

Estratégias de Proximidade & Espaço Educativo: das pichações às inscrições relacionais na Escola de Design

Angélica Oliveira Adverse

resumo:

O artigo aborda a dimensão relacional das pichações efetuadas ao longo dos anos de 2013 a 2018 em alguns espaços do antigo prédio da Escola de Design /UEMG. Essas ações colocam em questão a experiência relacional no espaço educativo. Pontuaremos como essas reflexões revelam experiências contextuais, transformando-se em índice de lutas e negociações do plano simbólico comunitário. Para além da ideia da insurgência, as pichações explicitam o problema discutido por Walter Benjamin a respeito do empobrecimento da experiência, pois elas desvelam a impossibilidade de partilhas no espaço social moderno. Pretendemos interrogar a respeito do investimento afetivo nessas inscrições erigidas pela comunidade discente. Problematizaremos como a comunicação desses afetos poderia ser articulado por intermédio de prática de projetos, colocando em questão, a construção coletiva do discurso no ambiente de aprendizagem. Assim, pensamos as inscrições como situações complexas que integram problemas sociais e pedagógicos na coexistência do ensino acadêmico e da sociedade.

palavras-chave:

estratégias de proximidade; espaço educativo; pichações, experiência; design

1 Introdução

Desde o fim do século XIX, a escritura ilícita provoca incômodo, a palavra que manifesta transfigura a parede em gesto contestatório. Os artistas do futurismo italiano iniciam a prática de pensar a palavra em liberdade e, pela utilização dos procedimentos das artes gráficas, eles expandem os lugares de expressão do ato gráfico. Esse é o início de uma reivindicação do contato da arte com a cidade e sua comunidade a partir da palavra. A partir de então, os cartazes gráficos com fotomontagens do construtivismo, surrealismo e do situacionismo, transformaram o contexto social em uma posição política que integrava a arte e a tipografia. Nos anos de 1960, a arte conceitual integra à ação de inscrever frases nos muros das cidades à deriva situacionista, propiciando a aparição do letrismo como um campo de experiência estética. Esses procedimentos foram modificados e transformados ao longo de todo século XX, abrindo-se à produção coletiva pelo *graffiti* ou às poéticas visuais no campo da literatura. O que vemos portanto é um novo acordo entre a palavra e o espaço. Ademais, para além do enunciado do texto, a palavra passou a expressar uma dimensão plástica no qual a forma da escritura alojou-se no lugar em que a nomeação das coisas ganhava um relevo performático. A escrita do universo do discurso apresenta-se a partir de então como imagem.

Para Lefebvre (2011), essa instância relacional da palavra com os muros ou as paredes nas cidades representa a voz de um novo humanismo porque cria a possibilidade de reinventar a comunicação no espaço cotidiano. De acordo com Lemoine (2015), essas manifestações indicariam o quanto a nossa sociedade aspira a visibilidade porque tais inscrições revelariam a palavra emudecida das lutas políticas no campo simbólico do espaço social.

O presente artigo pretende apresentar a transposição da manifestação da pichação dos externos das cidades para o espaço educativo, tomando como referencial as inscrições realizadas na Escola de Design (UEMG) entre os anos de 2013 a 2018. Em particular, pela observação do percurso gráfico realizado nas paredes da escadaria de incêndio, pois foi o local que abrigou as primeiras ações subversivas. Além da forma performática da escritura das pichações, as palavras também agiam contra as normas de preservação do patrimônio público dispendo sinais para observarmos a relação afetiva da comunidade discente com o ambiente da Escola de Design.

Ao longo do artigo, nós pretendemos apresentar como a experiência relacional pode propor questões para se pensar o liame discursivo no espaço educativo. A partir da leitura das poéticas relacionais, nós podemos pensar interações metodológicas entre diversos campos como a arte ou a arquitetura a fim de possibilitar outras articulações que reorganizem afetos e processos comunicativos no espaço acadêmico. Nesse sentido, alguns procedimentos advindos do *designativismo* ou da cartografia sensível dos espaços nos poderia fornecer importantes discussões para comunidade discente. Essas palavras-imagens podem, a partir das pichações, propor meios interativos de comunicação para apropriação do discurso interdito pelo espaço pedagógico. Por intermédio da estética relacional, nós gostaríamos de analisar a construção de outras formas dialógicas, tomando a pichação como uma estratégia de aproximação dos discentes com a comunidade acadêmica. Assim, entenderemos as pichações como dispositivos que fornecem elementos que nos suscitam a relação instável de poder desencadeada por um liame sutil. O texto pode, portanto, ser lido como uma análise que tenta encontrar a reconfiguração dos afetos ou (re)sentimentos no contexto educacional; mas, ao mesmo tempo, como uma reflexão que permita pensar projetos em design que reorganizem o pessimismo de uma geração no qual a formação é constituída em tempos de crises e incertezas.

2 Saberes e afetos: vivências intempestivas de partilhas de experiências

Barthes (1999) sugeriu que o espaço acadêmico pudesse nos oferecer o máximo de prazer e o mínimo de poder para que pudéssemos experimentar os sabores do saber... Ora, o imperativo de Barthes confronta saber e afeto porque introduz a vivência da pesquisa científica como uma prática narrativa no qual o ato de escrever explicita como a luta pelo poder é elucidada pela linguagem. Aqui, não há encruzilhadas porque os conflitos não produzem contradições lógicas, é no campo da linguagem que a disputa pelo poder é erigida. Dessa maneira, a palavra e o texto constata não somente uma busca pela liberdade e o desejo de tomar a palavra, eles expressam como as relações de poder tornam-se visíveis pelo exercício da linguagem. Em particular, no sistema de ensino em que a coexistência da

multiplicidade cultural aflora constantes tensões.

As experiências relacionais do ensino em design estão, por vezes, muito distantes do prazer e muito próximos do poder. Dizia Llansol (2013) que a atividade docente adentrava a atmosfera do fascínio porque regulava conhecimento e sentido, determinando a autoridade de quem levanta ou abaixa o olhar. Ora, as pichações são alegorias desse ponto de inflexão ou reflexão, marcando igualmente a questão do poder no ambiente educativo como parte constitutiva da experiência acadêmica. Para Benjamin (1994), a experiência aurática é concernente a tudo aquilo que nos devolve o olhar, pois dá a percepção mais clara da distância e da proximidade. Durante muitos anos a experiência de aprendizagem foi regulada pelo poder. Como explica Arraoyo (2012), seria um tipo de produção de invisibilidade na ambiência educativa. Essas polarizações anulam a possibilidade de trocas e partilhas, esgotando o Nós em algumas situações excludentes. Com isso, exprime-se a fragilidade dos processos de ensino, pois a copresença é inviabilizada por processos pouco emancipatórios.

Uma das questões importantes da prática de dispositivos do ensino em design é o auxílio na construção de experiências afirmativas de aprendizagem. Sugere-nos Schön (2000) a reflexão-na-ação para compor uma união entre o empirismo e a experimentação. Daí, a realidade pedagógica introduz a voz do educando problematizando o pensamento-ação. A reflexão-na-ação, segundo Schön, não estaria voltada apenas ao ato do conhecimento ou a um determinado instrumento de aprendizagem, ela seria, na verdade, um engajamento orgânico que produziria no educando e no educador um processo de emancipação mútua. Esse conhecimento exigiria uma reflexão sobre o si, sobre o contexto, sobre a cultura, sobre o campo profissional e sobre a experiência de ser docente ou discente. Tal reflexão seria ativada por processos pedagógicos processuais que possibilitariam aos professores e aos educandos voltarem-se para problemas dos ecossistemas locais. Nesse aspecto, a reflexão-na-ação proporia outros modelos de ensino-aprendizagem no design capaz de projetarem ações e comportamentos de forma a transformar os modos de ser e de estar no espaço educativo, tanto para os educadores quanto para os alunos.

As articulações variáveis do pensamento poderiam ser suscitados pela alegoria do rizoma. O rizoma potencializaria a neopolítica da existência coletiva favorecendo a experiência de novas maneiras de ver, sentir, viver e conhecer. Para Deleuze (2014), não se trata apenas de uma conexão entre diferentes partes, como o processo interdisciplinar, por exemplo. Mas é antes de tudo, uma abertura libertária para a experimentação de elementos diversos e múltiplos do espaço. A vivência intempestiva da partilha de diferentes experiências seria capaz de desenvolver, nesse caso, um novo processo de aprendizagem em relação às mudanças. Dessa forma, a apresentação pedagógica de novos valores sociais geraria inúmeras mudanças e transformaria os valores estabelecidos pelo senso comum.

O espaço educativo, assim como as cidades, são pontos-encruzilhadas que territorializam saberes. Esse processo de cartografia dos saberes dá visibilidade às imagens da relação do poder-saber nos espaços educativos. Sabemos que os espaços acadêmicos apresentam um rizoma obscuro e subterrâneo no que concerne à visibilidade da produção de enunciados. As disputas epistêmicas, os rumores e outros agenciamentos nos dão provas de que saber é poder, não somente pelo uso de métodos, mas pelo modo em que o discurso se transfigura em um signo do poder. Algo que confirma a lição de Barthes, pois a forma perene do poder se assenta na linguagem.

Nos espaços educativos as formas de expressão são continuamente agenciadas pelo poder e os enunciados da verdade tornam-se legíveis pelo poder da palavra. A condição de visibilidade do discurso da verdade se dá pelas formas de expressão da rebeldia. Assim sendo, novas formas de diálogo vão emergindo nos espaços. As escolas e faculdades brasileiras têm manifestado a fragilidade das trocas simbólicas dialógicas por meio das pichações e dos pixos¹. O não-dito ou a formação não-discursiva revelam que há uma forte tensão entre as práticas do saber e as práticas do poder no ambiente acadêmico. O espaço da antiga Escola de Design apresentou durante quatro anos uma extensa produção de inscrições em suas paredes e muros. Tal experiência é um modelo de agenciamento de uma prática que explicita os afetos que são construídos na vivência relacional do espaço. Em uma das pichações, uma frase aponta: “Escola de Design só se for no nome”. A frase apresenta um ressentimento com relação ao espaço da Escola de Design e nos cabe a pergunta, não

¹ Reafirmo a grafia dos movimentos de subcultura das pichações urbanas, utilizando a letra X no lugar da gramática correta com CH: pichação.

somente para esse caso, mas todos os espaços acadêmicos brasileiros: o que falta aos espaços educativos no Brasil para que criem ambientes para a prática criativa do ensino?

Essa pergunta foi dirigida aos discentes dos cursos de Expressão Gráfica 1, 5 e 6, nos anos de 2013, 2014 e 2018. Na perspectiva de alguns alunos, faltaria espaço, ou seja, locais de partilha de vivências e de co-criação. De acordo com os discentes, as práticas educativas da Escola de Design estavam muito distantes dos espaços de produção em design contemporâneos, ainda de acordo com o testemunho de alguns discentes, a experiência da atuação profissional eram mais colaborativas e menos individualistas. Segundo testemunhos do corpo discente da disciplina Expressão Gráfica da Escola de Design UEMG, não havia entre os alunos um sentimento de pertencimento e identificação com o espaço físico da escola. A verticalização do prédio os impedia de desenvolver uma integração social. Muitos educandos sequer visitavam alguns espaços físicos porque encontram vários obstáculos para seu acesso. No relato dos discentes, havia a ideia de que o espaço físico da escola era pouco convidativo às trocas de experiências, gerando com isso, uma dispersão na comunidade acadêmica.

Nas discussões geradas pela pergunta, recorrentemente haviam relatos da ausência de espaços para práticas colaborativas, pois nos laboratórios havia uma demanda dirigida por pesquisas institucionais. Ainda de acordo com grande parte do corpo discente, as inscrições nas paredes eram resultantes da falta de diálogo no espaço educativo. Tornou-se visível que alguns educandos compreendiam as pichações como um exercício de “interação de voz”, afirmando que outros colegas da faculdade legitimavam e apoiavam as ações. Levando isso em conta, seria importante iniciar um intenso questionamento que vise contribuir para a criação de espaços dialógicos que coloquem em questão a experiência cognoscente e a preservação do patrimônio público. Além desses fatores, faz-se necessário criar mecanismos para convidar a comunidade discente a propor um lugar-comum de criação. Seria muito importante convidá-los para construirmos juntos uma comunidade criativa para preservação do espaço de trabalho e para a fundamentação de uma educação patrimonial do próprio corpo discente.

Essa experiência nos conduz à investigação de questões sobre a prática pedagógica. É preciso retomar Freire (1996) para afirmarmos a importância do espaço e da ambiência de trabalho no bom desenvolvimento dos processos educativos. O espaço social tem expressiva contribuição para a transformação da experiência de aprendizagem. Para que haja uma mudança gradativa das mentalidades é vital que a estrutura física seja inicialmente transformada. Os espaços degradados diminuem a capacidade criativa e, por isso, faz-se necessário nos apropriarmos criativamente de modo a potencializar a expressão dos talentos para transformá-los em competências. Os espaços, ainda segundo Paulo Freire, devem ser (re)apropriados para serem (re)significados e tais significações podem introduzir mudanças simbólicas nos espaços escolares.

As pichações na Escola de Design (UEMG) explicita uma formação discursiva alicerçada por tensa relação de força entre a instituição e a comunidade. Em alguns casos, as mensagens das pichações revelam que a linguagem adentra a batalha de força pela palavra. A própria ocupação rebelde e ressentida da palavra transforma em espírito de luta a energia criativa. O real concebido pela mensagem pichada transforma a escritura num ato gráfico que desafia as normas de controle de um corpo-comunal disciplinar. A palavra passa ser criadora de uma vida que tenta resistir às invisíveis relações de força do ambiente escolar. A escritura nas paredes revela-se como corpos-tipográficos em que deslocam-se as relações opressivas do campo simbólico. Nos explica Michel Foucault:

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou em impor uma série de gestos definidos; ele impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é a sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo que permite o bom emprego do tempo, nada deve ficar desocupado ou inútil: tudo deve ser chamado a formar suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado constitui o contexto operatório do menor gesto. Uma boa escritura, por exemplo, supõe uma ginástica – toda uma rotina que um código rigoroso investe o corpo em sua totalidade da palavra aos pés. (FOUCAULT, 2006, 39-40)

A palavra fora do suporte inscreve-se na indisciplina do corpo da letra, exteriorizando os agenciamentos do poder. A palavra torna-se um corpo do fora tencionando a mudança do lugar de fala. A parede explicita o “poder-desejo” ou o “pensamento do fora”, a palavra despersonalizada pelo desaparecimento de um eu que fala. A (des)subjetivação dos corpos das palavras é a pura exterioridade

da voz silenciada ou da verdade velada. A ação da leitura da pichação é responsável por transformar a linguagem na forma própria do real desvelado pelas forças de coerção. O (re)surgimento do sentido lançado no espaço coletivo das paredes enuncia um tipo de desejo pela experiência do devir. A palavra silenciada é ávida para anunciar o sentido de um afeto que não foi ouvido. A força intempestiva da revolta retorna como um acontecimento de uma fala emudecida.

O ato-gráfico torna-se um acontecimento-devir que impossibilita a distinção da verdade e da doxa. Emerge da parede uma pedagogia da rebeldia que deseja emancipar-se da invisibilidade dos corpos institucionais. Pela revolta, nós podemos perceber o desejo de emancipação do pensamento do corpo sem rosto. A palavra revoltada abre-se ao devir (re)presentando a atitude (in)submissa do pensamento.

As pichações ocupam os espaços da palavra emudecida, elas habitam o intervalo entre a linguagem e os corpos. As ações (sub)versivas da palavra dão visibilidade às linhas rizomáticas subterrâneas que revelam o fracasso comunicacional do corpo coletivo institucional. Assim, cabe-nos uma pergunta: afinal que tipo de emancipação é revelada pela palavra revoltada?

Como já esboçamos anteriormente, as pichações revelam os discursos marginais nos espaços educativos, mas, além disso, elas permitem compreender a importância da construção dos espaços nos quais constatamos que a pedagogicidade está ligada intimamente à experiência sociocultural e os laços afetivos que consolidam a realidade local. Nós somos uma parte essencial para o exercício de uma atividade epistemológica. As pichações carregadas da potência do ressentimento aludem às diferenças que necessitam ser compreendidas e sublinhadas. Pois não há espaço educativo sem a partilha de vivência entre os professores e seus educandos, a relação educativa segundo Freire (2016, p.37), deveria ser entendida como uma experiência de beleza no sentido estético porque ela vai além de transferência de saberes, treinamento ou desenvolvimento técnico. O processo educacional deve construir uma concepção de educação que envolva toda a comunidade, ultrapassando a dimensão tecnológica. Educação implica a construção de narrativas, assim devemos priorizar a diversidade de existências e culturas através da prática reflexiva do discurso.

A autonomia do ser de todo educando é constituída tanto pelo desenvolvimento crítico de seu pensamento quanto pela relação que estabelece com o espaço que habita. Como expõe Freire (1996), é tarefa de todo ser assumir-se como aquele capaz de reconhecer-se como o outro, cabendo a todo aquele que cria entender-se como a própria coisa em si mesma. Nessa perspectiva, a experiência da criação é inseparável do exercício crítico da aprendizagem no espaço social, capacidade que só pode se desenvolver mediante o reconhecimento de si como “outro”. Esse outro ou essa “outredade” é a extensão relacional que reforça não só a radicalidade do próprio Eu, como potencializa com radicalidade a nossa própria individualidade. A criação de uma pedagogia que nos leve a reconhecer a importância de novas ações e pensamentos no espaço social é, de certo modo, um projeto que nos ensina a moldar gestos inovadores e que facilita as experiências de mudanças culturais. Então, visamos compreender como as ações criativas das experiências relacionais podem suscitar um diálogo criativo comunitário. Repensar as ações pedagógicas que reflitam sobre o design pode suscitar ações integrativas para que o diálogo possa ser restaurado no espaço educativo.

3 Pensar a experiência relacional no campo do design

Uma importante questão para se pensar a prática criativa em design na contemporaneidade é a mudança na relação que o designer tem estabelecido com os processos metodológicos. Essa mudança é decorrente da ampliação dos limites da sua atuação e da sua aproximação com um conjunto de práticas associadas às esferas das artes, da literatura, da música, do cinema, da fotografia, da moda, da antropologia etc. No entanto, essa questão não está associada somente ao campo expandido ou aos processos de interação interdisciplinares que propiciam novos diálogos do design com outros campos científicos.

Explica-nos Bourriaud (2009, p.43) que há trinta anos Félix Guattari anunciava novas proposições que permeavam as práticas artísticas. Pois as organizações comunitárias desempenhavam, nesse período, um papel fundamental, modelando os espaços de convívio e de criação. Por meio dos jogos de interação, o tecido social comportava, para Guattari, um princípio dialógico capaz de desenvolver novas alternativas impulsionando criações coletivas alicerçadas pelas dimensões sistêmicas da vida coletiva.

Diante disso, cabe aos teóricos contextualizarem os problemas sociais relacionados às instâncias locais que tangenciam não somente à prática de criação do design como igualmente o ensino do design. Como nos lembra Arroyo (2014), a prática do ensino está intimamente relacionada ao autorreconhecimento dos papéis desenvolvidos pelos atores que compõem o campo educativo: professores, educandos e pesquisadores. A postura crítica diante de suas ações possibilita que a relação entre sujeitos e as ações coletivas tecidas no movimento da aprendizagem construam outras experiências pedagógicas, dentre elas, as abordagens voltadas ao design estratégico. A experiência relacional seria uma possível diretriz que propiciaria a emancipação na prática de aprendizagem coletiva, transfigurando a forma de construção de saberes. Se no passado a fragmentação entre os campos de pesquisa fomentava a disputa entre territórios, contemporaneamente, o pensamento complexo teria o papel de ampliar o design associando-o a outras práticas pedagógicas. Desse processo de entrelaçamento dos métodos para a criação e a projeção, apresentam-se novas possibilidades para se pensar as percepções cognitivas na aprendizagem do design. Tais abordagens perpassam algumas transformações da vida social que abrangem as instâncias tanto da criação de novas interações quanto da produção de novos saberes. Além disso, é preciso lembrar dos permanentes desafios ligados ao desenvolvimento social e a sua íntima relação com as políticas públicas, pautadas pelos estatutos que garantem o bem-estar e asseguram a preservação do ambiente e da dignidade humana. Pois pensar o ensino do design contemporâneo está para além da produção de artefatos ou dos objetos. Como sugere Flusser (2007), não se trata mais de ações que dão forma às coisas concretas somente, mas sobretudo potencializar a irrupção da não-coisa ligada ao desejo de experimentar, de conhecer e de desfrutar novas sensações.

Nesse aspecto, as estratégias de aproximação presente na estética relacional auxiliam na problematização desse cenário pós-industrial. A dimensão da criação de pós-produção concilia diversas linguagens. Como resultado, ela desenvolve um modelo dinâmico de projeto ao estimular a dimensão imaterial das relações humanas como uma importante ação na prática de projetos. Em vista disso, cabe ao designer se perguntar sobre a efetividade de seu papel social para iniciar um planejamento estratégico que problematize não só seu modo de pensar, mas também de agir para criar. Pois uma das tarefas mais caras ao designer contemporâneo é a construção de um pensamento crítico que lhe permita perceber as mudanças nas práticas sociais de consumo de produtos ou das imagens. Como observa Manzini (2008, p.56), o grande tema de design com o qual a sociedade deve se confrontar hoje é o seguinte: como podemos nos encaminhar rumo a uma sociedade onde as expectativas de bem-estar não sejam mais associadas à aquisição de novos artefatos?

Pensar as possibilidades dos processos criativos estando inserido numa organização burocrática das massas exige do designer um posicionamento político. Sendo assim, os profissionais têm uma dupla tarefa: (re)criar a si mesmo pelo trabalho e (re)pensar o sentido atribuído às experiências oferecidas pelo design. A crise do bem-estar social exige que todos se engajem e se indignem diante das consequências desastrosas de práticas insustentáveis de produção e consumo. Ao longo das últimas décadas algumas discussões sobre o design e a sustentabilidade têm feito emergir uma importante problemática acerca do assunto: o aspecto intangível da experiência.

Dessa forma, o princípio ético da responsabilidade integra-se à prática reflexiva do design. A criação desloca-se de uma práxis experimentalista para uma conduta crítica, diante da qual o designer deve projetar não somente os objetos, mas as suas *ações* para a criação dos mesmos. A mesma reflexão se torna válida para a busca de conhecimento. O espaço de formação acadêmica ganha uma nova dimensão significativa para o futuro profissional. Além de desenvolver competências profissionais, o estudante deve experimentar a transformação da sua visão de mundo. A produção de si mesmo tende a integrar a pauta de suas responsabilidades éticas dos alunos dos cursos de design. A encruzilhada está relacionada alegoricamente aos movimentos verticais e horizontais, ou seja, a verticalização do si de maneira a abrir-se às diferenças, ao novo, à humanização da escuta e a horizontalidade refere-se a incorporação da diversidade de experiências que reaja ao silenciamento pelo reconhecimento da copresença. A encruzilhada poderia colocar em questão a experiência relacional como método para introduzir experimentações que forneçam estratégias de aproximação que escape às armadilhas da seleção por pares ou da hierarquização. Nesse aspecto, o design pode contribuir para enfrentar ativamente contra o mito da fragmentação, contra a mutilação e exclusão de outros campos.

Essa questão abarca um jogo de expansões da percepção de si dentro de um contexto, o que lhe

permite identificar os valores que o conduzem à construção do próprio sentido de ética. Diante de um panorama sombrio de previsões para o nosso futuro, os educandos são direcionados a um tipo de experiência de si que os levam a assimilar e transformar o pensamento em um princípio de ação. Em nosso cenário atual de fronteiras encerradas e intolerâncias, o desenvolvimento da experiência como um princípio para a ciência é fundamental para tentar amenizar os ruídos e a desinformação. Pensar-Agir torna-se, portanto, um novo *ethos*. Dessa forma, o indivíduo-educando vê-se confrontado pelo dever de inquirir sobre si mesmo como parte de uma realidade social. O conhecimento situado auxilia a construir a identidade e uma consciência ampliada de uma noção de terra-pátria à maneira de Morin (2011, p.66).

Talvez não seja exagerado dizer que as reflexões se assemelhem às práticas da tecnologia de Si que os gregos chamavam de *meditações*. Michel Foucault (1982) nos explica que as meditações eram experiências éticas que tinham por objetivo imaginar o futuro provável. Na verdade, eram exercícios que buscavam explorar a potencialidade de acontecimentos distantes. Segundo Foucault, o mais famoso exercício de meditação era praticado pelos estoicos: *premeditatio mallorum* ou *premeditar o mal*, era uma certa visão pessimista do futuro que contribuía para que o sujeito planejasse ações para se proteger de males futuros. Parece-nos estranho pensar na atualização desse conceito para uma análise do ensino em design. Contudo, ela nos leva a iniciar uma análise comparativa na relação que os jovens contemporâneos estabelecem com o futuro. A experimentação do sofrimento do mundo possibilita que os jovens desenvolvam estratégias de ação que visam (re)significar a sua própria realidade.

Na tradição filosófica dominada pelo estoicismo, *askêsis* significa, não a renúncia, mas a progressiva consideração de si, ou domínio de si, obtido não por meio da renúncia da realidade, mas pela aquisição e assimilação da verdade. Esta tem como seu objetivo final, não a preparação para outra realidade, mas para o acesso à realidade desse mundo (...) a *askêsis* é um conjunto de práticas pela qual o indivíduo pode adquirir, assimilar e transformar a verdade em um permanente princípio de ação. Quais são as principais características da *askêsis*? Elas incluem exercícios nos quais o sujeito se coloca numa situação na qual ele pode verificar se pode confrontar os acontecimentos e utilizar os discursos com os quais está munido (...) Os gregos caracterizavam os dois pólos desses exercícios pelos termos *meletê* e *gymnasia*. *Meletê* significa “meditação”, de acordo com a tradução do latim, *meditatio* (...) *Meletê* é o trabalho realizado com o objetivo de preparar um discurso ou uma improvisação, refletindo sobre os termos e argumentos úteis. A meditação filosófica é um tipo de meditação composta pela memorização de respostas e reativação dessas memórias, colocando o indivíduo numa situação em que ele imagine como reagiria (...) Imaginar a articulação de possíveis acontecimentos para testar sua reação – isso é meditação (...) os estoicos desenvolveram três reduções eidéticas da adversidade futura. Primeiro, não é uma questão de imaginar o futuro provável, mas de imaginar o pior possível, mesmo que haja poucas chances de confirmar (...) Segundo, o indivíduo não deve vislumbrar as coisas em sua potencialidade, de acontecimento em um futuro distante, mas como algo que já está em curso (...) Terceiro, o objetivo não é experimentar um sofrimento do mundo, mas se convencer de que esses males não são reais (...) consiste em ter simultaneamente o acontecimento futuro e presente. (FOUCAULT, 2004, 345)

Parte desse conceito diz respeito a uma pedagogização das ações, ou seja, cabe ao designer projetar *vivências* que alicerçam as mudanças em práticas quotidianas de vida. Nesse sentido, tornou-se imprescindível ao designer observar o deslocamento do processo criativo voltado à coisificação para se concentrar nas experiências humanas tecidas no espaço social. As práticas associadas ao *Design Thinking* se aproximam desses exercícios meditativos, na medida em que têm como principal objetivo construir um projeto de pensamento-ação para transformar a articulação entre os indivíduos. Logo, as ações projetuais do *Design Thinking* visam preparar os indivíduos para estabelecer correspondências e construir uma rede de articulações de pensamentos divergentes e convergentes. Para além da comunicação, o *Design Thinking*, assim como as meditações filosóficas, se baseiam na capacidade de sermos intuitivos, de pensarmos os nossos pensamentos e aprender a dizer as nossas próprias palavras. O desenvolvimento de ideias, ou seja, a prática de se projetar pensamentos, dá visibilidade às condições políticas de se formar uma reflexão. A condição de possibilidade desses enunciados revela a força da experiência de uma prática discursiva; ainda, reorganiza as relações de poder do jogo dialógico das interações.

O papel tático do *Design Thinking* dá possibilidade de serem enunciados os processos de

emancipação da condição de pensar. As suas estratégias de prototipagem sistematizam os poderes relacionais para cartografar as etapas da expressão do pensamento, da ação e da palavra. Podemos dizer que é uma prática relacionada ao jogo de interação de poder: poder afetar, poder criar, poder falar, poder ser ouvido, poder ser visto e poder retomar o seu protagonismo no espaço da ação. Ele é uma estratégia que pretende romper com o monopólio dos discursos.

A (re)significação da experiência no design está intimamente ligada aos dispositivos de ação e de fala. E, por isso, há uma grande necessidade de refletirmos sobre a transição da criação de coisas para a instauração de complexos sistemas de pensamento cujo objetivo é culturalizar ações, para que seja enfatizado o caráter intersubjetivo do design voltado à construção de experiências. Esta nova vivência do design tem como objetivo não só contribuir para mudanças sistêmicas, mas também projetar um conjunto de soluções que respeitem o contexto local.

Estas práticas desenvolvem uma inteligência intuitiva que diz respeito à humanidade como um todo para enfrentar a complexidade, recorrendo aqui à definição de Edgar Morin. Ou seja, perceber como a atenção a si mesmo e ao entorno nos leva a experimentar coletivamente o sentido da ética do cuidado. Para Morin (2015), o sentido de *complexus* (o que é tecido junto) possibilita a compreensão mútua dos indivíduos, é um convite para se exercer coletivamente uma cidadania afetiva. As experiências comunitárias são responsáveis ainda por erigir uma consciência de um corpo coletivo, algo que nos leva a perceber que há uma inseparabilidade entre o eu, o outro e o espaço social. Atualmente, a principal experiência do design é enfrentar o desafio “tecidual” que entrelaça a vida social, política e econômica e, ao mesmo tempo, compreender que o que está sendo tecido junto, a partilha dos saberes e dos afetos.

Considerando essas premissas, é importante validar a tarefa do designer apontada por Ezio Manzini (2008), que é redescobrir *o valor da convivencialidade* e, por meio dela, fomentar a criação de comunidades criativas e colaborativas. Nessa perspectiva, serão as ações humanas que reconfigurarão um caminho para assegurar as transformações em direção a um modo de vida sustentável. Neste novo contexto, o designer deve pensar primeiramente na qualidade das experiências humanas desenvolvidas no processo com o objetivo de se criar novos modos de ação. Cabe ao designer refletir sobre pedagogias que possam responder aos desafios do inesperado. A implementação dos projetos de inovação social deveria apontar para a importância da experiência coletiva, distinguindo-se dos experimentalismos subjetivos que reforçam regras de conduta sem se respeitar a vivência da construção da lógica dos sentidos.

A valoração da experiência impossibilita a reprodução de modelos que conduzem à imitação das ações coletivas. Pois o mimetismo pode revelar ainda um certo dirigismo perverso que invalida a ação dialógica da experiência coletiva. As formas de experiência de engajamento suscitadas pelo designer devem ser conduzidas por ações que transformem o sentido de uma realidade local, sem que isso embute um caráter universalizante na experiência coletiva. A dialogia da experiência deve revelar-se pelo modo como as pessoas reagem umas às outras. Os projetos de inovação social no design deveriam atentar para a pedagogia do desastre, estilo de ensino que interdita o discurso ou silencia a palavra do outro. Essas tensões transitam entre o normativo e o objetivo, revelando que a verdadeira experiência deve se conduzir para um tipo de devir libertário que modifica mutuamente os agentes da ação. Diz Paulo Freire:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis. Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista dialógicas: esses são termos que se excluem (...) Do mesmo modo, um pensador que reduz toda a objetividade ao homem e à sua consciência, inclusive à existência dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar da dialética da subjetividade-objetividade. Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente (...) seu empenho é realmente educativo-libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes de mudança quanto ele (FREIRE, 2011, p. 53-55)

Com intuito de não cair nas armadilhas de um corpo comunal coletivo harmônico, é preciso salientar que as práticas interativas desencadeadas por abordagens do design não excluem o conflito.

Ao contrário, elas partem da multiplicidade dos discursos revelando as tensões. O objetivo pedagógico seria explicitar a visualização do espaço cultural das relações sociais no qual o processo de emancipação do pensamento deveria se manifestar. O confronto de ideias revelaria a experiência da consciência de si de cada agente; ao mesmo tempo, esboçaria com muita clareza a diferença entre a construção de um pensamento crítico e a formação de opinião fechada ou excludente. Portanto, a criação de pensamento é uma prática que introduz no design a experiência imaterial porque seria uma forma de experimentar o discurso dialético através do qual os indivíduos se conscientizam de seus papéis sociais e aprendem a se posicionar. A tomada da palavra significaria, ainda, que os indivíduos poderiam participar da construção de uma determinada realidade.

Tal prática contribuiria para uma melhora expressiva na qualidade do contexto de vida porque articularia interações entre os seres, os objetos e os espaços, reforçando a sua relação orgânica. Para ilustrar essa ideia, podemos pensar que há um enfoque em projetos que enfatizam a riqueza de experiências de vida que transformam as nossas formas de aprender e preservar o espaço que habitamos inicialmente pela mudança de nossos gestos. A vivência da experiência de criação de um pensamento é também responsável pelo processo de aprendizagem das diferenças que se revelam entre o social e o político: pelo ato social seria compreendido o sentido do lugar para atuação de seus agentes e pelo político as suas possibilidades de comunicação e administração do poder na ação.

Em resumo, podemos dizer que tais práticas da experiência relacional são processos de constituição de estados de transformação e mudança, pois os indivíduos ocupantes dos espaços tornam-se os agentes modificadores, e passam a difundir novas ideias capazes de gerar escolhas positivas nas comunidades sem imposições autoritárias. As interações entre pares reforçam a participação no tecido social estimulando a aprendizagem por meio de novas experiências que perpassam as questões estéticas, sociais e políticas. A ideia em questão é estimular a expectativa de um novo processo de coexistência para que se fortaleça o sentimento de respeito à alteridade. Devemos, por meio das experiências, observar que o bem-estar é uma construção social e está intimamente relacionado ao modo de vida e aos contextos locais em que se constituem as práticas sociais. A ideia de qualidade de vida, do trabalho e dos processos criativos é fortemente determinada pela qualidade do contexto cultural, cabendo, portanto, a todas as pessoas zelarem e cuidarem da construção de pensamentos diversificados no espaço social.

4 Vivências participativas: o design e a arquitetura

Diante de novos desafios da educação que a comunidade acadêmica brasileira tem enfrentado, torna-se muito importante colocar em questão as formas de ocupação sensível dos espaços educativos. O design tem se aproximado gradativamente das experiências ligadas às práticas da educação contemporânea por meio de projetos que modificam os ambientes. Um novo tipo de mediação tem sido desenvolvido entre o design e a arquitetura, uma mediação centrada na vivência participativa da comunidade educativa.

As relações transformam-se na medida em que o espaço permite uma nova postura no ensino e na experiência da aprendizagem. As inovações mais importantes estão voltadas às vivências afetivas comunitárias. Em algumas cidades da Europa, o design e a arquitetura têm transfigurado a dinâmica dos projetos e, em alguns casos, a infraestrutura escolar tem sido construída coletivamente, tomando como referências experiências do campo do design, da arte e da arquitetura. Alguns modelos de projetos abertos permitem que novos dispositivos fomentem a transformação das experiências comunitárias, dentre eles, o uso de estratégias de aproximação entre designers, arquitetos e a comunidade. Alguns projetos são desenvolvidos pelos corpos docente sob coordenação de professores e profissionais, a comunidade acadêmica estabelece um colegiado a fim de modificar os fundamentos do espaço educativo. Nesse sentido, o modelo de escola aberta parte de uma prática de convivialidade que permite repensar todo o contexto educativo. Conseqüentemente, há uma instauração de uma nova dinâmica tanto no ato criativo de se pensar o espaço quanto no processo de ressignificação dos valores locais e culturais.

Como aponta Gehl (2013), a estrutura espacial dos ambientes em que vivemos influenciam em parte o comportamento humano, contudo, cabe ao sujeito ocupar os espaços de modo a garantir as melhores experiências de vida. Para tanto, é fundamental que as pessoas o habitem criativamente de maneira a ressignificá-lo e humanizá-lo, afinal somos nós que moldamos os espaços e as cidades. Um

espaço deve ser preenchido por vida e, devemos entender obrigatoriamente por vida, todos os eventos sociais e culturais que podem integrar esse espaço.

As atividades sociais são essenciais para ativar encontros, conversas e trocas. Para experimentar os espaços seria necessário estreitarmos os laços entre as pessoas estimulando os mais diversos contatos. Do ponto de vista histórico, nossos espaços físicos ainda refletem um pensamento modernista em que a composição topográfica modela as interações. No entanto, contemporaneamente, várias linguagens e áreas de atuação como a arquitetura, o cinema, as artes e o design têm iniciado um forte diálogo com o espaço com o objetivo propiciar as mais diferentes experiências sensoriais na vida cotidiana.

Algumas escolas têm retomado o princípio da partilha do sensível nos espaços de aprendizagem. De não-lugar a lugares de interação, alguns projetos pedagógicos têm tentando romper com a estrutura disciplinar e rígida das instituições de ensino. A proposta está associada às vivências no qual os educandos são convidados a construir o próprio espaço educativo. Tais inovações reportam à Suécia no início dos anos de 1970 pelo programa intitulado Samskap². De acordo com Mergy (2017, p.23), mais do que uma transformação das experiências espaciais o projeto operou a ideia de um ambiente aberto para que o espaço de vivências expressasse o princípio de uma construção coletiva de novos modos de construir conhecimentos. Ao mesmo tempo em que a comunidade era convidada a uma nova experiência de trocas por meio de novos projetos de ensino e da aprendizagem, o espaço arquitetural e o design também eram modificados. Os caminhos escolhidos permitiam potencializar o sentido da dinâmica participativa, pois o projeto do espaço educativo se integrou ao desenvolvimento da prática educativa. Os espaços que não convidam à experiência plástica dialógica, tendem a desconectar a interação entre o sujeito e os ambientes. Quando há um apelo aos sentidos, pode-se desenvolver novos modos de cognição perceptiva. Por isso, os espaços participam dos processos de expressão dos sentidos de uma comunidade. O espaço arquitetural funciona como um dispositivo para expressão de afetos, como também, cria uma rede para a ação dialógica gerando uma intervenção participativa entre as pessoas.

A vida constituída nos espaços é o ponto de partida para questionamentos a respeito das qualidades essenciais para uma vivência afetiva e sensível do espaço. A interação social é o fator primordial para que haja uma vivificação antropológica dos espaços, o que significa que sua vida depende de manifestações constantes de sua ocupação criativa. Um espaço vivo emite sinais interativos que nos convida a um ativo diálogo com o outro. É uma abertura ao imprevisto e à alteridade. Vivenciar ou ocupar um espaço é também participar da elaboração de um modelo de viver que tentar resistir ao empobrecimento das experiências intersubjetivas.

De acordo com Gehl (2009), as percepções se entrelaçam efetivando o conhecimento empático que não se desvincula do presente vivido. O espaço torna-se portanto extremamente necessário para a experiência do devir de uma comunidade ou grupo social: “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2000, 50). Intentamos retomar Paulo Freire para observarmos a importância dos espaços como parte essencial para a atividade de aprendizagem. Apreendemos nos espaços e com os espaços. Quando nos inserimos em seu contexto de vida e partilhamos simbolicamente suas manifestações culturais apreendemos criticamente a construir um sentido de pertencimento e co-criação de sua história. Esse compartilhamento real é um importante estímulo sensorial que contribuiu para o fortalecimento de uma memória afetiva. Esta qualidade distintiva dos espaços é o que os transforma em lugares vivos, pois a partir de sua vivência partilhamos as experiências memoráveis. Pensar a pedagogia da autonomia como parte de uma interação do sujeito com o espaço revela que a consciência crítica está intimamente associada a significação dos discursos enunciativos da produção de saber. Os espaços participam, ainda, da pedagogia da ação, a partir da qual se revela o exercício do rizoma. Para Gilles Deleuze, o pensar pode ser observado pela ambiência onde se interagem os sujeitos e os espaços. A cartografia do espaço designa a relação do pensar com a terra e o território. Os devires desenraizantes redefinem as novas territorialidades do saber. O espaço pode desenvolver o modelo do andarilho pedagógico propiciando o desenvolvimento da multiplicidade das formas de conhecer ou de pensar.

² Remete a ideia da Escola Aberta, mais precisamente à École de Malmö (1973-1974) no qual o espaço não apresenta divisão entre classes ou períodos, a comunidade é aberta à integração de saberes. Ademais, a comunidade local participa ativamente das atividades da escola (MERGY, 2017, 22)

Os dispositivos do design podem construir novas perspectivas de experiências educativas, introduzindo uma nova relação com a dimensão da realidade social em que se insere. Essa mudança está intimamente associada ao modo de como as práticas do design foram permeadas por estratégias de outros campos científicos. A nossa interação com o espaço em que vivemos nos faz transformar a nossa qualidade de vida, pois a proposta do bem-viver só pode ser alcançada quando todos são capazes de se engajar em organizações colaborativas a fim de refletir sobre as nossas necessidades e anseios. Essa observação é primordial para compreendermos como se instaura o sentimento de pertencimento e engajamento em uma determinada comunidade. Os espaços são territórios onde a vivência humana se articula, portanto é de extrema importância pensar algumas ações nas quais haja uma reflexão sobre identidade e sentimento de pertencimento.

Considerações Finais:

Ao pensarmos as experiências com relação ao espaço da antiga Escola de Design/UEMG, nós pretendíamos apresentar como a construção de um ambiente constrói uma determinada experiência comunitária. Uma inovação no espaço de aprendizagem impacta as vivências do âmbito cognitivo. Nesse sentido, a dinâmica pedagógica está intimamente relacionada com a maneira como ocupamos criativamente os espaços. Para o Gehl (2009), uma boa maneira de iniciar uma apropriação é desenvolver atividades e eventos que apresentem o rosto de sua comunidade. Pretendíamos analisar como os processos do design podem estender-se em dinâmicas artísticas favorecendo as experiências relacionais do encontro e dos processos de sociabilidade. A pesquisa visava cartografar as iniciativas de diferentes projetos de pesquisa, extensão ou atividades discentes interdisciplinares que dialogam com a arte.

A importância da percepção sensível dos espaços assinala o seu princípio biofísico. Dessa maneira, o que lemos nos espaços coloca em perspectiva as interações sociais e as experiências comuns que estão sendo compartilhadas. A sua humanização ativa uma ecologia dos saberes, saberes que contribuem para o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais e que conduzem à percepção de uma integração efetiva. Os acontecimentos nos espaços são respostas a um evento, sejam os nossos hábitos e costumes, as nossas práticas sociais ou o nosso posicionamento político. Por isso, há um dado muito importante no estudo dos espaços e das interações humanas: para que um determinado lugar seja considerado vivo é necessário que este determine um ritmo regular de convívio entre seus habitantes e de suas manifestações culturais.

Como foi apontado, são importantes as ações permanentes e as ocupações ativas nos espaços: longas permanências e grandes fluxos de atividades mantêm os lugares vivos. Os espaços de transição também devem se constituir como lugares nos quais afetos e experiências sejam compartilhadas. Tais espaços são essenciais para conferir o sentimento de pertencimento e corroborar para a conscientização da importância das trocas intersubjetivas como um dispositivo que nos auxilia na formação do próprio Eu.

O sentido de co-pertencimento só se desenvolve quando se intensifica as constantes trocas simbólicas. Portanto, se o espaço de transição reforça o distanciamento social ele fracassa e falece. Como resultado, o ambiente contribui para o enfraquecimento das experiências de vida e para o aumento do sentimento de individualismo. Para se alcançar a sustentabilidade do ponto de vista das relações sociais, é importante que se enfraqueça o conceito do privado, tornando-se indispensável a partilha dos processos democráticos. Como explica Jan Gehl (2013), o convite para que as pessoas se expressem, joguem ou se exercitem no espaço envolve um tópico importante: a mudança de nossas ações e do modo como interagimos socialmente. Para vivificar lugares é necessário estimular atividades de curta duração, as atividades artísticas e a permanência humana.

Proximity Strategies & Educational Space: from graffiti to relational inscriptions at the Design School

Abstract:

The article addresses the relational dimension of tags carried out from 2013 to 2018 in some spaces of the old building of the School of Design / UEMG. These actions call into question the relational experience in the educational space. We will point out how these reflections reveal contextual experiences, becoming an index of struggles and negotiations of the community symbolic plan. In addition to the insurgency idea, the tags explain the problem discussed by Walter Benjamin regarding the impoverishment of the experience, as they reveal the impossibility of sharing in the modern social space. We intend to inquire about the affective investment in these inscriptions erected by the student community. We will discuss how the communication of these affects could be articulated through the practice of projects, calling into question the collective construction of discourse in the learning environment. Thus, we think of inscriptions as complex situations that integrate social and pedagogical problems in the coexistence of academic education and society.

palavras-chave:

proximity strategies; educational space; tags, experience; design

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos. Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção: Como a Arte Reprograma o Contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRAGA, Marcos da Costa. **O Papel Social do Designer**. São Paulo: SENAC, 2011.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um Mundo Complexo**. São Paulo: Cosac Naif, 2013.
- FLUSSER, Vilém. **O Mundo Codificado**. São Paulo: Cosac Naif, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de Si**. São Paulo: Verve, 2004, N°6, pp.321-360.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.
- GHEL, Jan. **Cidade para Pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GHEL, Jan; SVARRE, Britte. **A Vida na Cidade como Estudar**. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- HUYGHE, Pierre-Damien. **À Quoi Tient le Design**. Paris: L'incidence, 2014.
- IS. **SITUACIONISTA: teoria e prática da revolução**. São Paulo: Conrad, 2002.
- LEMOINE, Stéphane. Un Art Manifest? In: TESSIER, Yan. **Les Murs Reevoltés. Quand le Street Art parle Social et Politique**. Paris: Gallimard, 2015,
- LLANSOL, Maria Gabriela. **Numerosas Linhas. Livro das Horas III**. Lisboa: Francisco & Alvim, 2013.
- MANZINI, Ezio. **Design para a Inovação Social e Sustentabilidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MANZINI, Ezio. **Design para Inovação Social e Sustentabilidade**. Rio de Janeiro: E-Pappers, 2008.

MERGY, Clémence. Lecture des Formes Scolaires Innovantes. In: **INNOVER DAS L'ÉCOLE PAR LE DESIGN**. Cité du Design: Paris, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Salina, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo. Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THOREAU, Henri David. **Desobediência Civil**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.