação tradicional, focada apenas na transmissão de conteúdo e na objetificação do estudante, pode falhar em promover uma formação humana integral e transformadora. Os autores defendem que a educação deve estar alicerçada no afeto, nas experimentações e nas vivências dos alunos. Integrar o sensível e o vivido no ambiente escolar humaniza o processo de aprendizagem e promove uma educação mais engajadora e significativa. Assim como Paulo Freire, Santos et al. destacam que priorizar o diálogo, a cocriação e a participação ativa de educadores e educandos contribui para a construção de um conhecimento mais duradouro. Ressaltam ainda que há transformação e empoderamento quando as vivências dos alunos são valorizadas e o conhecimento é cocriado, conduzindo a uma educação verdadeiramente transformadora.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), defende uma educação libertadora baseada no diálogo, na escuta ativa e na consciência crítica, em contraste com o modelo da “educação bancária”, no qual o conhecimento é depositado de forma passiva nos alunos. Para Freire, os alunos não são apenas receptáculos vazios, mas sujeitos ativos que já possuem saberes prévios, o que fundamenta a ideia do “educador educando”, em que o educador ensina e o educando aprende, mas ambos também aprendem e ensinam mutuamente. Em sua pedagogia, Freire diferencia a ação antidialógica, estratégias utilizadas pelas elites dominadoras para manter o controle e a opressão, da ação dialógica, que promove a libertação por meio do diálogo e da conscientização.

“Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário,

a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação." (Freire, 2021, p. 307).

Utilizando os conceitos de Paulo Freire, Heller de Paula (2025), no artigo "Pedagogia do oprimido: o que esse clássico da educação tem a ensinar sobre design, cocriação e mudança", evidencia que o design e a cocriação autênticos só são possíveis quando ancorados na abordagem dialógica. Fora desse conceito, tais práticas acabam por se configurar como uma nova vertente da lógica de dominação já naturalizada em nossa sociedade.

Para Coutinho e Lopes (2011), o design pode atuar na resolução de problemas relacionados aos artefatos que mediam a aprendizagem, considerando não apenas os aspectos visuais, mas também as concepções epistemológicas e metodológicas envolvidas. Assim, as autoras compreendem que a união entre design e educação não se limita à estética, mas constitui uma forma de contribuir com uma visão social para a educação. Essa relação se desdobra em duas vertentes: a primeira entende o design como solucionador de problemas nos materiais e ferramentas utilizados no processo de aprendizagem; e a segunda, como uma forma de pensar e organizar o conhecimento.

Com base nos conceitos apresentados, este trabalho reconhece a importância de colocar no centro do processo as experiências e necessidades reais dos estudantes, por meio do diálogo e da cocriação. Trata-se de romper com a lógica de impor um ideal frequentemente baseado em uma realidade distante, alheia ao cotidiano dos participantes. É fundamental compreender que o sujeito no processo de design não é uma persona sem vontades próprias, mas um protagonista, cujas vivências devem ser consideradas e valorizadas.

04.

ABORDAGEM METODOLÓGICA



Nessa etapa, trago o conceito do Design Participativo, abordagem utilizada em todo o andamento do projeto, que valoriza a escuta ativa, a construção coletiva e o protagonismo dos participantes. A escolha dessa abordagem se dá pelo seu potencial de gerar soluções mais significativas e enraizadas nas vivências reais das pessoas envolvidas, reconhecendo saberes diversos e promovendo relações horizontais. Também foi utilizado o baralho Co-criação em Ação, criado por Bruna Montuori e Cristina Ibarra, com a participação dos estudantes da disciplina de Design Participativo de 2024.1, como um recurso a ser utilizado por estudantes em seus trabalhos de conclusão de curso.

A realização das oficinas contou com autorização formal da direção escolar, que também mediou o processo de obtenção de consentimento junto aos responsáveis pelos estudantes participantes. Essa autorização abrangeu tanto a participação nas atividades quanto o registro fotográfico dos encontros e dos trabalhos produzidos, garantindo que todo o processo ocorresse de forma ética e em conformidade com as normas da instituição.

4.1 O Design Participativo

O Design Participativo surgiu na Escandinávia, no final da década de 1960 e início da década de 1970, sendo inicialmente utilizado como estratégia para promover gestões mais democráticas e melhorar a comunicação entre indústrias e sindicatos. A partir dos anos 1980, passou a ser adotado como metodologia no desenvolvimento de produtos, processos e interfaces. Essa abordagem considera essencial o conhecimento baseado na experiência e na prática, enraizado nas habilidades, intuições e perspectivas pessoais dos indivíduos, e propõe uma abordagem interdisciplinar com ênfase na construção coletiva e na partilha de responsabilidades (Canônica et al., 2014).

Nesse sentido, o Design Participativo se diferencia de outras abordagens por buscar atuar sobre conflitos de interesse reais, promovendo a democratização das decisões e o empoderamento social dos envolvidos, que deixam de ser apenas usuários para se tornarem coautores. Para além de uma prática projetual, o Design Participativo também é reconhecido como uma ferramenta educativa, por promover o desenvolvimento crítico e autônomo dos participantes, em diálogo dire-

to com os ideais de Paulo Freire (Jorge, 2023).

Compreende-se que, dentro dessa abordagem, os participantes são considerados especialistas em suas próprias realidades, tendo suas contribuições valorizadas em todas as etapas do projeto, não apenas como fonte de dados, mas também como agentes ativos nas decisões. Nesse contexto, a pessoa designer assume o papel de participante e não de autor único, devendo estar aberto ao diálogo e disposto a ceder espaço aos outros participantes. Jorge (2023) ainda destaca que o Design Participativo, em sua forma legítima, compromete-se com a transformação social e com o estabelecimento de relações horizontais, evitando práticas de validação superficial.

O Design Participativo contrapõe-se ao design tradicional, que frequentemente impõe soluções externas às comunidades sem considerar seus saberes locais e dinâmicas sociais. Diferente de uma abordagem puramente técnica ou racional, esta abordagem valoriza a sensibilidade e o envolvimento ativo dos participantes, promovendo uma criação coletiva mais alinhada às necessidades e perspectivas da comunidade. Dessa maneira, o Design Participativo busca empregar ferramentas e técnicas fundamentadas na escuta ativa, na colaboração horizontal e na troca de experiências, promovendo um processo de criação mais inclusivo e sensível às realidades dos participantes (Ibarra, 2020).



Figura 2: Realização da técnica 'Varal de Lembranças' na Escola Gilberto Freyre com turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio. **Fonte** Sergio Barros.

Sobre o ritmo e o tempo no Design Participativo, Gaudio et al. (2014) destacam a importância de compreender a temporalidade característica da comunidade onde o projeto está sendo implementado. Alinhar as ações ao ritmo local, considerando sua cultura e dinâmicas, é essencial para garantir maior aceitação e eficácia. Além disso, os autores apontam que a transformação social ocorre de forma gradual, e projetos que buscam mudanças rápidas podem enfrentar desafios, uma vez que a evolução ou o alcance do “objetivo” final depende de múltiplos fatores complexos. A participação ativa da comunidade também pode não ser imediata, tornando necessário preparar os envolvidos para que compreendam as dinâmicas das técnicas e ferramentas utilizadas, possibilitando um engajamento mais efetivo.

4.2 Baralho: Co-criação em Ação

Para a realização deste projeto, foi utilizado o baralho “Co-criação em ação”, que é um conjunto com 30 técnicas e ferramentas para ajudar na condução de processos participativos. O baralho foi desenvolvido e criado em conjunto na disciplina de Design Participativo, no primeiro semestre de 2024, no Departamento de Design da UFPE, ministrada pela professora Maria Cristina Ibarra, na qual também participei como aluna, contribuindo para as técnicas: mapa do entorno, mapa mental, varal de lembranças e Teatro Fórum.

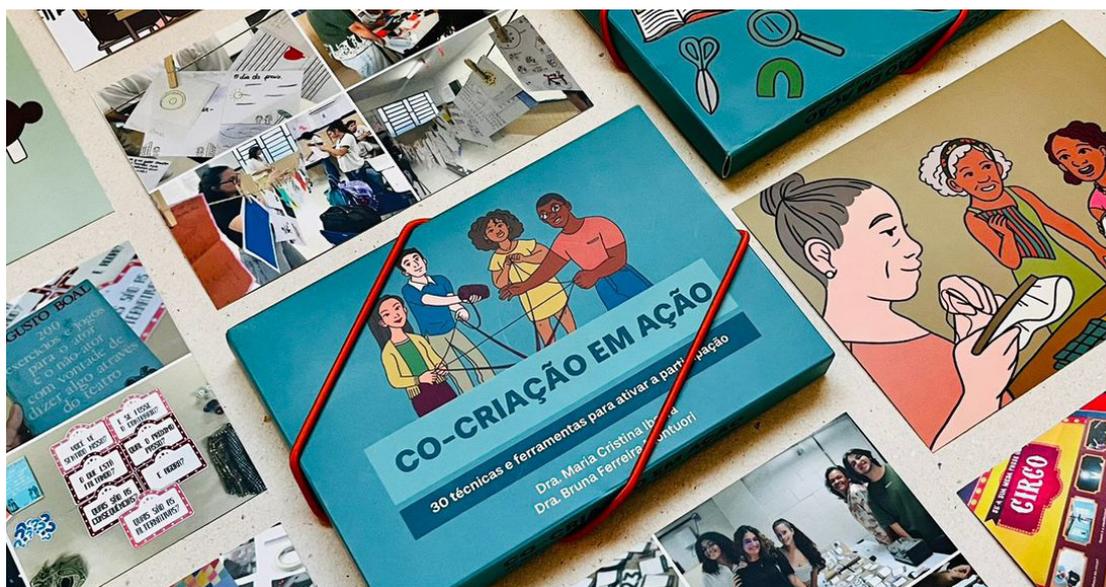


Figura 3: Baralho de cartas “CO-CRIAÇÃO EM AÇÃO: 30 técnicas e ferramentas para ativar a participação”. **Fonte:** Cristina Ibarra.

A iniciativa do baralho “Co-criação em Ação” é resultado de um projeto selecionado pelo edital de Estímulo à Inovação em Práticas de Ensino na Graduação, promovido pela UFPE em 2023. Surgiu com o intuito de apoiar estudantes em fase final da graduação que desejavam utilizar técnicas e ferramentas do Design Participativo, mas que contavam com um leque limitado de recursos. Para isso, o baralho reúne 30 cartas com fotos e textos explicativos, tornando o processo mais acessível e enriquecedor. O objetivo não é oferecer soluções prontas, mas apoiar a construção de processos participativos que valorizem a escuta, o diálogo e a colaboração entre os envolvidos. Trata-se de uma abordagem experimental, que permite adaptação a diferentes contextos e necessidades.



Figura 4: Baralho de cartas “CO-CRIAÇÃO EM AÇÃO: 30 técnicas e ferramentas para ativar a participação”. **Fonte:** Cristina Ibarra.

Com as cartas em mãos, li uma a uma e, sabendo com qual público trabalharia, fui eliminando aquelas ferramentas e técnicas que não faziam sentido considerando a faixa etária, o ambiente escolar ou o tempo e os recursos disponíveis. Após esse processo de seleção, chegamos às seguintes opções: Mapa Falante, Narrativas do Amanhã, Biografia Visual, Mapa Mental, Desconstruindo Chavões, Varal de Lembranças, Oficina do Futuro, Co-criação de Zines, Linhas do Tempo e Café Mundo. Após um último filtro, permanecemos com as seguintes ferramentas/técnicas:

Desconstruindo Chavões: é uma técnica que auxilia a coleta e a análise de estereótipos e percepções atribuídas a um grupo ou espaço por meio de termos, vocabulários e expres-

sões, criando um glossário com as palavras selecionadas, com o objetivo de alcançar uma visão plural e abrangente dos participantes.

Mapa Mental: é uma ferramenta que torna visíveis, por meio de representações gráficas, as percepções, lembranças e interpretações das pessoas sobre seus territórios cotidianos. Em grupo, os participantes desenham um mapa a partir de memórias, afetividades, compreensões espaciais e sensoriais, iniciando pelo elemento significativo escolhido como referência, e desenvolvendo o mapa com perguntas que estimulam reflexões coletivas.

Oficina do Futuro: é uma técnica que permite aos participantes idealizar, em conjunto, soluções concretas ou planos de ação para problemas do cotidiano. A partir da crítica da situação atual, eles imaginam cenários futuros utópicos e, com base nessas visões, co-criam planos e discutem ações para alcançá-los, considerando o contexto presente.

Co-criação de Cartazes (Adaptação de Co-criando Zines): realizei a criação colaborativa de cartazes utilizando adesivos, papéis e outros materiais, para que os participantes pudessem organizar suas ideias de forma visual. Essa técnica também permite expressar emoções e visões criativas, similar à co-criação de zines, que envolve a produção conjunta de publicações independentes com textos, colagens e elementos visuais, mas voltada para a organização das ideias em vez de refletir temas específicos ou promover diálogos coletivos.

05.

TRABALHO DE CAMPO



A **Escola Pintor Lauro Villares** é uma escola pública localizada no bairro dos Torrões, zona Oeste do Recife, perto da minha casa. Ela atende alunos entre 11 e 16 anos, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Cursei o 8º e 9º ano do ensino fundamental nessa instituição, o que contribuiu para que tanto o deslocamento quanto o acolhimento no local ocorressem de maneira tranquila, além de despertar em mim a alegria de retornar a um espaço que me acolheu por dois anos. Os vínculos previamente estabelecidos com a diretora, alguns professores e o porteiro facilitaram o reencontro e a receptividade. Fui recebida de forma calorosa, com expressões de contentamento diante do meu retorno à escola, agora com o objetivo de desenvolver meu Projeto de Conclusão de Curso. Ressalto que a afetividade presente nesse reencontro contribuiu significativamente para o acesso à instituição.

No primeiro contato com a instituição, fui acolhida pelo professor Anderson Souza, responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, que se mostrou solícito e receptivo à proposta apresentada, disponibilizando alguns horários ao longo da semana para a realização dos encontros. De modo geral, o acolhimento por parte da coordenação e da equipe escolar foi bastante positivo.

Após esse primeiro momento, iniciei a definição da turma que participaria das oficinas de co-criação com a preferência voltada para as turmas do 9º ano, último ano de permanência dos estudantes na instituição, cuja faixa etária varia entre 12 e 14 anos. O principal critério adotado para a escolha da turma foi a compatibilidade de horários com as demais atividades que desempenho. Visitei todas as turmas do 9º ano sob responsabilidade do referido professor, ocasião em que apresentei a proposta de atividade. Observei um expressivo interesse por parte da maioria dos estudantes, que demonstraram entusiasmo com a possibilidade de participação em ações contínuas ao longo de alguns meses. Ao final do processo, defini que a turma 9º B seria a selecionada, por apresentar maior compatibilidade de horários, com encontros previstos para as terças, quartas e sextas-feiras, no primeiro horário (das 7h30 às 9h10). A turma é composta por um total de 31 estudantes, com idades variando entre 12 e 16 anos.

É importante ressaltar que, iniciei os encontros sem perspectivas previamente definidas de quais seriam os resultados dos encontros com os estudantes. Compreendo que, no design participativo, o processo se torna mais relevante do que o resultado final. Nesse contexto, assumo o papel de desig-

ner participante, responsável por criar um ambiente propício à escuta, à troca e à colaboração entre os participantes.

Na tabela a seguir, mostro um panorama geral das visitas à escola, encontros com a turma e oficinas realizadas com elas.

Data	Atividade	Participantes
11 de março de 2025	Conversa com a direção para entender como seriam as atividades e primeiro contato com as turmas do 9º ano para escolher a turma que participaria dos encontros.	Direção da escola, turmas do 9º ano e professor Anderson Souza.
21 de março de 2025	Oficina 1: Desconstruindo Chavões. A atividade envolveu uma apresentação pessoal, seguida pela escrita anônima de definições sobre palavras escolhidas coletivamente, culminando em um debate sobre estereótipos e percepções. O objetivo foi promover vínculos entre os participantes e introduzir o projeto de forma leve e reflexiva.	Toda turma do 9º B.
25 de abril de 2025	Oficina 2: Mapa Mental. Os estudantes criaram mapas do bairro a partir de suas memórias, utilizando a escola como ponto central. Foram convidados a sinalizar locais de passagem cotidiana, espaços problemáticos e lugares que gostariam de transformar, utilizando adesivos específicos. A atividade ocorreu na biblioteca e foi dividida em duas fases: construção do mapa e reflexão coletiva a partir de perguntas orientadoras.	Toda turma do 9º B.
6 de maio de 2025	Oficina 3: Oficina do Futuro. A técnica foi aplicada em três fases: crítica (levantamento dos problemas da escola), fantasia (propostas utópicas) e implementação (ideias viáveis). As discussões giraram em torno de problemas estruturais da escola e soluções possíveis dentro do contexto. Foram abordados também os limites de atuação da gestão escolar e da própria pesquisadora enquanto estudante de graduação.	Toda turma do 9º B.

4 de junho de 2025	Oficina 4: Co-criação de Cartazes. A técnica “Co-criando Zines” foi adaptada para a produção de cartazes, nos quais os estudantes organizavam visualmente suas propostas de oficinas ou encontros. Cada cartaz deveria conter nome da atividade, descrição, conteúdos, local, materiais, ilustração e uma frase de convite. O foco foi concretizar ideias surgidas nas oficinas anteriores e incentivar a autonomia dos participantes.	Toda turma do 9° B.
13 de junho de 2025	Escolha coletiva da oficina. Os estudantes apresentaram os cartazes produzidos no encontro anterior e, em seguida, participaram de uma votação para definir qual proposta seria colocada em prática. A votação foi conduzida de forma participativa, com organização espontânea dos grupos em torno de suas propostas favoritas.	Toda turma do 9° B.
1 de julho de 2025	Encontro para alinhamento do primeiro dia da oficina com dois estudantes do 8° ano e dois do 9° ano. O objetivo foi organizar como seria o primeiro encontro, definir quais filmes seriam exibidos, o horário e como divulgaríamos a atividade.	Alguns estudantes do 8° e 9° ano.

Tabela 1: Cronograma dos encontros realizados até a conclusão. **Fonte:** A autora.

5.1 Primeiro Contato Com a Turma

A turma do 9° B foi a última que visitei; antes dela, visitei outras duas turmas do 9° ano, as turmas A e C. Desde o início, ela me foi apresentada pelo professor como a mais indisciplinada entre as demais, embora também fosse destacada por apresentar um alto nível de participação. Segundo ele, justamente por esse perfil, os encontros seriam ainda mais relevantes e oportunos. Essa percepção se confirmou ao longo das interações que estabeleci posteriormente com a turma.

Durante a visita, apresentei-me ao grupo, mencionando que havia estudado na instituição e compartilhando informações sobre o curso de Design, bem como uma breve explicação sobre os fundamentos do Design Participativo e a proposta dos encontros futuros. A recepção por parte da turma foi positiva, os estudantes demonstraram entusiasmo e curiosidade diante da iniciativa.

5.2 Perspectiva Sobre o Design

Não foi a primeira vez que apresentei o Design para turmas de adolescentes de escolas públicas. A primeira experiência foi na disciplina “Design Participativo”, quando eu e meu grupo utilizamos técnicas e ferramentas dessa abordagem com uma turma do 2º ano da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Gilberto Freyre, zona norte do Recife. Nessas experiências, observo com frequência a maneira como os estudantes percebem o campo do design: majoritariamente associado ao design gráfico, com algumas menções ao design de jogos digitais, o que está em consonância com os interesses e repertórios próprios da faixa etária. Em que outras ocasiões você mostrou o design para adolescentes de escolas públicas?

Essas interações despertam em mim reflexões sobre a construção social da imagem do design, considerando que, no meu próprio contato inicial com a área, também possuía uma compreensão restrita sobre o campo. Apresentar o design a partir de métodos e ferramentas participativas, com foco na criação coletiva de um projeto, representa, para muitos desses estudantes, o primeiro contato com uma abordagem ampliada e socialmente engajada da prática projetual. Acredito, portanto, que tais experiências contribuem para ampliar o imaginário dos estudantes sobre o design e suas possibilidades, oferecendo-lhes uma nova perspectiva sobre o campo e promovendo uma aproximação mais democrática, crítica e inclusiva dessa prática.

5.3 Primeira Oficina: Desconstruindo Chavões

No dia 21 de março de 2025, às 7h30, iniciei a primeira oficina com a turma, utilizando como atividade inicial a técnica “Desconstruindo Chavões”. Por se tratar do primeiro contato mais prolongado com os estudantes, optei por iniciar com dinâmicas de caráter lúdico. A técnica foi realizada em dois encontros distintos, sendo o primeiro dedicado à escrita das definições e o segundo ao debate das palavras.

A atividade proposta consistiu em uma breve apresentação individual, na qual convidei cada participante a dizer seu nome, idade, o que gosta de fazer no tempo livre e uma palavra que considerasse representativa de si. A dinâmica ocor-

reu de forma satisfatória, ainda que os estudantes tenham se mostrado inicialmente tímidos, o que considero compreensível, dado que ainda não me conheciam. Contudo, o momento mostrou-se relevante tanto para estabelecer vínculos entre mim e os participantes, quanto para promover maior interação entre os próprios colegas.



Figura 5: Segunda parte da técnica Desconstruindo Chavões. **Fonte:** Anderson Souza.

Mesmo em contextos nos quais os participantes já possuem familiaridade entre si, o uso de dinâmicas lúdicas revela-se uma estratégia eficaz para quebrar o gelo, promover leveza e favorecer a abertura ao diálogo. Essa abordagem mostrou-se especialmente pertinente diante do contexto específico, que envolvia uma turma em seu primeiro horário de aula, às 7h30 da manhã.

Para a técnica “Desconstruindo Chavões”, que auxilia na coleta e análise de estereótipos e percepções atribuídas a um grupo, busquei compreender como os estudantes se enxergavam, percebiam os outros e o ambiente no qual estavam inseridos, considerando que pertencem a uma comunidade do Recife.

Em todas as ferramentas e técnicas utilizadas, o roteiro foi elaborado previamente, levando em conta o perfil dos participantes:

- » **Primeiro:** Inicialmente, apresentei algumas palavras como sugestão para instigar a participação dos estudantes, destacando-se os termos “comunidade” e “oportunidade”.

- » **Segundo:** Em seguida, juntamente com os alunos, acrescentei mais oito palavras, totalizando um glossário com dez termos: comunidade, noiado, verdade, favelinha, maloqueiro, briga, tchow, livrar as caras, papafigo e oportunidade;
- » **Terceiro:** Posteriormente, distribuí uma folha de papel A4 para que os estudantes preenchessem as definições das palavras escolhidas, assegurando o sigilo das respostas. Para garantir maior conforto e espontaneidade, não foi solicitado o registro dos nomes nas folhas.
- » **Quarto:** Após a coleta dos papéis, iniciamos a discussão dos termos e dos significados atribuídos pelos participantes.

Na etapa inicial de escolha das palavras, expliquei aos estudantes que poderiam selecionar livremente os termos que desejassem, desde que obedecessem a uma única regra: todos deveriam conhecer o significado das palavras escolhidas. Nesse momento, houve grande interesse dos participantes em contribuir, e as palavras a serem incluídas foram definidas coletivamente, sempre questionando se os estudantes conheciam a palavra e seu significado, para garantir que todos compreendessem as definições.

As oito palavras escolhidas pelos estudantes foram: **noiado, verdade, favelinha, maloqueiro, briga, tchow, livra as caras e papafigo**. Algumas dessas expressões, como **tchow, livra as caras e papafigo**, foram inéditas para mim, apesar da proximidade com a comunidade. Após a coleta de todas as respostas registradas nas folhas, realizei uma análise individual de cada papel, buscando identificar respostas semelhantes.

Para sistematizar os dados, utilizei o *ChatGPT* (chatbot desenvolvido pela OpenAI que utiliza inteligência artificial) com o objetivo de elaborar uma resposta padrão que contemplasse todas as palavras e significados fornecidos pelos estudantes.

Esse procedimento possibilitou uma compreensão geral de como os alunos interpretaram os termos, permitindo a extração de conclusões relevantes para orientar a continuidade das técnicas e ferramentas empregadas no estudo.

- » **Comunidade:** Um bairro ou lugar onde várias pessoas moram, com várias casas, ruas e poucos prédios;
- » **Noiado:** Quem usa drogas, fuma maconha, cheira cola ou

- vende coisas de casa para sustentar o vício;
- » **Verdade:** Afirmação de algo que não é mentira, algo certo, realidade;
 - » **Favelinha:** Pequena comunidade com becos, casas juntas e pessoas legais;
 - » **Maloqueiro:** Quem anda de qualquer jeito na rua, se acha descolado ou faz malandragem, podendo ser traficante ou usuário de drogas;
 - » **Briga:** Confusão, porrada, agressão ou discussão, às vezes por causa de “homem”;
 - » **Tchow:** Um jeito de dizer “oi”, mas também algo que os meninos falam quando tem briga;
 - » **Livrar as caras:** Pagar comida ou alguma coisa para alguém que está sem dinheiro;
 - » **Papafigo:** Apelido para gente magra ou feia;
 - » **Oportunidade:** Uma chance de conseguir algo, errar e tentar de novo.

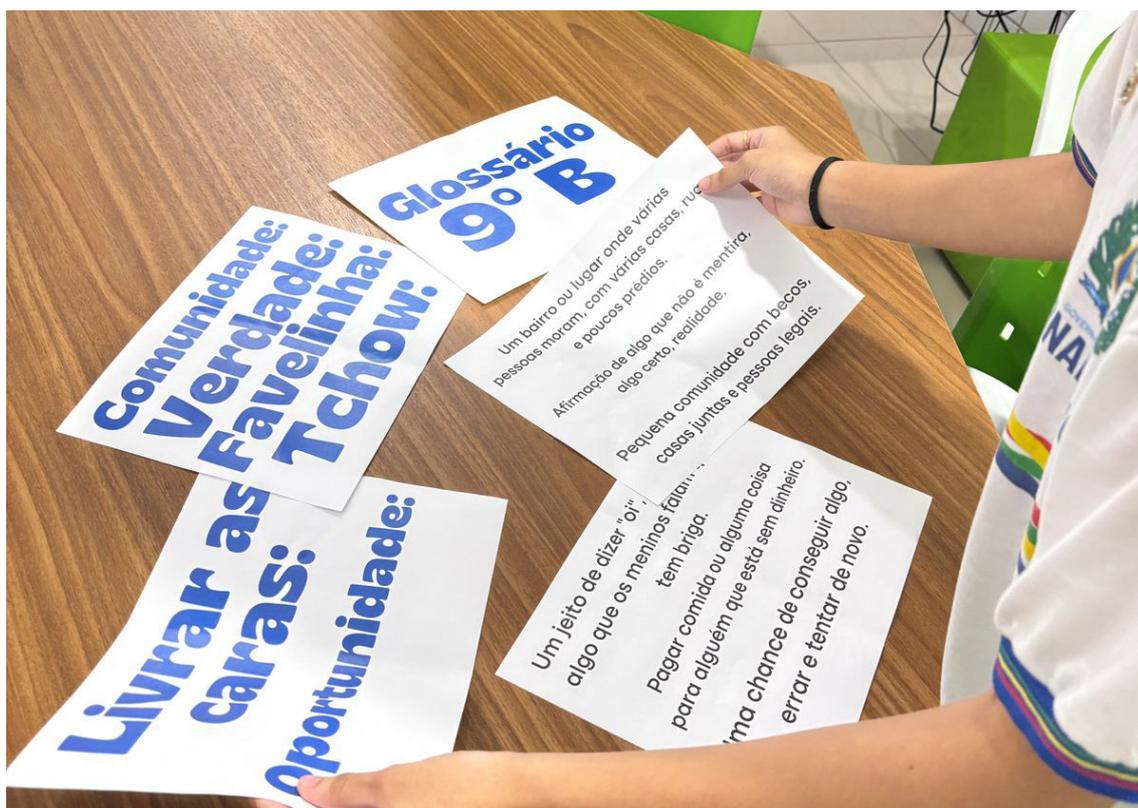


Figura 6: Aluna durante a atividade “Desconstruindo Chavões”, manipulando as palavras escolhidas e o resumo. **Fonte:** A autora.

A partir da análise das definições produzidas pelos estudantes, pude compreender alguns aspectos significativos de suas percepções e vivências. Observei uma forte ligação com o território, especialmente por meio das palavras “comunidade” e “favelinha”, frequentemente associadas ao lugar onde residem, descrito por elementos como “várias casas” e “ruas com poucos prédios”.

Os termos “maloqueiro” e “noiado”, frequentemente associados a usuários de entorpecentes, evidenciam a presença desse tema no cotidiano e no imaginário dos estudantes, indicando que essas figuras são reconhecidas como parte do cenário comunitário e, possivelmente, são assuntos abordados em conversas familiares ou entre conhecidos.

Em resumo, técnica contou com elevada participação e engajamento por parte dos estudantes, superando as minhas expectativas. Já nesse primeiro encontro, foi possível perceber o forte senso de pertencimento à comunidade e a proximidade geográfica dos participantes em relação à escola, evidenciando que todos residem nas imediações da instituição.

Essa percepção inicial **permitiu-me identificar o bairro como o local escolhido para por em prática a iniciativa extracurricular que estávamos construindo**. A partir desse entendimento, direcionei os encontros seguintes com base nas reflexões despertadas pela técnica “Desconstruindo Chavões” e na relação dos estudantes com o bairro em que vivem.

5.4 Segunda Oficina: Mapa Mental

No dia 25 de abril de 2025, uma sexta-feira, no primeiro horário da turma, realizei uma oficina com a técnica do Mapa Mental. Pela primeira vez, solicitei ao professor que o encontro fosse realizado na biblioteca da escola, por se tratar de um espaço mais amplo, iluminado e climatizado, proporcionando maior conforto aos estudantes. O intuito da técnica era compreender qual espaço do bairro os participantes desejavam intervir.

Essa simples mudança de ambiente evidenciou para mim a relevância do espaço físico nas sessões participativas. Observei que a sala de aula, por suas características formais, tende a remeter a um regime mais hierárquico e a uma rotina tradicional, na qual os alunos permanecem por longos períodos na mesma posição. Em contraste, a biblioteca — com mesas

compartilhadas e um ambiente mais acolhedor — contribuiu para tornar o encontro mais dinâmico, participativo e atrativo para os estudantes.



Figura 7: Início da atividade com a ferramenta ‘Mapa Mental’ na biblioteca da escola. **Fonte:** A autora.

No início do encontro, apresentei a técnica do “Mapa Mental”, que foi imediatamente associada pelos estudantes ao modelo clássico de organização visual de informações e ideias. Dividi a turma em cinco grupos para garantir a participação de todos no processo. A mediação teve início com a introdução do conceito de mapa, utilizando como exemplo o mapa do próprio bairro ou da cidade do Recife, que representa ruas, comércios, pontos de referência, entre outros elementos. Em seguida, abordei o conceito de memória, compreendida como um conjunto de percepções, lembranças e interpretações — ou seja, a capacidade do cérebro de armazenar e recuperar informações. A partir dessa conexão, expliquei que a proposta da atividade consistia na criação de um mapa do bairro, utilizando a escola como ponto central e inserindo tudo o que os estudantes conseguissem recordar.

Como materiais facilitadores para a realização da atividade, disponibilizei adesivos com ícones (**Figura 8**), canetas coloridas, lápis de cor, tesouras, cola, além de outros recursos trazidos pelos próprios participantes. Os adesivos, em especial, foram amplamente utilizados pelos alunos, sendo explorados por todos os grupos. Essa solução de design mostrou-se eficaz para a organização das ideias e para a atribuição de significados aos elementos presentes nos mapas construídos.

Entre os adesivos disponibilizados, havia ícones que representavam campo de futebol, árvores, ônibus, sinais de trânsito, carros, casas e estabelecimentos comerciais.



Figura 8 e 9: Ícones utilizados como adesivos na ferramenta de Mapa Mental e alunos realizando a atividade. **Fonte:** A autora.

Nesse momento, observei que técnicas que envolvem criatividade e práticas artísticas — como desenho, colagem e pintura — demonstraram maior eficácia junto ao público participante. Essa percepção dialoga com o que é apontado por Gaudio et al. (2014), ao destacarem a importância de compreender a temporalidade da comunidade na qual o processo participativo está inserido. A participação ativa, segundo os autores, pode não ocorrer de forma imediata, sendo fundamental respeitar os tempos e ritmos dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a utilização de materiais artísticos revelou-se não apenas uma forma de expressão, mas também um recurso estratégico para estimular o engajamento dos estudantes e tornar os encontros mais atrativos e eficazes.



Figura 10: Participantes no início da atividade com a ferramenta de Mapa Mental. **Fonte:** A autora.



Figura 11: Mapa elaborado por um dos grupos na ferramenta de Mapa Mental. **Fonte:** Autora.



Figura 12: Mapa elaborado por um dos grupos na ferramenta de Mapa Mental. **Fonte:** Autora.

Na segunda fase da atividade, após a construção dos mapas, convidei os participantes a responder três perguntas orientadoras e, em seguida, a sinalizar no mapa, por meio de adesivos, três tipos de espaços distintos: uma estrela para representar o local por onde o grupo passa diariamente no trajeto até a escola; um triângulo para indicar o local percebido como o que apresenta mais problemas ou desafios; e um semicírculo para marcar o espaço que gostariam de transformar.

Os resultados da segunda fase da atividade evidenciaram padrões significativos nas percepções dos participantes acerca do território. Quanto ao trajeto cotidiano, os locais mais mencionados como parte do percurso até a escola foram a Rua Bicentenária da Revolução Francesa, o Terminal de Ônibus (citada em duas ocasiões), o cruzamento próximo à escola e a Pista Nova, indicando áreas de circulação frequente e maior familiaridade dos estudantes com o entorno. Em relação aos espaços considerados como os que apresentam mais problemas ou desafios, destacaram-se o Campo da Roda de Fogo (mencionado duas vezes), as proximidades do MJM (mercado próximo à escola), a própria Escola Pintor Lauro Villares e a Pista Nova. Por fim, ao serem questionados sobre os locais que gostariam de transformar, a maioria dos participantes indicou a Escola Pintor Lauro Villares (quatro menções), seguida pelo Canal da Roda de Fogo.

Categoria	Local	Nº de Menção
Percurso até a escola	Rua Bicentenária da Revolução Francesa	1
Percurso até a escola	Terminal de Ônibus	2
Percurso até a escola	Cruzamento próximo à escola	1
Percurso até a escola	Pista Nova	1
Locais com problemas/desafios	Campo da Roda de Fogo	2
Locais com problemas/desafios	Proximidades do MJM	1
Locais com problemas/desafios	Escola Pintor Lauro Villares	1
Locais com problemas/desafios	Pista Nova	1
Locais que gostariam de transformar	Escola Pintor Lauro Villares	4
Locais que gostariam de transformar	Canal da Roda de Fogo	1

Tabela 2: Resultado da segunda etapa da técnica 'Mapa Mental'. **Fonte:** A autora.

A partir dos dados obtidos, foi possível identificar que o local que os estudantes mais desejam transformar é a escola onde estudam. Quando questionados sobre o motivo dessa escolha, os cinco grupos participantes apontaram que se trata de um espaço no qual estão presentes diariamente e, por isso, conseguem perceber diversos problemas existentes no ambiente.

Ainda que essa opção pudesse parecer a mais fácil, considerando que as atividades já estavam sendo realizadas no ambiente escolar, destacou a importância das técnicas e ferramentas utilizadas e do percurso metodológico até essa definição. A escolha foi inteiramente dos estudantes, e a fer-

ramenta e técnica previamente trabalhadas foram fundamentais para que eles chegassem a essa conclusão de forma autônoma. Para um projeto de design, considero relevante que, mesmo os caminhos mais óbvios ou acessíveis, requeiram a participação e a escuta ativa de todos os envolvidos.

A partir dessa conclusão, defini um novo direcionamento para a iniciativa, que passará a ser desenvolvida no espaço escolar.

5.5 Terceira Oficina: Oficina do Futuro

O terceiro encontro foi realizado no dia 6 de maio de 2025, novamente no período da manhã, com início às 7h30. Desta vez, a atividade ocorreu na sala de aula, pois não foi possível agendar a biblioteca a tempo para o encontro. Iniciei a atividade com uma breve apresentação sobre a “Oficina do Futuro”, explicando do que se tratava a técnica, seu objetivo final e todo o percurso já realizado até aquele momento. Em todos os encontros anteriores, procurei iniciar contextualizando a presença da pesquisa naquele espaço e os objetivos que se pretendia alcançar com as oficinas. A partir dos registros do encontro anterior, foi possível definir que o local a ser trabalhado na intervenção de design seria a própria escola.



Figura 13: Início da técnica ‘Oficina do Futuro’ na sala de aula do 9º ano B. **Fonte:** Autora.

Em seguida, expliquei as fases da técnica “Oficina do Futuro”, que se divide em três etapas: a fase crítica, a fase de brainstorming e a fase da fantasia — momento em que são criadas soluções utópicas e cenários futuros — e, por fim, a fase da implementação. Para essa atividade, utilizamos apenas papel ofício A4 e canetas, e os participantes foram divididos em oito grupos.

Na **primeira fase**, iniciei explicando o conceito de brainstorming, uma técnica de geração de ideias que envolve uma discussão colaborativa e criativa para encontrar soluções (OSBORN, 1953). Orientei os grupos a registrar, em papel, todos os problemas que eles identificavam na escola, sem filtrar a relevância ou o impacto pessoal de cada questão. Durante essa etapa, surgiram diversas dúvidas entre os estudantes, que demonstraram certa ansiedade em antecipar as fases seguintes da técnica. A lembrança dos problemas estruturais e técnicos da escola despertou reações intensas, o que contribuiu para uma maior agitação na turma. Ao final da fase, pretendia realizar uma escuta coletiva das percepções, porém, devido à agitação do grupo, precisei abordar cada grupo individualmente para acompanhar o andamento da atividade.



Figura 14: Estudantes na primeira fase da técnica ‘Oficina do Futuro’. **Fonte:** Autora.

Na **segunda fase**, denominada fase da fantasia, realizei uma breve introdução explicando que esse momento da técnica se destina à criação de soluções, inclusive aquelas consideradas utópicas ou inusitadas. Incentivei os estudantes a explorarem livremente sua criatividade, sem se restringirem à viabilidade imediata das propostas. Essa etapa provocou diferentes reações entre os participantes, com destaque para a recorrência de apontamentos relacionados a problemas estruturais da escola. Em sua maioria, tais questões foram atribuídas à gestão da instituição, como a ausência de reformas, a falta de climatização nas salas de aula e a não utilização de espaços ociosos disponíveis no ambiente escolar.



Figura 15: Estudantes na segunda fase da técnica 'Oficina do Futuro'. **Fonte:** Autora.

Neste momento, foi necessária a intervenção tanto minha quanto do professor responsável pela turma, com o intuito de esclarecer que determinados problemas apontados pelos estudantes eram de natureza estrutural, demandando recursos financeiros e aprovação em instâncias superiores. Ressaltamos que tais questões não se deviam, necessariamente, à negligência da equipe gestora da escola, mas sim à limitação da atuação do poder público em atender de forma adequada às demandas das instituições de ensino. Além disso, pontuamos que outras formas de mobilização poderiam ser exploradas, como a realização de protestos presenciais ou a utilização das redes sociais para a criação de perfis destinados à denúncia do estado precário da escola. Contudo, destacamos que, den-

tro dos limites do projeto em desenvolvimento — conduzido por mim, estudante de graduação, em parceria com o professor —, não seria possível solucionar esses problemas de forma imediata.

Embora a escolha do ambiente escolar como foco da intervenção de design previsse o surgimento de demandas estruturais, esse momento de debate revelou-se essencial para ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos diferentes níveis hierárquicos que compõem a gestão de uma escola pública, bem como os limites de atuação de cada agente envolvido.

Na **terceira e última parte da oficina**, que corresponde à fase da implementação, utilizamos as ideias geradas na fase da fantasia — a fase mais utópica — para criar soluções possíveis e palpáveis. Notei que os alunos que estavam insatisfeitos com a estrutura da escola mantiveram suas propostas iniciais, como a criação de perfis no Instagram ou a realização de protestos. Por outro lado, outros estudantes sugeriram novas modalidades de aula, como aulas de espanhol ou encontros para meditação. Também foram propostas ações como entender o uso do laboratório de informática para o horário do recreio, a entrega de tablets para os alunos, a reorganização das salas de aula e a oferta de cursos durante os períodos em que não há aulas regulares.

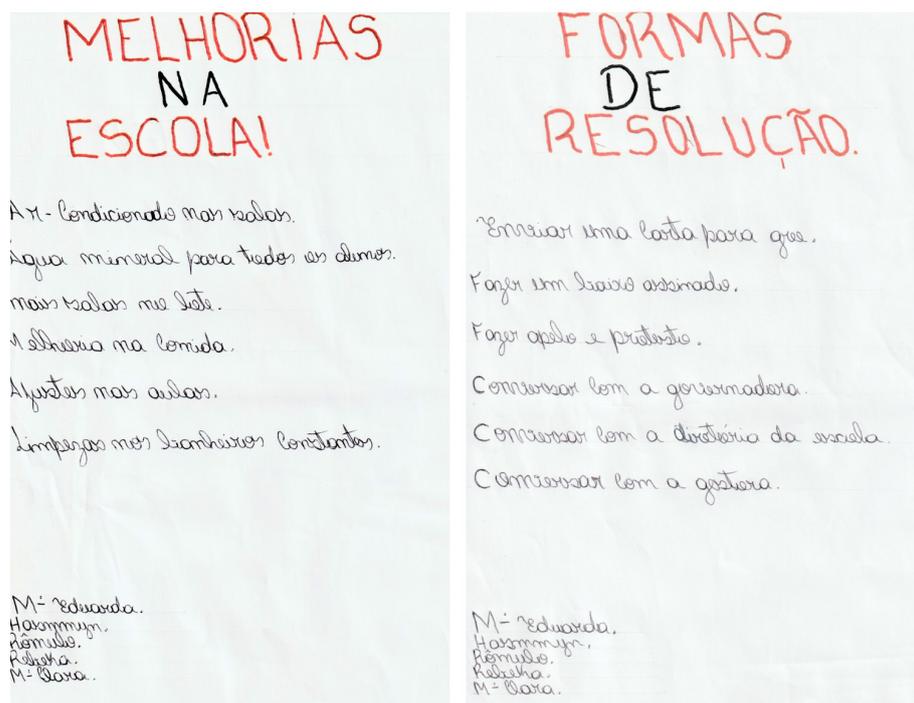


Figura 16: Resultado final de um dos grupos da técnica 'Oficina do Futuro'. **Fonte:** Autora.

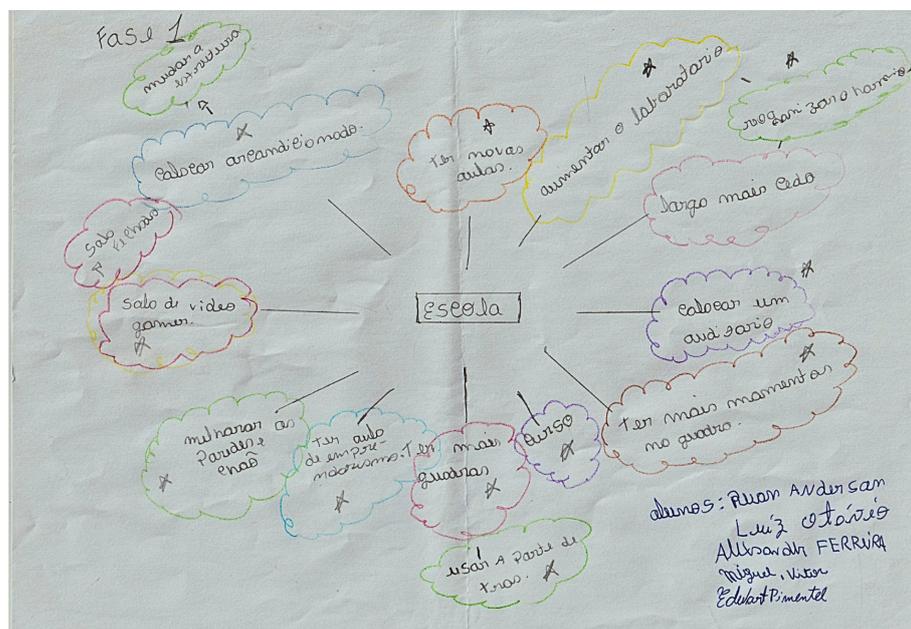


Figura 17: Resultado final de um dos grupos da técnica 'Oficina do Futuro'. **Fonte:** Autora.

Por outro lado, emergiram também propostas voltadas para a melhoria da vivência escolar por meio de ações mais acessíveis. Destaco entre essas sugestões o desejo de criação de novas modalidades de aula, como aulas de espanhol, encontros voltados à prática de meditação, ampliação do uso do

laboratório de informática durante o horário do recreio, disponibilização de tablets para os estudantes, reorganização das salas de aula e oferta de cursos extracurriculares durante os turnos livres (Tabela X).

Antes de concluir, considero pertinente destacar algumas observações que emergiram a partir da realização dessa oficina. Pude compreender de forma mais clara como o ambiente físico exerce influência significativa no desenvolvimento de um encontro participativo. Notei que os encontros realizados na sala de aula apresentaram um maior nível de dispersão em comparação aos realizados na biblioteca. Nessas ocasiões, percebi que os estudantes mostraram-se mais agitados, com interrupções frequentes, conversas paralelas e saídas constantes do espaço. Outro aspecto relevante, já identificado em momentos anteriores, foi novamente constatado: observei que os estudantes demonstraram maior engajamento quando utilizamos materiais diversificados, tais como lápis de cor, canetinhas, adesivos e elementos para colagem. A introdução desses recursos, associados à prática artística, contribuiu positivamente para a participação e o envolvimento da turma durante as atividades.

Como conclusão, considerei bastante significativo observar e compreender as reações dos estudantes diante da identificação dos problemas estruturais da escola. Além disso, foi relevante proporcionar-lhes uma visão mais ampla a partir do design, permitindo que saíssem do encontro com a compreensão de que iríamos trabalhar em propostas voltadas ao âmbito de aulas, workshops, encontros e momentos coletivos. Essa definição já se configurou como um direcionamento importante para a organização do próximo encontro, que teria como objetivo explorar de que forma se desenvolveram essas novas propostas de aulas, workshops, encontros ou clubes.

Grupo	Resumo dos Resultados
Grupo 1	Colocar ar condicionado, consertar piso que alaga, melhorar a comida, aula de música, melhorar o banheiro, sala de informática, aula de espanhol e ter água mineral.
Grupo 2	Criação de um cinema, área de lazer. Para isso acontecer precisamos de um lugar, ar condicionado, tv, poltronas e decorações.
Grupo 3	Piscina.
Grupo 4	Ter novas aulas, aumentar o laboratório, melhorar paredes e chão, disponibilizar cursos, ter mais momentos na quadra, criação de um auditório, reorganizar horários e colocar ar condicionado.
Grupo 5	Colocar ar condicionado, água mineral, mais salas no “lote”, melhoraria na comida, ajustes nas aulas e limpezas constantes no banheiro.
Grupo 6	Utilizar espaços desperdiçados, colocar ar condicionado, laboratório maior e melhor, melhores banheiros, colocar papel higiênico no banheiro, melhorar a estrutura das salas e piscina para aula de natação.
Grupo 7	Ar condicionado, melhor comida, ter suco no almoço e aula de espanhol.
Grupo 8	Espaços desperdiçados, reforma da quadra, colocar turmas de 3º ano do ensino médio, aula de meditação, time de futsal feminino e masculino, ter 2 interclasses no ano, entregar tablets aos alunos e aumentar o laboratório.

Tabela 3: Resumo do resultado de todos os grupos na técnica ‘Oficina do Futuro’. **Fonte:** A autora.

5.6 Quarta Oficina: Co-criação de Cartazes

Dentre as propostas apresentadas pelos estudantes, percebi que a ideia de criação de espaços de aprendizagem extracurriculares mostrou-se viável e compatível com o tempo disponível, os recursos existentes e os princípios do design. A partir dessa constatação, optei por adaptar a metodologia “Co-criando Zines” para a quarta e última técnica, propondo a co-criação de cartazes, com o objetivo de tirar as ideias do campo abstrato e organizá-las visualmente em uma folha de papel.

No dia 4 de junho, realizei a oficina de cartazes, na qual os

participantes receberam folhas de papel ofício no formato A4 e receberam orientações específicas para o desenvolvimento da atividade. Orientei que cada cartaz deveria conter as seguintes informações: o nome da aula, oficina ou encontro; a descrição das atividades realizadas nesse momento; os conteúdos ou práticas que seriam abordados; o local onde ocorreriam os encontros; os materiais necessários para sua realização; uma ilustração ou colagem representativa da proposta; e, por fim, um slogan ou frase de efeito que convidasse outras pessoas a participarem. Os estudantes dispuseram de aproximadamente uma hora para a elaboração dos cartazes, sendo divididos em duplas ou optando por realizar a atividade individualmente, com o objetivo de incentivar o engajamento e garantir a participação ativa de todos.



Figura 18: Início da técnica ‘Co-criando Cartazes’ na Biblioteca da Escola. **Fonte:** Anderson Souza.

Mais uma vez, observei que métodos que envolvem o uso de materiais diversos — como colagens, canetinhas e ilustrações — despertam maior engajamento por parte dos estudantes. Além disso, a oficina foi realizada novamente na biblioteca da escola, o que contribuiu significativamente para a participação ativa de todos. Dentre todas as técnicas utilizadas ao longo do processo, essa se destacou como uma das mais marcantes, pois pude observar de forma concreta o desenvolvimento das ideias que os alunos desejavam implementar na escola. Durante a atividade, eles discutiram entre si os lo-

cais possíveis para os encontros, os temas a serem abordados, horários e como aconteceriam.



Figura 19 e 20: Estudantes separados em grupo realizando a técnica 'Co-criando Cartazes'. **Fonte:** Anderson Souza.

Nesse momento, tornou-se evidente para mim o quanto pode ser gratificante, dentro do campo do design, atuar por meio da co-participação. Em nenhum momento, ao iniciar o projeto na instituição, eu poderia prever que uma das propostas resultaria na criação de alternativas de aprendizagem. Essa descoberta, construída de maneira conjunta, evidencia a potência de processos participativos no desenvolvimento de propostas verdadeiramente significativas.

Por fim, de maneira bastante gratificante, pude observar um resultado positivo neste encontro, no qual emergiram, a partir das colagens, desenhos e da combinação de ideias, os interesses dos participantes e o imaginário coletivo em torno da concretização das propostas elaboradas. A atividade resultou na identificação dos seguintes interesses por parte dos participantes: **boxe, futsal, empreendedorismo, música, cinema, desenho, artes, robótica, oficina de anime, japonês, paintball, academia (musculação) e dança.**



Figura 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28: Alguns dos pôsteres feitos pelos participantes durante a oficina da técnica 'Cocriando Zines'. Fonte: A autora.

Percebi, então, que os interesses pessoais dos participantes se sobressaíram. No entanto, foi relevante perceber que eles conseguiram articular suas preferências com atividades passíveis de serem realizadas no contexto escolar. Por exemplo, os estudantes que sugeriram a atividade de cinema indicaram a intenção de assistir aos filmes e, posteriormente, promover debates sobre eles; os que propuseram oficinas de robótica demonstraram interesse em tecnologia, destacando o desejo de aprender mais sobre computadores e o universo da computação; já os que sugeriram o futsal relataram o interesse em treinar com o objetivo de formar um time. Assim como o design, frequentemente compreendido como um campo multidisciplinar, esse momento evidenciou para mim e para a própria instituição escolar que existem múltiplas formas de construção do conhecimento — inclusive a partir de interesses individuais, muitas vezes considerados experiências particulares.

5.7 A Escolha Conjunta da Oficina

O encontro ocorreu no dia 13 de junho de 2025, no turno da manhã, e, mais uma vez, utilizamos a biblioteca como espa-

ço. Iniciei retomando, junto aos estudantes, todo o percurso realizado até aquele momento. Refizemos o caminho desde o início, lembrando os primeiros encontros e questionando-os sobre cada etapa. Percebi que eles conseguiram responder bem às indagações, o que me permitiu compreender que estavam, de fato, assimilando os objetivos das técnicas utilizadas e entendendo a razão de estarmos naquele último momento antes de colocar em prática a escolha construída coletivamente.

Dessa vez, organizei os estudantes sentados no chão, em círculo, de forma que todos pudessem se ver e que eu também conseguisse visualizar cada um deles. Na primeira parte da atividade, solicitei que resgatassem os cartazes produzidos no encontro anterior e, aqueles que haviam realizado em dupla, se reunissem novamente. A proposta era que cada dupla explicasse para os colegas a ideia da oficina ou aula que haviam elaborado, detalhando sua proposta e esclarecendo eventuais dúvidas.

Ao longo das apresentações, fui estimulando a participação, perguntando aos demais se aquela proposta também era de interesse de mais alguém, o que gerou uma discussão bastante calorosa e produtiva. Contudo, como já era de se esperar — e até foi comentado no momento de forma descontraída —, percebi certa dificuldade dos estudantes, característica da faixa etária, em manter a concentração em atividades que exigem escuta atenta. Esse fator acabou interferindo um pouco no ritmo do encontro, mas, apesar disso, conseguimos conduzir bem a atividade e a maioria dos participantes conseguiu ouvir e acompanhar as falas dos colegas.

Após o momento de escuta, no qual os estudantes apresentaram e detalharam suas propostas, avançamos para a etapa de votação. Para me auxiliar nesse processo, convidei um dos alunos, Rômulo, que ficou responsável pela contagem dos votos durante a dinâmica. Fui mencionando cada uma das oficinas propostas, e os estudantes levantavam as mãos para sinalizar em quais gostariam de participar.

Percebi que, nesse momento, houve bastante engajamento, e os estudantes começaram, inclusive, a se organizar em grupos, gerando uma espécie de “rivalidade” saudável em defesa dos temas que mais despertavam seu interesse. De forma geral, o resultado da votação ficou distribuído da seguinte maneira:

Interesse	Número de Menções
Box	11
Futsal	10
Empreendedorismo	3
Música	2
Cinema	16
Artes	6
Biblioteca	2
Anime	1
Aula de Japonês	6
Paintball	14
Academia	17
Aula de Dança	6

Tabela 4: Resultado da votação para a escolha da oficina. **Fonte:** A autora.

A votação foi bastante acirrada entre as propostas de academia e cinema, sendo que, ao final, a academia venceu por apenas um voto de diferença. Inicialmente, esse tema gerou certa confusão para mim, pois imaginei que poderia se tratar de uma proposta mais ampla, capaz de englobar diferentes vertentes. No entanto, compreendi que os estudantes estavam se referindo especificamente à prática de musculação, utilizando os aparelhos comuns em academias de ginástica.

Diante disso, o professor Anderson interveio, pontuando de forma bastante sensata que seria inviável a realização desse tipo de atividade na escola, por dois motivos principais: primeiro, porque nem a instituição nem eu, enquanto estudante de graduação, teríamos condições de adquirir ou disponibilizar os equipamentos necessários; segundo, pelo fato de os estudantes serem, em sua maioria, menores de idade, o que impediria a escola de assumir a responsabilidade e os riscos associados à prática de musculação.

Por estar utilizando o design participativo como abordagem, busquei, desde o início, manter as possibilidades sempre abertas, priorizando o diálogo com os estudantes para que, juntos, encontrássemos soluções possíveis e viáveis. Diante da escolha pela academia, minha intenção era justamente conversar com eles e compreender de que forma poderíamos adaptar essa proposta para algo exequível dentro da realidade da escola. No entanto, a intervenção do professor, que foi bastante pertinente e necessária, já nos ajudou a filtrar o que

seria ou não viável de ser desenvolvido naquele contexto.

A segunda proposta mais votada foi a de cinema, que, inclusive, já havia sido escolhida previamente por duas duplas na atividade anterior. Naquele momento, o encontro já se encaminhava para o encerramento, mas ainda assim conseguimos alinhar como seriam esses encontros, considerando, inclusive, as informações que já haviam sido definidas nos cartazes produzidos no encontro anterior. Ficou acordado que os encontros consistiriam na exibição de filmes, acompanhada de algum lanche, seguida por um momento de discussão sobre o que foi assistido. Definimos também que essas atividades aconteceriam sempre às sextas-feiras, após o horário regular de aula, que se encerra às 14h20. Apesar da definição, alguns estudantes manifestaram insatisfação com a escolha do cinema, pois preferiam outro tipo de atividade. Recebi essa manifestação de forma positiva, deixando claro que estava tudo bem e que essa poderia ser, inclusive, uma primeira experiência, capaz de gerar abertura para a criação de outros encontros no futuro.

Criamos também um grupo no WhatsApp (Figura 29, 30 e 31) com o objetivo de facilitar a organização da atividade e definir os próximos passos, como a data do primeiro encontro, a escolha do filme e a definição do que cada participante poderia levar para colaborar com o lanche coletivo. Ao final do encontro, ingressaram no grupo — demonstrando interesse em participar — de 22 estudantes.

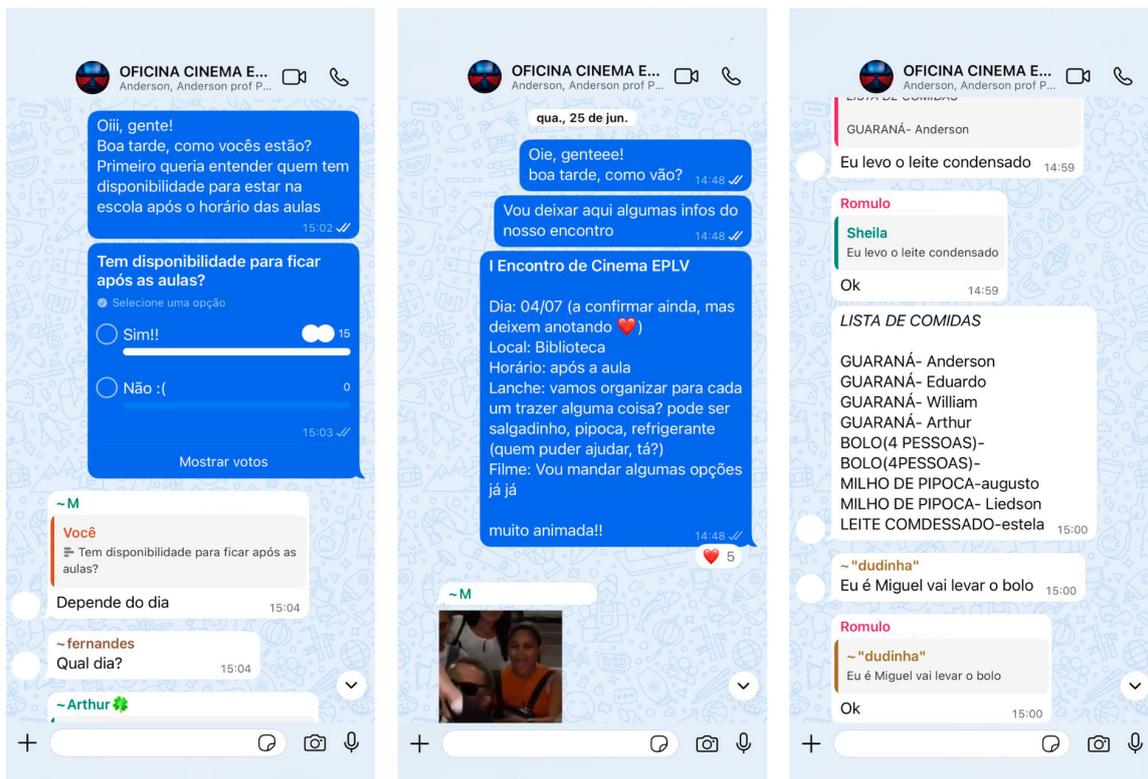


Figura 29, 30 e 31: Criação e primeiro contato com os estudantes pelo grupo de WhatsApp, marcação do encontro e organização, por iniciativa dos próprios estudantes, do lanche coletivo. **Fonte:** A autora.

5.8 Protagonismo dos Estudantes

Após o encontro de escolha das oficinas, encontrei-me com quatro estudantes, sendo dois do 9º B (turma com a qual estou trabalhando) e dois do 8º ano, com o objetivo de decidirmos e alinharmos as ações para a atividade do primeiro encontro da oficina. Definimos o horário, a logística do lanche, as estratégias de divulgação e também aproveitei para escutar deles quais eram suas expectativas e como percebiam a recepção dos demais colegas em relação à atividade. A decisão de envolver alguns estudantes no processo organizativo foi fundamental, e percebi neles um entusiasmo evidente em participar das decisões. Uma das tarefas atribuídas a eles foi a organização do lanche — ou seja, definir junto aos demais colegas o que cada um traria para o lanche coletivo —, além da criação de um pôster que seria impresso e afixado na escola. A proposta do pôster era divulgar a atividade e informar à comunidade escolar sobre os encontros, reforçando que são abertos a todos os estudantes interessados.



Figura 32 e 33: Cartazes elaborados pelos estudantes para a divulgação da oficina. **Fonte:** Rômulo e Anderson Mendonça.

A escolha de incluir também estudantes do 8º ano foi uma decisão pensada posteriormente, em conjunto com o professor Anderson. Compreendemos que, se há o desejo de que o projeto tenha continuidade, é necessário envolver alunos de turmas anteriores, uma vez que o 9º ano representa o último ano de permanência dos estudantes na instituição; no ano seguinte, eles seguirão para outra escola. Dessa forma, a própria instituição indicou dois alunos do 8º ano que atuariam como “protagonistas” — nomenclatura utilizada pela escola para se referir aos estudantes que participam ativamente de projetos extracurriculares.

Já adiantando um pouco da conclusão, ao iniciar o projeto, eu não imaginava qual seria a intervenção final — que poderia envolver qualquer área dentro do bairro, da escola ou abordar diferentes problemáticas. O início foi bastante incerto: decidir qual turma trabalhar, qual faixa etária e com qual objetivo. **Caso essas decisões tivessem sido tomadas logo no início, o desdobramento do projeto poderia ter sido completamente diferente.** No entanto, por ter sido uma construção conjunta, chegamos ao resultado atual — o que considero, também, bastante positivo.

Dessa forma, compreendi a necessidade de elaborar estratégias que contribuam para a longevidade dos encontros de cinema, envolvendo diretamente a direção da escola, os estudantes das turmas menores e, principalmente, a comunidade escolar como um todo.

5.9 O Primeiro Encontro de Muitos

Após a reunião de alinhamento com os estudantes, marcamos o dia e o horário do primeiro encontro, que ficou definido para o dia 04 de junho de 2025, às 15h, na biblioteca da escola, após o término das aulas. Anteriormente, esses detalhes foram alinhados com os alunos representantes e, em seguida, repassados aos demais participantes, tanto pessoalmente quanto por meio do grupo de WhatsApp. Esse contato constante fez toda a diferença para garantir a presença e a participação ativa deles.

No dia e horário marcados, ao chegar na escola, alguns alunos monitores — como passei a chamá-los — já estavam organizando a sala. As cadeiras foram dispostas em fileiras, buscando deixar o ambiente o mais acolhedor possível, simulando uma sala de cinema, com o uso de projetor e caixa de som. Os alunos também se responsabilizaram pelo lanche coletivo, no qual cada um trouxe algum alimento, como pipoca, bolo e refrigerante, para compartilhar com os colegas.

Para a escolha do filme — decisão mais importante do encontro — optei por realizá-la junto aos alunos monitores. Inicialmente, havíamos pensado no filme nacional *Que Horas Ela Volta?*, protagonizado por Regina Casé, por acreditarmos que a temática e a linguagem poderiam gerar maior identificação com os participantes. No entanto, após ouvir os feedbacks dos próprios monitores, decidimos que um filme de animação prenderia mais a atenção da turma. Diante disso, a escolha final foi o filme *Soul*, produzido pela Pixar Animation Studios.



Figura 34: Pôster horizontal do filme *Soul*. **Fonte:** Pixar Studio.

O filme *Soul* (2020) acompanha a história de Joe Gardner, um professor de música do ensino fundamental que sonha em se tornar um músico de jazz profissional. Após um acidente, ele se vê entre a vida e a morte e embarca em uma jornada filosófica e emocional sobre propósito, identidade e o sentido da vida. A animação trata de questões profundas de forma acessível e sensível, sendo, portanto, uma escolha adequada para a faixa etária dos estudantes.

A escolha por um filme nacional visava inicialmente proporcionar maior proximidade com a língua e com a realidade retratada. No entanto, a decisão por uma animação demonstrou-se acertada, considerando o engajamento e o perfil do público. Optei também por não abrir essa escolha para todos os participantes, ainda que isso parecesse ir contra a proposta de participação, pois entendi que seria necessário oferecer um direcionamento. Expliquei aos monitores que, por serem todos menores de idade, não seria possível escolher filmes com classificação indicativa mais alta, como os de terror — gênero que havia sido muito solicitado por eles.

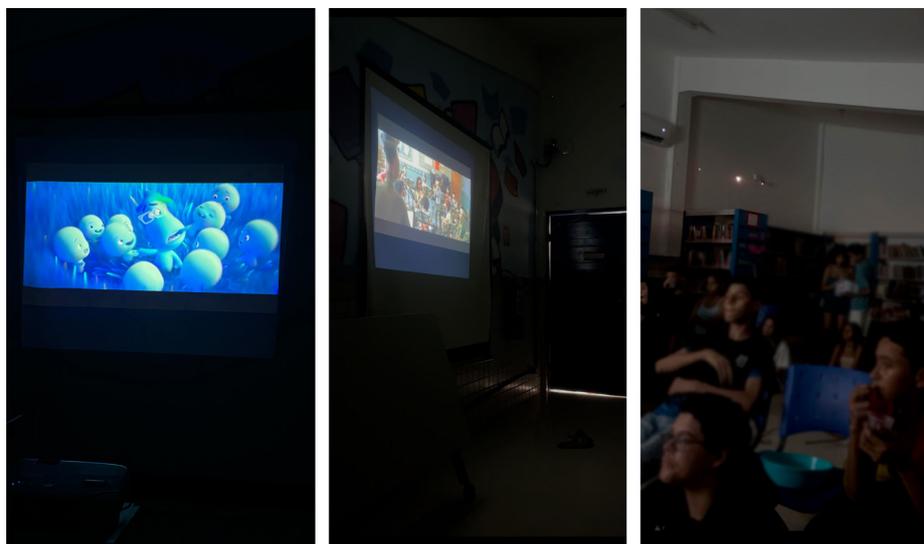


Figura 35, 36 e 37: Registro do primeiro encontro com os estudantes e da exibição do filme. **Fonte:** A autora.

No início do encontro, levantei três questões para os estudantes refletirem ao longo da exibição do filme, considerando a temática central da narrativa: (1) como a sociedade nos influencia a respeito do que é “uma vida de sucesso”?; (2) quais barreiras invisíveis podem afetar os sonhos de algumas pessoas?; e (3) de que forma o filme aborda a relação entre trabalho e lazer?

O filme foi exibido e, como já era esperado, muitos estudantes participaram por outros motivos, como passar a tarde com os amigos ou pelo interesse no lanche coletivo, o que resultou em algumas conversas paralelas durante a sessão. No entanto, mesmo com essas motivações, participaram de forma positiva da atividade, demonstrando interesse em dar continuidade à proposta e entusiasmo com a possibilidade de visitar um cinema com o grupo.

5.10 Próximos passos

Para fidelizar o projeto e garantir sua permanência na escola, organizei algumas medidas estruturantes, como a criação de um grupo no WhatsApp com os participantes, o desenvolvimento de cartazes para divulgação e a definição de uma data fixa para os encontros: a primeira sexta-feira de cada mês, às 15h, na biblioteca da escola. Além disso, estipulei, junto ao professor Anderson, alguns alunos responsáveis por liderar o projeto internamente, e informei à coordenação escolar sobre a proposta e suas demandas.

Ficaram sob responsabilidade dos estudantes: a divulgação dos encontros (por meio de cartazes e avisos nas salas), a organização prévia da sala (arrumação do espaço e equipamentos necessários), a escolha antecipada do filme e a organização do lanche coletivo. Já para a coordenação da escola, foi acordado que caberia: designar um professor para acompanhar os encontros, propor momentos de reflexão ao final das sessões, conferir o conteúdo do filme previamente e lembrar os estudantes da data do encontro para evitar esquecimentos.

Além dessas medidas, pensamos em estratégias de registro e avaliação contínua dos encontros, como a criação de uma lista de presença, registros fotográficos (com autorização prévia) e breves rodas de conversa ao final de cada sessão, com o objetivo de refletir sobre o que foi assistido e fortalecer o vínculo do grupo. Essas ações visam manter o engajamento dos estudantes, promover um espaço de diálogo e possibilitar a continuidade do projeto com autonomia mesmo após a finalização da minha participação ativa.

Além dos encontros realizados na escola, permanece o desejo de levar os estudantes participantes a cinemas localizados no Recife, como o Cinema São Luiz, o Cinema da Fundação ou o Cinema da UFPE, que possuem entrada gratuita. Esses momentos, além de proporcionarem o acesso a espaços cul-

turais da cidade, podem contribuir para que os alunos conheçam outros territórios urbanos, ampliando seu senso de pertencimento à cidade, bem como seu acesso à cultura e ao lazer, abrindo margem para novas perspectivas.



06.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Utilizar o Design Participativo em ambiente escolar tem se revelado uma estratégia potente para promover o engajamento dos estudantes e tornar as escolhas mais assertivas e significativas (Avellar, 2024; Andrade, 2022). Nesta experiência, não foi diferente. As ferramentas adotadas possibilitaram uma escuta ativa e uma construção coletiva genuína, respeitando o contexto e os desejos dos participantes. O baralho “Co-criação em ação”, em especial, foi um recurso extremamente útil, por reunir em um único material diversas técnicas e métodos organizados de maneira acessível. Isso me proporcionou uma gama ampla de possibilidades e facilitou a escolha de abordagens alinhadas ao perfil previamente traçado dos estudantes. A partir disso, foi possível conduzir os encontros com mais clareza, fluidez e coerência.

Com o início incerto por não saber qual seria a proposta final, as técnicas escolhidas — **Desconstruindo Chavões**, **Mapa Mental**, **Oficina do Futuro** e **Co-criação de Cartazes** — foram essenciais e bastante certeiras para trabalhar com os estudantes. Sempre que terminava uma técnica, conseguia compreender um pouco mais sobre eles. No **Desconstruindo Chavões**, entendi que deveríamos trabalhar com o território onde eles moram, pois havia uma proximidade e similaridade entre eles. No **Mapa Mental**, decidimos qual espaço trabalharíamos, e foi escolhida a escola. Essa técnica foi a que melhor funcionou das quatro, acredito que por trabalhar ativamente com a memória deles e a necessidade do trabalho em grupo, já que eles precisavam recriar o mapa da comunidade a partir da memória coletiva.

Já na **Oficina do Futuro**, compreendi quais eram os problemas e consegui montar, junto com eles, a solução que iríamos trabalhar. Essa técnica foi a que gerou menos engajamento, pois, da forma como a utilizei, exigia apenas escrita no papel. Se pudesse realizar novamente, tentaria usar mais imagens, adesivos e materiais artísticos, pois acredito que isso aumentaria o engajamento dos participantes, entendendo que esse é o perfil deles.

Na técnica de **Co-criação de Cartazes**, que foi uma adaptação minha da técnica de Co-criação de Zines, conseguimos aprimorar a ideia e criar visualmente cartazes, trabalhando com o imaginário e a criatividade da turma.

Ao final, durante a escolha das oficinas a serem realizadas, houve alguns impasses quanto ao que eu, como estudante

de graduação, conseguiria efetivamente conduzir com eles. Isso se deveu a fatores como a menoridade dos estudantes, custos elevados envolvidos ou questões burocráticas da escola. Eu já previa essa possibilidade, mas foi importante contar com a presença do professor para orientar tanto a mim quanto aos estudantes sobre o que não seria viável realizar, como, por exemplo, a academia que desejavam implementar na escola ou a atividade de paintball. Além disso, na Oficina do Futuro, os estudantes frequentemente apontavam problemas estruturais — questões reais e persistentes em nosso país — que, infelizmente, não poderiam ser contempladas na iniciativa que estávamos desenvolvendo. Dessa forma, conseguimos, de maneira participativa, chegar a uma ideia mais viável.

Assim, realizamos o encontro da Oficina do Cinema, como carinhosamente a chamamos. Compreendi que os encontros para assistir a filmes e as visitas ao cinema podem proporcionar aos estudantes um repertório cultural, o que, considerando a faixa etária deles, é extremamente positivo e pode influenciar a forma como percebem o mundo. Foram adotadas medidas para garantir a continuidade dos encontros, como a criação de um grupo no WhatsApp para facilitar a organização e servir como canal de comunicação entre os participantes, a produção e fixação de cartazes nos quadros de aviso da escola, o agendamento prévio das próximas sessões e a orientação da direção escolar. Também foram incluídos, por iniciativa dos próprios alunos, o planejamento de sessões em cinemas fora da escola. Coloquei-me à disposição para auxiliá-los no que fosse necessário para a realização das atividades, e a escola demonstrou grande abertura para a continuidade do projeto. Dessa maneira, compreendi que conseguimos desenvolver o projeto conforme desejado: de forma participativa e com potencial para se manter de maneira autônoma, organizada pelos próprios estudantes.

Essa experiência reforçou ainda mais a importância de estabelecer relações de proximidade e confiança com os estudantes para que projetos como este tenham continuidade de forma autônoma. Já possuo certa facilidade em trabalhar com adolescentes devido a experiências em outros projetos, tanto na universidade quanto fora dela. Com isso, compreendi que nossa relação foi bastante positiva e percebo o **vínculo de proximidade como um instrumento importante para o engajamento, a participação e o entusiasmo dos participantes**. Digo isso porque tenho certeza de que, caso chegasse aos encontros com uma postura cabisbaixa ou excessivamen-

te formal, isso afetaria diretamente os resultados das técnicas realizadas. Sempre utilizo artifícios sociais, como o humor, para tornar o ambiente mais descontraído, considerando que eles estão em um contexto escolar.

Ao trabalhar em ambientes escolares, é importante compreender que o estudante passa ali quase o dia inteiro, submetido a ordens, atividades e provas, o que pode gerar ansiedade e estresse. Por isso, sempre que possível, é recomendável substituir a sala de aula por ambientes mais acolhedores. No caso deste trabalho, utilizamos o espaço da biblioteca, o que fez total diferença nos encontros, pois é um local climatizado, com melhor iluminação e acústica. Na ausência da biblioteca, uma alternativa seria utilizar ambientes externos da escola.

O tempo é um grande aliado para o sucesso das técnicas e ferramentas utilizadas. Um aspecto que senti falta foi de dispor de um tempo maior com os estudantes; frequentemente precisei acelerar o processo devido à limitação das aulas disponíveis para mim, em média, tínhamos 1h50 por encontro. Essa restrição gerava certo estresse, pois era necessário apressar os alunos para que concluíssem as atividades, o que considero uma situação pouco favorável. No contexto observado, o ideal seria dispor de um turno inteiro para os encontros, o que possibilitaria realizar as atividades com mais calma, além de permitir a inclusão de dinâmicas de quebra-gelo, por exemplo.

As dinâmicas de quebra-gelo representam um aspecto fundamental ao iniciar o trabalho com um grupo novo, além de contribuírem para evitar a repetição e monotonia nas atividades. Portanto, é recomendável utilizar essas técnicas para tornar os participantes mais descontraídos, leves e motivados a seguir com o propósito do momento. O livro *Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um Manual para o Professor*, de Viola Spolin (2007), apresenta diversos exercícios de dinâmicas interessantes que podem ser aplicados durante as sessões.

Já mencionado anteriormente, mas importante reforçar: é fundamental compreender a disposição dos participantes. Em certos momentos, eles estarão bastante animados, presativos e engajados, enquanto em outros, podem apresentar menor interesse. Essa é uma situação usual e não deve ser interpretada de forma pessoal. Como designers, devemos entender os participantes e, quando necessário, ajustar a rota, seja escolhendo outra técnica ou ferramenta, outro horário ou

um ambiente diferente. Nosso papel como designers é tornar essas sessões mais estimulantes, adaptando-as conforme o público e o contexto do momento.

Após finalizar o trabalho, acredito que podemos dar continuidade a ele com outros temas e de outras maneiras, ainda no âmbito escolar. Na disciplina de DP, começamos alguns processos com alunos do 3º ano da Escola Gilberto Freyre, no Vasco da Gama, que estão se preparando para prestar o vestibular. Esse trabalho iniciado na disciplina tem muita relação com este projeto e com esse grupo, percibo várias oportunidades: considerando que eles estão deixando a escola e entrando em uma fase importante da vida, como preservar as memórias do colegial? Ou como essas memórias podem ser aproveitadas e guardadas dentro da instituição onde estudaram por alguns anos?

Considero que é importante manter os laços com a escola nesse momento da vida, e o Design Participativo pode ser uma abordagem interessante para isso.

Durante a execução do projeto, algumas dificuldades se destacaram e influenciaram o andamento das atividades. A limitação de tempo disponível para os encontros exigiu que as técnicas fossem aplicadas de forma acelerada, o que, em certos momentos, comprometeu a profundidade das discussões. Além disso, houve ocasiões em que o espaço planejado, a biblioteca, não pôde ser utilizado, sendo necessário adaptar a realização das oficinas para outros ambientes da escola. Também enfrentei situações em que o interesse dos participantes variava, assim como desafios para conciliar a disponibilidade das aulas cedidas para a realização das técnicas com os meus próprios horários, que nem sempre coincidiam com a disponibilidade de todos. Esses aspectos exigiram flexibilidade e adaptações constantes ao longo do processo.

Dessa forma, ao concluir este trabalho, compreendo que o design pode transcender a lógica mercantilista e se inserir no pluriverso, reconhecendo as múltiplas dimensões do mundo e entendendo que cada grupo possui suas particularidades, as quais devem ser respeitadas e consideradas, fazendo com que os participantes compreendam que o espaço que estamos construindo não é um lugar de julgamento, mas sim um ambiente seguro onde possam se sentir à vontade para expressar suas vontades, necessidades e experiências.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ABDALA, Manuela Andrade; SIQUEIRA, Nayara Moreno de. **Fazer e pensar design em um mundo em transição: Decolonialidade e design como articulação simbólica.** In: CIDI – Congresso Internacional de Design da Informação; CONGIC – Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação, 9., 2019, São Paulo. Blucher Design Proceedings, São Paulo, v. 6, n. 4, p. 2505–2510, 2019. DOI: 10.5151/9cidi-congic-6.0007.

ANDRADE, Débora; IBARRA, María Cristina. **Aproximações em Design para além do Racionalismo: tecendo caminhos para o pluriverso.** Estudos em Design, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 155–169, 2021. DOI: 10.35522/eed.v29i1.1155.

BUZON, Darin. **Design Thinking is a Rebrand for White Supremacy.** Medium, 2 mar. 2020.

CANÔNICA, Rosangela et al. **Relações entre o Design Participativo e princípios pedagógicos Freireanos.** In: P&D Design – Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 11., 2014, Gramado. Anais [...]. Gramado: P&D Design, 2014.

CANDA, C. N. **Teatro-fórum: Propósitos e procedimentos. Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 18, p. 119–128, 2012. DOI: 10.5965/14145731011820121.

COUTINHO, Solange Galvão; LOPES, Maria Teresa. **Design para educação: uma possível contribuição para o ensino fundamental brasileiro.** In: FERRARI, Paula (Org.). O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional. São Paulo: Editora SENAC, 2011. p. 137-162.

DESIGN COUNCIL. **Framework for Innovation: Design Council's Evolved Double Diamond.** Londres, 2019.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia.** Medellín: UNAU-LA, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

IBARRA, Maria Cristina; MONTUORI, Bruna. **Co-criação em ação: 30 técnicas e ferramentas para ativar a participação.** [Material pedagógico]. Recife: Autoria própria, 2025.

JORGE, Verônica Anselmo et al. **Práticas participativas na**

educação em Design: Estudo de caso da disciplina Projeto VII – Design/UFU, 2023.

OECD. **Innovative Citizen Participation and New Democratic Institutions: Catching the Deliberative Wave.** Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/339306da-en.

PAULA, Heller de. **Pedagogia do oprimido: design, cocriação e mudança.** Faberhaus Play, [S. l.], 7 jul. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al. **Por uma educação do afeto: construindo “comunidades pedagógicas em sala de aula” para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.** Revista Caderno Pedagógico, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 01-31, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n1-219.

SILVA, F. E. **Livro Varal de Lembranças da favela da Rocinha: o processo de percepção dos moradores e sua construção identitária,** 2021.

SIMONSEN, J.; ROBERTSON, T. (Ed.). **Routledge International Handbook of Participatory Design.** Vol. 711. New York: Routledge, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

