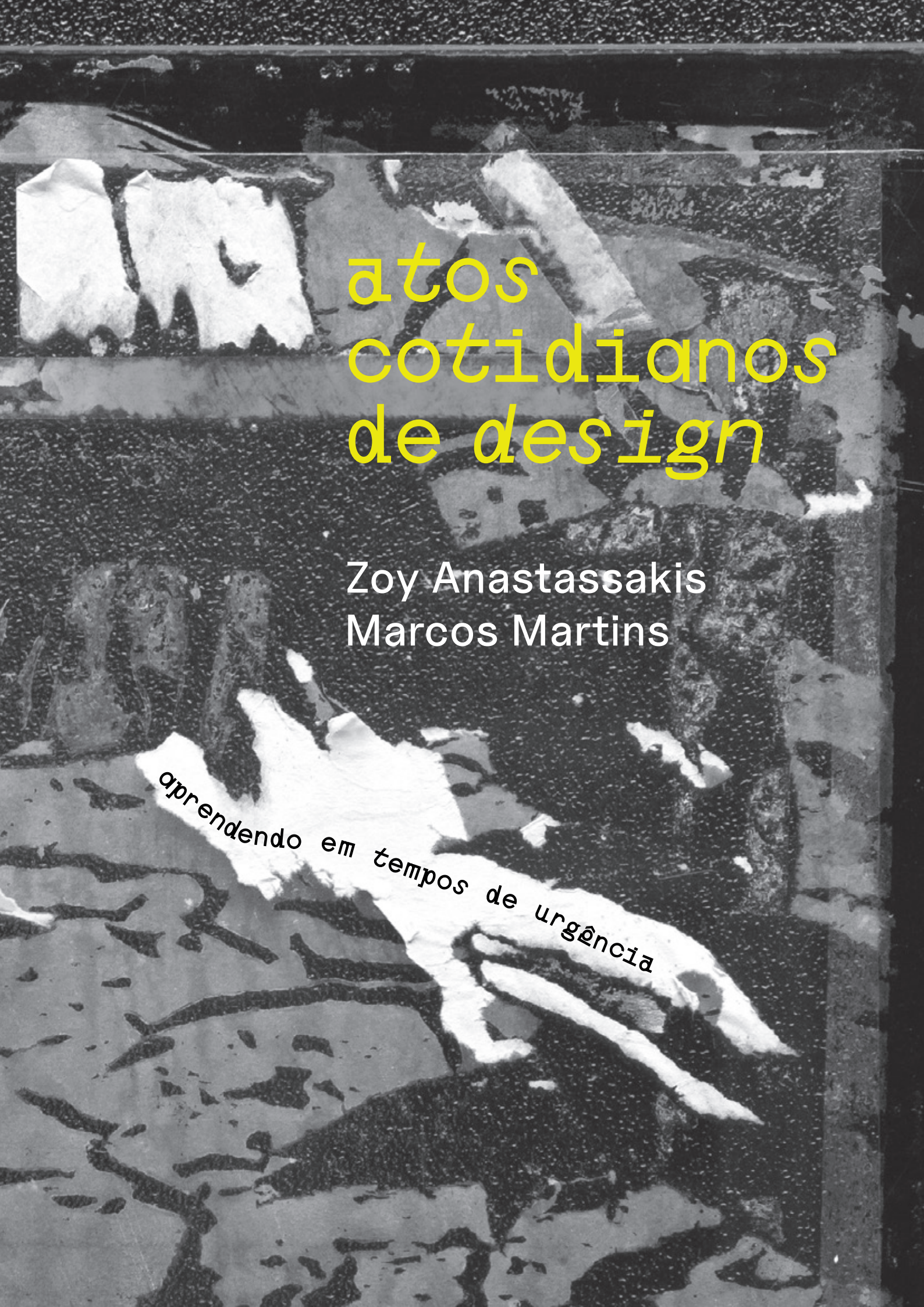




atos cotidianos de *design*

Zoy Anastassakis
Marcos Martins

aprendendo em tempos de urgência

aprendendo em tempos de urgência

atos
cotidianos
de *design*

Zoy Anastassakis
Marcos Martins

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Reitora Gulnar Azevedo e Silva

PR2 – Sub-Reitoria de PósGraduação e Pesquisa
Pró-reitora Elizabeth Fernandes de Macedo

CTC – Centro de Tecnologia e Ciências
Diretora Nádia Pimenta Lima

ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial
Diretora Zoy Anastassakis
Vice-Diretora Maria das Graças Ferreira

PPDEsdi – Programa de Pós-Graduação em Design
Coordenador Ricardo Artur P. Carvalho
Coordenador Adjunto Almir Mirabeau

FICHA TÉCNICA

Projeto gráfico e diagramação
Clara Meliande, Julia Sá Earp e Maia Gama – estúdio afluente

As fotos cujos créditos não estão indicados nas respectivas legendas são de autoria de Lucas Vaz

Pesquisa
Mariana Monteiro

Plantas da Esdi
Caio Calafate e Mariana Monteiro

Revisão
Aline Canejo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Anastassakis, Zoy
Atos cotidianos de design [livro eletrônico] : aprendendo em tempos de urgência /
Zoy Anastassakis, Marcos Martins. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : PPDESDI, 2025.
PDF

ISBN 978-65-996515-5-7

1. Design 2. Histórias de vidas 3. Narrativas orais 4. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI) - História I. Martins, Marcos. II. Título.

25-276833

CDD-745.4

Índices para catálogo sistemático:
1. Design : Artes 745.4

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Este livro foi publicado, originalmente, em inglês, como parte da coleção “Designing in Dark Times/Radical Thinkers in Design”, da Editora Bloomsbury, com o título “Everyday Acts of Design: Learning in a Time of Emergency”, lançado em 2022, foi submetido a três níveis de revisão por pares antes de ser aprovado para publicação.

aprendendo em tempos de urgência

atos cotidianos de *design*

Zoy Anastassakis
Marcos Martins

depoimentos

Este é um livro de leitura obrigatória para todos os que querem repensar o *design* e a sua educação de modo mais eficaz e compassivo. Os autores contam a história da Esdi através de várias crises e da resiliência da comunidade para cocriar novas estruturas e relações para manter a escola em funcionamento. Em particular, mostram como os esforços para ser uma instituição mais justa e inclusiva podem ser dificultados pela incapacidade de imaginar as condições em que vivem negros, indígenas, LGBTQIAPN+ e outros estudantes que foram estruturalmente excluídos do ensino superior e como isto afeta o seu acesso à aprendizagem.

Dori Tunstall

*ex-diretora da faculdade de design,
Universidade OCAD, Toronto*

Zoy Anastassakis e Marcos Martins levam-nos a uma viagem pessoal através dos desafios de liderança, gestão e ensino em uma escola de *design* em tempos de incerteza, precariedade e negligência do Governo no Brasil. Ao tecer histórias de experiências cotidianas que demonstram ao mesmo tempo modos alternativos de pensar os atos de *design*, a resiliência de educadores e estudantes e os laços que se desenvolvem quando uma situação e um estado estão à beira do colapso, este livro torna-se uma leitura urgente para todos os estudantes e educadores de *design*.

Danah Abdulla

University of the Arts, Londres

Neste relato de um presente intensamente vivido, Anastassakis e Martins revelam as lutas individuais e ações coletivas da prodigiosa comunidade de vidas precárias da Esdi. A reimaginação da primeira e principal instituição de ensino de *design* no Brasil e na América Latina e de língua portuguesa exigia o embaralhamento de funções, o desafio dos privilégios e o questionamento das convenções. Mas, também, a reivindicação da resistência, da vulnerabilidade, do cuidado, da interdependência, da coexistência e da solidariedade como termos essenciais de um léxico de *design* que generosamente os autores partilham conosco neste importante livro.

Frederico Duarte

*Faculdade de Belas Artes,
Universidade de Lisboa*

A esperança é talvez o elemento a ser aproveitado num tempo que insiste em oprimir e no qual diferentes modos de fazer as coisas são concebidos para contornar os investimentos de dominação. Nestas margens, os rabiscos são o ato de imprimir vida, seja para inscrever batalhas e continuidade, seja para atacar através das lógicas que pintam um mundo obcecado por um método único e exclusivo. A educação, quando se torna um golpe inventivo e radical da vida, afirma-se como uma tarefa comum, como atos cotidianos que dão outros contornos às margens.

Luiz Rufino

*Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

lista de figuras	08
prefácio	13
agradecimentos	17
panorama histórico	19
mapa e planta baixa Esdi	24
introdução	27
A escola	27
Contando histórias, educando, fazendo <i>design</i>	29
Escrevendo	38
capítulo 1 assentamentos	45
Seguindo os fios de uma escola de <i>design</i> : o que faz um lugar?	48
Mirando o passado de frente: metamorfoses e colonização	58
Levando o futuro nas costas: o que carrega essa escola de <i>design</i> ?	64
capítulo 2 currículo	75
Sala de aula	75
Novo currículo de novo	85
capítulo 3 um pânico que se espalha — ou avalanche	97
2015: pânico	97
2018: avalanches	101
capítulo 4 desenhando junto	117
Representação	121
Vamos dançar?	127
Portões, agora e antes	131

capítulo 5 crise	141
Interrupções	141
Desvios?	148
Ocupação	161
Caixinha	169
capítulo 6 pesquisa em <i>design</i>	175
Espaços Verdes	176
Colaboratório	182
Quando a vida transborda a pesquisa	187
capítulo 7 impasses e correspondências	195
Correspondências com artistas e pesquisadores indígenas	195
No Museu Nacional dos Povos Indígenas	205
Confluências afroindígenas	214
Impasses	222
capítulo 8 como se chega à universidade?	227
Chegando atrasado	227
Conseguindo um diploma	233
capítulo 9 descalços	245
Começar de novo, de outro modo	245
Limpando o terreno	249
Nem ao Norte, tampouco ao Sul	256
Fazer <i>design</i> sem projetar	262
referências bibliográficas	271

lista de figuras

- 0.1 Parte do centro da cidade do Rio de Janeiro
- 0.2 Mapa da Esdi
- 1.1 Portões da escola na Rua Evaristo da Veiga. Os Arcos da Lapa (Aqueduto da Carioca, informalmente conhecido como Arcos da Lapa) são vistos à direita [Rio de Janeiro, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 1.2 Corredor principal apelidado de *boulevard* [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 1.3 Uma das árvores plantadas por Carmen Portinho na década de 1970 [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 1.4 Trilhas de cupins que atravessam uma parede da sala de aula [Esdi, 2016] (Zoy Anastassakis)
- 1.5 Jardim e passeio que conduzem à nova entrada aberta em 2017 [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 1.6 Vista da área da escola [Rio de Janeiro] (Arquivo Esdi)
- 2.1 Karl Heinz Bergmiller na aula inaugural [Esdi, 1968] (Arquivo Esdi)
- 3.1 Estudantes sentados no pátio entre as oficinas da escola e a biblioteca [Esdi, 2016] (Zoy Anastassakis)
- 3.2 Areia sobre os paralelepípedos do *boulevard* [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 3.3 Raízes das árvores suspendem o piso em sala de aula [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis).
- 4.1 Zoy e estudantes ao ar livre [Esdi, 2017] (Gabriel Borges)
- 4.2 Marcos e estudantes na sala da direção [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 4.3 Website da Esdi [2017] (Arquivo Esdi)

- 4.4 Novo logotipo da Esdi [2017] (Arquivo Esdi)
- 4.5 Parte do terreno da escola, durante a construção do novo portão com acesso pela Rua do Passeio [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 4.6 Pavilhão da Esdi, construído em 1963 (Arquivo Esdi).
- 4.7 Novo portão da Esdi na Rua do Passeio [2017] (Zoy Anastassakis)
- 5.1 Encontro com estudantes e ex-alunos para discutir ações na escola como reação à crise provocada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 5.2 Encontro com estudantes e ex-alunos para discutir ações na escola como reação à crise provocada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 5.3 Zoy, professores e estudantes num mutirão de coleta de lixo [Esdi, 2017] (Carlos Azambuja)
- 5.4 Festa da Esdi Aberta [12 de fevereiro de 2017] (Ana Clara Tito)
- 5.5 Zoy e Marcos falando no palco do evento Esdi Aberta [12 de fevereiro de 2017] (Philippe Leon Anastassakis)
- 5.6 Karl Heinz Bergmiller palestra no evento Esdi Aberta [12 de fevereiro de 2017] (Philippe Leon Anastassakis)
- 5.7 Tatuagens temporárias nos braços dos estudantes no evento Esdi Aberta [12 de fevereiro de 2017] (Philippe Leon Anastassakis)
- 5.8 Colchões no chão de uma sala de aula durante a ocupação estudantil [Esdi, 2017] (Juliana Paolucci)
- 6.1 Pátio entre as oficinas da escola e a biblioteca coberta de folhas caídas das árvores [Esdi, 2016] (Carlos Azambuja)
- 6.2 Os alunos preparam parte do terreno da escola para a instalação de uma horta comunitária [Esdi, 2016] (Zoy Anastassakis)

- 6.3** Estudantes e ex-alunos trabalham na horta comunitária [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.4** Estudante mostra vegetais colhidos nos Espaços Verdes, em frente a uma sala de aula [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.5** Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdi, 2016-2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.6** Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdi, 2016-2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.7** Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdi, 2016-2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.8** Mutirão para produção de projetos editoriais [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 6.9** Instalação com a participação do movimento Esdi Aberta na exposição organizada por Frederico Duarte [Lisboa, 2017] (Juliana Paolucci)
- 6.10** Instalação com a participação do movimento Esdi Aberta na exposição organizada por Frederico Duarte [Lisboa, 2017] (Juliana Paolucci)
- 7.1** A antropóloga e curadora Guarani Ñandeva Sandra Benites apresenta as suas propostas para a instalação de uma roça indígena na Esdi [2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.2** Pesquisadoras do Laboratório de Design e Antropologia reunidas com as antropólogas indígenas Franci Baniwa e Sandra Benites [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.3** Wally Kamayurá pinta o braço de uma estudante. À direita, Ynê Kuikuro e os filhos do casal [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 7.4** Professor Ibã Sales Huni Kuin durante um dos *workshops* de arte e percepção que ministrou na Esdi [2017] (Zoy Anastassakis)
- 7.5** Professor Ibã Sales Huni Kuin durante um dos *workshops* de arte e percepção que ministrou na Esdi [2017] (Zoy Anastassakis)

- 7.6** Dois líderes do povo Nasa, da Colômbia, durante o seminário “Luta indígena, bem-viver e a crise da noção de desenvolvimento”, realizado na Esdi [2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.7** Professor Ricardo Artur orienta estudantes da Esdi no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis).
- 7.8** Apresentações de projetos estudantis no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.9** Apresentações de projetos de estudantes no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.10** Apresentações de projetos estudantis no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.11** Ao lado de Amilton Matos, Ibã Sales Huni Kuin fala aos alunos da Esdi no curso em parceria com o Museu Nacional dos Povos Indígenas [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis)
- 7.12** Visita guiada com a curadora da exposição “Dja Guata Porã”, Sandra Benites, [Museu de Arte do Rio, Rio de Janeiro, 2017] (Zoy Anastassakis)
- 7.13** Estudante trabalhando na mesa da sala da direção da Esdi [2018] (Zoy Anastassakis)
- 8.1** Entrada da Esdi na Rua do Passeio, 2017 (Gabriel Borges).
- 8.2** Centro Acadêmico Carmen Portinho [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis)



prefácio

Alguma vez você já teve a impressão, ao ler um trabalho acadêmico, que os corações dos autores não estão ali? É uma regra não declarada, na escrita acadêmica, que ela não deve revelar nenhum vestígio dos sentimentos que informam a composição de um texto. Deve-se permanecer objetivo e desapaixonado, distanciado dos assuntos abordados, para que a verdade destes não seja contaminada por um demasiado envolvimento com aqueles sentimentos. Cada tom de emoção, desde a exuberante alegria ao desespero profundo, é banido de um relato cuja veracidade é medida pela objetividade factual, a ser julgado à luz fria da razão. No entanto, uma verdade desprovida de sentimento é apenas uma sombra do mundo. Não haveria nada mais a se considerar, por exemplo, do que os fatos de um caso, que provariam, sem margem para dúvidas, que foi cometido um crime? E as dores de consciência, a dor dos relacionamentos destruídos, a agonia de saber que o que foi feito está feito — que o passado nunca poderá ser apagado? Estas aflições são, evidentemente, o material da literatura e do drama. No entanto, estamos tão convencidos de que a verdade finalmente descansa sobre os fatos que só podemos encarar tais temas remetendo-os para a ficção.

Esta divisão entre fato e ficção é a maldição da nossa época. Pois, mesmo reduzindo a realidade a uma sombra de si mesma, ela admite a imaginação apenas como fantasia. A própria vida escoa por entre os dois, como a água debaixo de uma ponte. Devemos, então, resignar-nos a um interminável vaivém entre ideias na cabeça e fatos no chão ou podemos abrir-nos à possibilidade pura de uma vida que transborda sempre as suas representações medidas para os domínios da consciência e do sentimento? Podemos reunir a coragem de saltar da ponte e recuperar a corrente? Este é um desafio para o

design, como o é para qualquer empreendimento dedicado a assegurar um caminho para o futuro. Se você acredita que *design* é a chave para a renovação — que longe de estabelecer objetivos ele pode limpar o terreno para que a vida continue —, então leia este livro! Para Zoy Anastassakis e Marcos Martins, *design* não é um jogo de futuros, lançado por meio de planos estratégicos e soluções inteligentes. As ações de *design*, insistem eles, são antes experimentos de viver e trabalhar em conjunto, partilhando as alegrias e tristezas que trazem e restaurando a vida a um mundo devastado pela opressão.

Nas páginas seguintes, os autores oferecem um potente testemunho sobre o que isto significa na prática. Eles mostram que o caminho para tocar a vida não está na inovação, na previsão e no controle, não no planejamento do futuro, mas na pletora de pequenos atos de cuidado cotidiano, por meio dos quais cuidamos das pessoas e das coisas que nos rodeiam, ou simplesmente por que passamos, e que são, demasiadas vezes, menosprezados ou ignorados. Nisto, o trabalho de limpadores, zeladores e secretários tem tanto valor quanto o dos gestores e professores. Todos têm um papel a desempenhar na tarefa coletiva de moldar um mundo habitável para as gerações vindouras. Esta é, acima de tudo, a tarefa da educação. É por isso que *design* é, acima de tudo, um esforço educativo; não tanto um assunto a ser ensinado, mas um modo de ensinar. Nem o que os estudantes aprendem pode ser dissociado dos modos — incluindo as atividades, as condições, os espaços, as coletividades — com que o aprendem. A política de administração de uma escola, os desafios da criação de um currículo e as lutas para manter um patrimônio — estas, e mais — são questões de *design* em si mesmas. Todos têm diretamente a ver com a prática pedagógica e com a experiência vivida tanto por professores quanto por estudantes.

Este livro conta de modo comovente acontecimentos reais, alguns chocantes, outros empolgantes, à medida que eles se desdobram na espessura do relato. Ele não é pesado. As páginas do livro são povoadas por pessoas reais, tendo de lidar com os imediatismos práticos da vida em circunstâncias extraordinariamente difíceis.

Ao contrário de tantos estudiosos que fizeram os seus nomes com os seus prognósticos sobre a crise contemporânea — escritos a partir das relativas segurança e riqueza da academia norte-americana ou europeia e que podem se dar ao luxo de se entregar a torneios de erudição filosófica e ginástica verbal —, os autores falam a partir da sua própria experiência visceral de violência e precariedade em meio a uma época de intensa agitação política. Eles não têm vergonha de falar tanto do coração quanto da cabeça. Para eles, *design* não se resume a projetar futuros, a imaginar soluções; trata-se de pura sobrevivência no dia a dia. Entretanto, na sobrevivência reside não só o desespero, mas, também, a esperança — a esperança de que podemos viver outro dia, e de que as gerações vindouras podem começar de novo. Isto é, se comprometer não com o progresso, mas, sim, com a sustentabilidade, com a disponibilidade para a vida. Mas, se os *designers* de amanhã quiserem ter pistas para pegar e seguir, então as histórias de hoje precisam ser contadas. Por isso, continue lendo!

Tim Ingold

Universidade de Aberdeen



agradecimentos

Muitas pessoas foram essenciais para a elaboração deste livro. Em primeiro lugar, devemos agradecer a Clive Dilnot e Eduardo Staszowski por acreditarem neste projeto desde o início e pelo seu generoso acompanhamento ao longo do processo de escrita, por meio de debates e provocações, que foram decisivos para o resultado final. Além disso, gostaríamos de agradecer àqueles que conversaram conosco durante o processo de redação, bem como aos que leram parte dos originais e nos forneceram críticas e sugestões preciosas: Ana Rita Santos, André Teodósio, Arthur Bittar, Arthures Garcia, Bitiz Afflalo, Bruna Fernandes, Caio Calafate, Camila Carol Oliveira, Cherry-Ann Davis, Clara Meliande, Daniel Rocha, Daniela Capistrano, Denilson Baniwa, Domenico Lancellotti, Freddy van Camp, Frederico Duarte, Gabriel Borges, Gabriel Diogo, Giulia Cezini, Idjahure Terena, Ilana Paterman Brasil, Isabella Pedreira, Ivan Bezerra, Jilly Traganou, John L. Walters, Jonathan Nunes de Souza, Julia Sá Earp, Juliana Paolucci, Katja Klaus, Lara Penin, Léa Anastassakis, Lee Davis, Lucas Nonno, Maia Gama, Marcelo Carnevale, Mariana Monteiro, Mark Gevisser, Nickolas Borba, Nina Paim, Paula de Oliveira Camargo, Pedro Alexandre dos Santos, Pedro Biz, Pedro Herzog, Pedro Luiz Pereira de Souza, Philip Miller, Philipp Sack, Ritó Natálio, Roberta Guizan, Sergio Boiteux, Silvia Steinberg, Suellen Oliveira, Tatiana Gabriela Rappoport, Theo Cunha, Thomas Binder, Tim Ingold, Wendy Gunn, e Ynaê Lopes dos Santos. Somos gratos, também, àqueles que contribuíram para a produção do livro: especialmente André Jobim Martins pela tradução criteriosa e colaborativa para o inglês; àqueles que nos forneceram imagens, Ana Clara Tito, Caio Calafate, Carlos Azambuja, Escola Superior de Desenho Industrial, Gabriel Borges e Philippe Leon

Anastassakis; e Mariana Monteiro, pela sua contribuição ajudando-nos na pesquisa. Gostaríamos de agradecer especialmente aos nossos colegas professores, André Carvalho, Ligia Medeiros e Ricardo Artur Pereira Carvalho, por nos terem substituído como diretores em diferentes ocasiões; e a Guilherme Altmayer, pelo apoio à edição brasileira deste trabalho. Finalmente, agradecemos a todos aqueles que, na Uerj, lutam pela educação pública gratuita e pela abertura do acesso ao ensino superior aos historicamente excluídos, os quais, hoje, são decisivos na resistência às várias formas de totalitarismo que ameaçam a democracia no Brasil.

panorama histórico

Cerca de 1500

No início do século XVI, o território da cidade do Rio de Janeiro era, na sua maioria, ocupado pelos Tupinambá.

1500

Início da colonização portuguesa no Brasil.

1822

O Brasil declara a independência de Portugal.

1850

A Lei Eusébio de Queirós proíbe a entrada de africanos escravizados no Brasil.

1888

Lei Áurea: a escravatura é proibida no Brasil.

1889

Proclamação da República.

1919-1933

Período de funcionamento da Bauhaus, Alemanha.

1948

Criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio).

1950

Inauguração da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

1953-1968

Período de funcionamento da Hochschule für Gestaltung em Ulm, Alemanha.

1953

Max Bill visita o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

Cerca de 1953-1959

Estudos para a criação de uma Escola Técnica de Criação (ETC) no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.

Cerca de 1960

Estabelecimento dos primeiros escritórios de *design* no Brasil.

1962

Criação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), que oferecia um curso nas áreas de *design* de produto e programação visual.

1964-1985

Período da ditadura militar no Brasil.

1968

O Ato Institucional no 5 é promulgado, suspendendo as garantias constitucionais no Brasil e abrindo o caminho para a prisão e a tortura generalizadas de dissidentes políticos.

1975

Incorporação da Esdi à Uerj.

1985

Fim da ditadura militar no Brasil.

1988

Promulgação da atual Constituição Brasileira.

2002

Implementação da política de cotas na Uerj.

2003

Eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para a presidência do Brasil.

2004

Criação do programa federal Bolsa Família, que garante, por transferência direta, um rendimento mínimo às famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza no Brasil.

2014

O Brasil sedia a Copa do Mundo de Futebol da Fifa.

2015

É implementado um novo currículo do curso de graduação em *design* na Esdi, com um novo e ampliado conjunto de áreas de especialização: comunicação, produto, interação e serviços.

2016

O Rio de Janeiro sedia os Jogos Olímpicos.

Dilma Rousseff é deposta como presidente do Brasil através de um golpe parlamentar.

É aberto um curso de licenciatura em arquitetura e urbanismo na Esdi/Uerj.

Março de 2016-dezembro de 2018

Zoy Anastassakis e Marcos Martins atuam como diretores da Esdi.

2016-2017

Crise orçamental na Uerj. Os pagamentos de salários e bolsas de estudo são sistematicamente atrasados, as atividades acadêmicas são suspensas, o financiamento da manutenção básica é reduzido.

12 de fevereiro de 2017

O evento Esdi Aberta é realizado no contexto do movimento Uerj Resiste.

Março-abril de 2017

Os estudantes ocupam a Esdi, residindo no *campus* e promovendo atividades no âmbito do movimento Esdi Aberta.

Agosto de 2017

As atividades acadêmicas regulares são retomadas na Esdi e na Uerj.

14 de março de 2018

Assassinato de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro.

29/ de abril de 2018

Assassinato de Matheusa Passareli, estudante da Uerj.

28 de outubro de 2018

Jair Bolsonaro é eleito presidente do Brasil.

Março de 2020-maio de 2023

Pandemia da covid-19.

Outubro de 2022

Luiz Inácio Lula da Silva é eleito novamente presidente do Brasil.



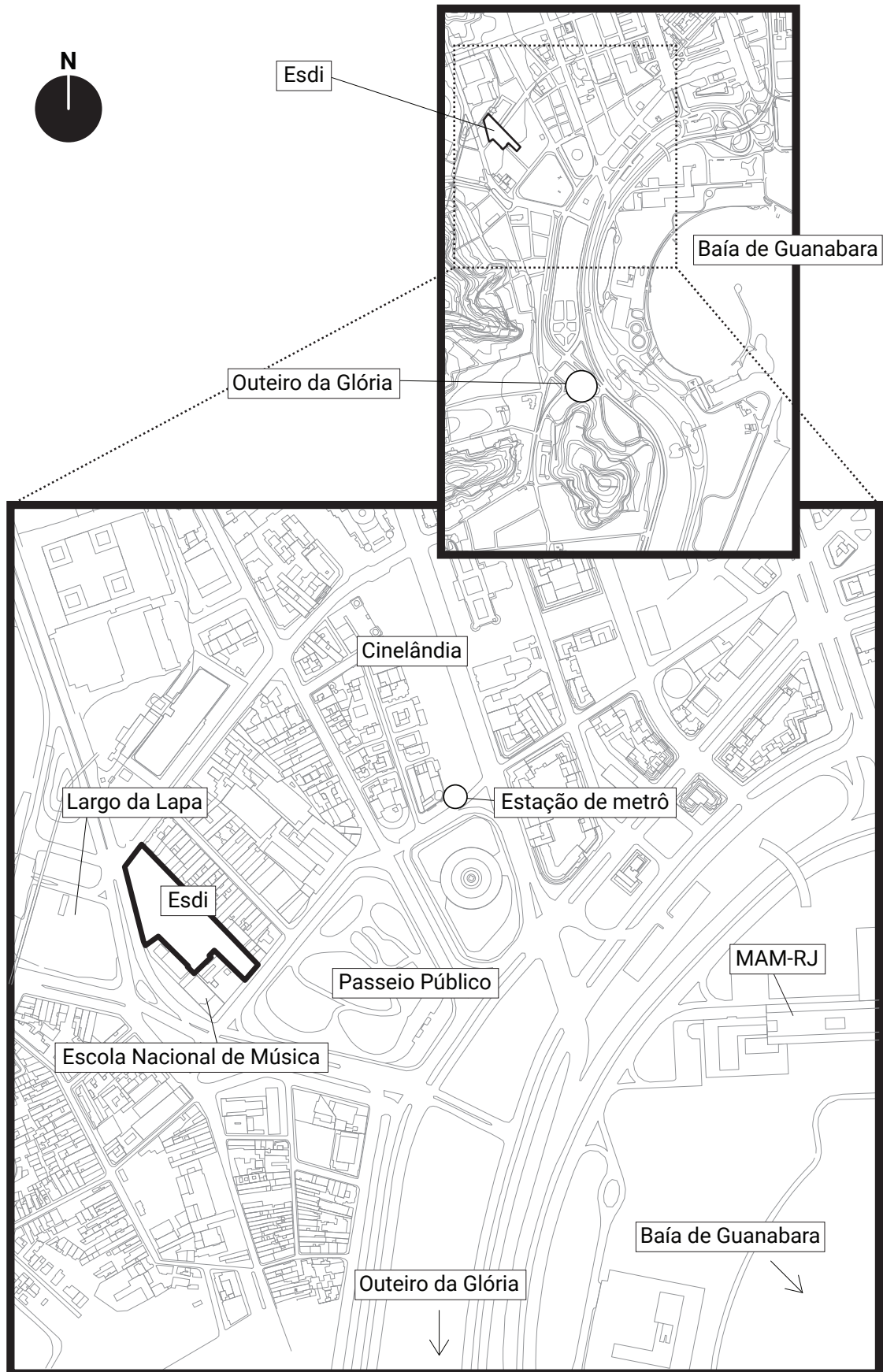


Figura 0.1 Parte do centro da cidade do Rio de Janeiro.

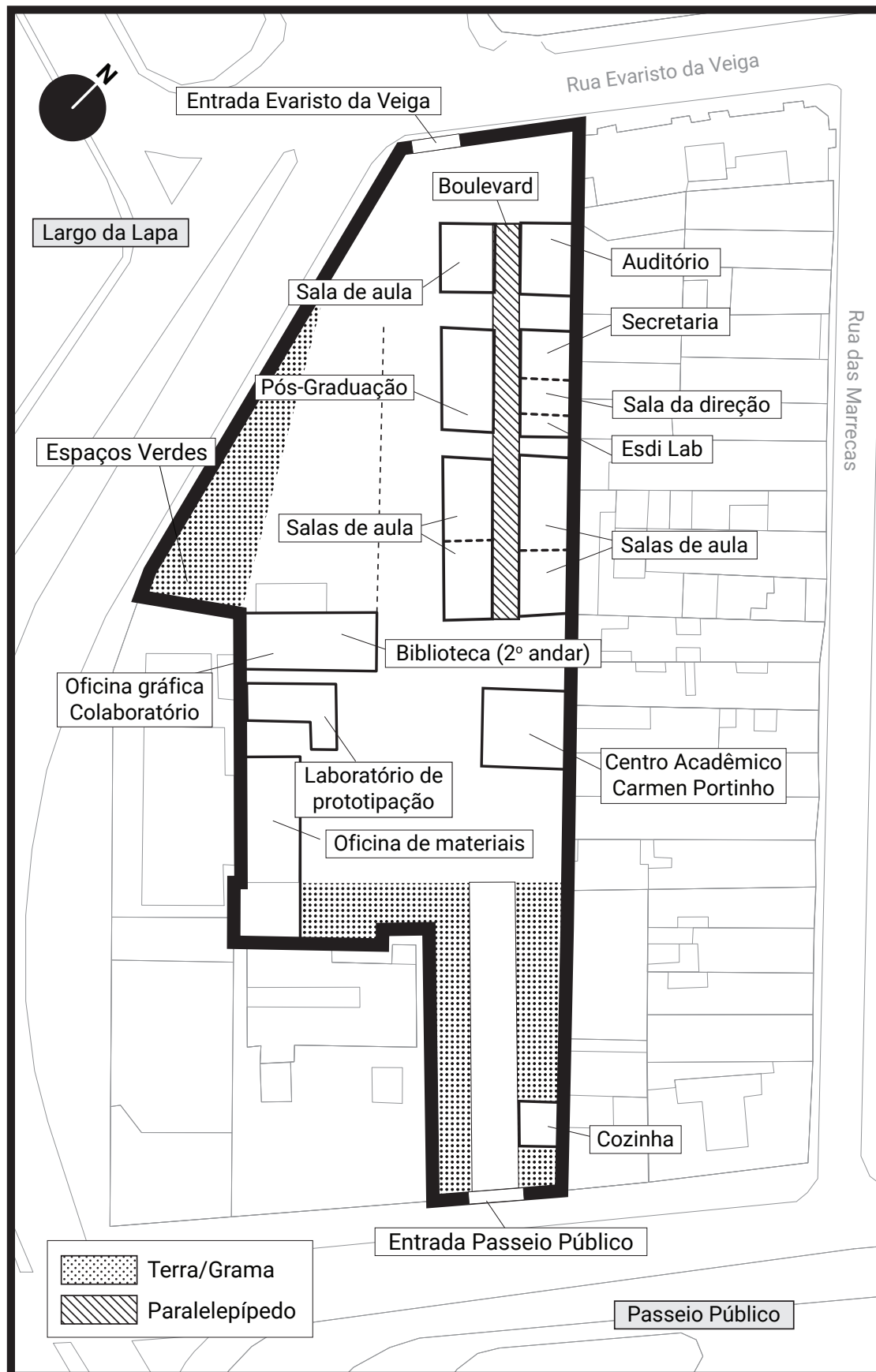


Figura 0.2 Mapa da Esdi.



introdução

Marcos Martins e Zoy Anastassakis

A escola

O lugar onde as histórias deste livro se desenrolam é a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), a primeira escola de *design* do Brasil a oferecer cursos de bacharelado nas áreas de projeto de produto e programação visual. Os planos iniciais para sua implementação datam do período de intensificação da industrialização no país, entre os anos 1950 e 60, uma época movida por ideais progressistas compartilhados tanto por empolgados intelectuais quanto pelo Governo. Naquele momento, a noção de progresso foi adotada como um mote pela administração pública, que investiu intensamente na industrialização como um vetor de desenvolvimento nacional. Naquele contexto, seria necessário formar um corpo de profissionais capazes de projetar para a emergente indústria nacional. Estes foram os primeiros passos para a criação de cursos de desenho industrial no país.

A Esdi surgiu com o apoio de um grupo de *designers* ligados à Bauhaus e à HfG-Ulm, como o suíço Max Bill e o argentino Tomás Maldonado. Já no final dos anos 1950, o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro sediava diversas atividades educacionais relacionadas a uma proposta lançada por Bill, e posteriormente revisada por Maldonado, para montar, dentro das instalações do museu, a Escola Técnica de Criação (ETC). Este projeto, que acabou por não ser concluído em sua versão original, foi encampado por *designers*, artistas, arquitetos e acadêmicos do Brasil, Argentina, Alemanha e Suíça, culminando com a criação da Esdi em 1962.

Inicialmente, a Esdi seria instalada no MAM, que, em 1958, fora transferido, das suas instalações provisórias no Palácio Gustavo Capanema, então sede do Ministério de Educação e Saúde, para um conjunto de edifícios projetado por Affonso Eduardo Reidy, de frente para a Baía da Guanabara, no centro do Rio de Janeiro. Os planos de ligação da Esdi ao MAM não foram adiante; então a escola surgiu por iniciativa do Governo do Estado e foi provisoriamente instalada em um conjunto de casas na região da Lapa, onde ainda hoje se encontra. Quando foi criada, a Esdi não fazia parte de uma universidade, estando diretamente ligada à estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, até que, em 1975, foi incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), da qual é, até hoje, uma unidade acadêmica. Já nos seus primeiros anos, a escola se tornou um modelo para o ensino do *design* no Brasil, uma vez que, em 1968, o Ministério da Educação adotou seu currículo como modelo para a criação de outros cursos de *design* no país.

Por mais de 50 anos desde sua fundação, o currículo da Esdi foi estruturado em torno de duas áreas principais: programação visual e projeto de produto. Esta estrutura também determinou a criação de departamentos, dois deles correspondentes a estas áreas e um terceiro dedicado às disciplinas históricas e teóricas, o Departamento de Integração Cultural. Em 2016, uma reforma curricular substancial foi aprovada, aumentando o número de eixos centrais do curso para quatro: comunicação, produto, interação e serviços.

No mesmo ano, a Esdi começou a oferecer um curso de graduação de arquitetura e urbanismo, na cidade de Petrópolis, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A escola lançou seu programa de pós-graduação em 2005, com um curso de mestrado em *design*, oferecendo também, a partir de 2012, um curso de doutorado. Atualmente, o seu programa de pós-graduação está dividido em duas linhas de pesquisa, “Tecnologia, produto e inovação” e “Teoria, informação, sociedade e história”, e admite cerca de 22 alunos anualmente.

Em seu curso de graduação em *design*, até alguns anos atrás, a Esdi abria 30 vagas para novos alunos a cada ano. Mais recentemente,

este número subiu para 40. Desde a sua criação, cerca de 2 mil *designers* já se formaram na escola. Devido a esta história, a Esdi se estabeleceu como uma das principais referências para a educação em *design* no Brasil. Entretanto, mais do que isso, permaneceu uma instituição capaz de se regenerar e resistir aos recorrentes ataques ao ensino público no país, provavelmente devido à sua vocação para acolher constantes transformações.

Contando histórias, educando, fazendo *design*

Este livro conta histórias que foram vividas por nós dois, enquanto atuamos como diretores da Esdi, entre 2016 e 2018, uma época marcada por uma intensa crise financeira e institucional que atingiu toda a Uerj. Caminhos distintos levaram cada um de nós até o momento em que tomamos posse como diretores, em março de 2016. Zoy se graduou na Esdi em 1999. Em 2012, após a conclusão do doutoramento em antropologia, retornou para a escola, aprovada para a vaga de professora adjunta na área de *design*, sociedade e história. Marcos se formou em *design* pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1984. Entre 1999 e 2004, ministrou cursos de produção gráfica na Esdi, como professor substituto, e, em 2010, foi admitido por concurso público como professor de *design* de interação e comunicação. Ambos, hoje, são professores adjuntos, integrantes do quadro docente principal da escola.

Às nossas histórias, juntamos outras que nos foram contadas por alguns dos que estiveram ao nosso lado durante esse período turbulento. A maioria das situações aqui narradas ocorreu em um momento marcado por violenta crise política, institucional e financeira que nos lançou em uma situação de incerteza e precariedade, na qual a escola de *design* e a universidade à qual ela está vinculada se encontravam ameaçadas de fechamento por cortes orçamentários de seu único mantenedor, o Governo do Estado.

Na cidade e no Estado do Rio de Janeiro, um crescente déficit econômico e fiscal, somado à queda dos preços do petróleo, corrupção generalizada e má administração das obras para a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos de 2016, levou o Rio de Janeiro a uma completa desordem. O Governo passou a parcelar e suspender o pagamento das contas para diversos setores essenciais do serviço público, como segurança, saúde e educação. Na Uerj, as aulas foram suspensas; salários e bolsas de estudo, pagos de forma intermitente e com atrasos; e o fornecimento de materiais para a manutenção básica da integridade física dos *campi* foi interrompido.

Na Esdi, como reação a esse ataque, que ameaçava sua própria existência, começaram a emergir atividades atípicas de troca de conhecimento e experiências inusitadas na tomada de decisões administrativas. Esse movimento foi chamado de Esdi Aberta. Rompendo em muitos aspectos a rotina institucional regular, as situações surgidas em meio à crise reuniram gestores, alunos, ex-alunos, professores, funcionários técnico-administrativos e amigos da escola em um esforço coletivo para ir além do que nos ameaçava, visando manter a escola aberta. Dirigir a escola naquele período era mais uma questão de engajamento em um conjunto de ações experimentais em trabalho coletivo. Mais do que administrar, passamos a fazer parte de uma coletividade em luta. E assim nos comprometemos com um movimento em que surgiram importantes debates sobre as relações entre a educação em *design* e os ambientes sociopolíticos em que ela ocorre.

A maneira como escrevemos este livro está ligada ao compromisso coletivo que assumimos na época em que dirigimos a Esdi. Assim, nossa escrita busca manter o mesmo tipo de engajamento com as experiências vividas. Dado o nosso desejo de nos comunicar com um público mais amplo, algumas questões emergem. Como o relato de tais experiências situadas poderá interessar aos leitores do resto do país e do mundo? Por que contar essas histórias cotidianas de uma escola de *design* em colapso, aparentemente semelhantes às dificuldades enfrentadas por tantas outras instituições de ensino em todos os lugares? Como repensar e reconfigurar a prática e a educação em *design*?

Abordemos primeiro a questão da narrativa. Contar uma história não é explicar coisas ou pretender fornecer informações abrangentes. Contar histórias é abrir caminho para os leitores traçarem os seus próprios percursos através do texto.¹ É, portanto, um meio para alcançar uma perspectiva parcial, produzindo um tipo de conhecimento situado,² que se constrói a partir do caráter efêmero e inconclusivo de experiências vividas específicas, desafiando, assim, a ideia de um relato histórico oficial e unívoco.

As histórias aqui contadas não visam oferecer aos leitores um reconhecimento do passado “como realmente foi”,³ mas, sim, relatar o que aprendemos na prática e na experiência. As narrativas surgem claramente das posições de cada um de nós, os dois coautores. Desse modo, elas revelam simultaneamente nossas perspectivas e os mundos que delas se desdobram, que são emaranhados, mas não indistinguíveis, nem redutíveis uns aos outros. Essa dupla perspectiva também se entrelaça com nossa apreensão do que nos foi dito por ex-alunos, professores, gestores, secretários, faxineiros e zeladores de quem estávamos próximos e de quem nos aproximamos novamente durante a escrita. Ao longo dos capítulos deste livro, adotamos uma posição que defende a busca pela expressão de múltiplas perspectivas, sem nunca perder de vista as diferenças implicadas em narrá-las com nossas próprias vozes.

Estas histórias visam, assim, estabelecer conexões parciais⁴ com esses numerosos mundos. É nesse sentido que, se houver lições objetivas neste livro, esperamos que elas sejam produzidas a partir

1 Ingold, Tim. *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. Petrópolis: Vozes, 2022.

2 Haraway, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

3 Benjamin, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1940]. p. 222-32.

4 Strathern, Marilyn. *Partial Connections*. Walnut Creek: Altamira Press, 2004 [1991].

da trama constituída pelos fios de cada uma das diferentes histórias (que não devem ser excessivamente explicadas ou contextualizadas) e da pluralidade de outras realidades nas quais elas serão lidas, e que podem envolvê-las e multiplicá-las com outros mundos, desconhecidos para nós.

Ou seja, ao narrar as situações de extrema crise que enfrentamos, bem como as formas como, na Esdi, lutamos para resistir, pretendemos dar aos leitores exemplos factuais de recusa de um estado de coisas que ameaçava se estabelecer, para estimular, em seus imaginários, a formação de alternativas para o possível.⁵ Dessa forma, o próprio ato de narrar essas histórias cheias de imaginação e esforço coletivo as torna capazes de servir como antídotos para narrativas exclusivamente pessimistas sobre os múltiplos fracassos desses tempos sombrios.

Há, então, a questão do ensino do *design* e do ensino em geral. É importante sublinhar que não falamos aqui como teóricos da educação (coisa que não somos). Ambos obtivemos nossa formação acadêmica em *design* e atuamos como professores e pesquisadores em uma escola de *design*. Como não pensamos a educação em *design* a partir do campo da educação, mas desde o *design*, também não analisamos a educação pelo conteúdo das disciplinas ou práticas pedagógicas planejadas. As experiências de que falamos aqui também não pretendem lançar métodos inovadores de ensino em sala de aula. Tampouco queremos abordar o estado da arte em pesquisa e teoria do *design* ou formular soluções para o problema do futuro do *design* em um mundo em colapso.

Mesmo não trilhando esses caminhos talvez mais seguros e convencionais, com esses relatos sobre o que vivenciamos e aprendemos ao gerir uma escola em um período de suspensão das aulas e atividades acadêmicas regulares, esperamos contribuir para o debate sobre o que pode ser, hoje, a educação em *design*. Ao longo do

5 Dilnot, Clive. Foreword. In: Manzini, Ezio. *Politics of the Everyday*. London/ New York: Bloomsbury, 2019. p. VIII.

livro, os leitores encontrarão múltiplas iniciativas de cuidado coletivo, atividades extracurriculares, propostas e demandas estudantis, dinâmicas alternativas no compartilhamento de saberes e intercâmbios com outras produções de conhecimento diferentes dos programas de ensino de tradição humanista, moderna e eurocentrada.

Uma noção importante que aos poucos vamos construindo entre os capítulos que se seguem é que não há abordagens ou conteúdos pedagógicos que possam ser dissociados da realidade material, afetiva, social, política e sensível das pessoas envolvidas naquilo que costumamos chamar de educação. Este livro é o resultado do esforço conjunto dos autores para chamar a atenção para histórias de experiências cotidianas que geralmente são relegadas à margem, quando comparadas ao que se supõe ser o foco principal de uma escola. Aqui, nos identificamos com o trabalho de Sara Ahmed, quando ela comenta sua investigação sobre diversidade⁶ e denúncias na universidade. Mais do que falar do campo ou do local de pesquisa, Ahmed argumenta que seu trabalho se dá *na* universidade.

Seu texto é escrito a partir do que ela define como um compromisso com o projeto de reconstrução das universidades. Pensando com Ahmed, entendemos que este livro é sobre estar *em* uma escola de *design*. Constitui, portanto, um gesto que enfatiza nosso compromisso não apenas com os campos do *design* ou da educação em *design*, mas, também, com o engajamento coletivo ao qual estamos vinculados em uma escola de *design* específica. Portanto, os temas que abordamos aqui são os mesmos com os quais lutamos, numa coletividade mais ampla, no período em que unimos nossas forças com outros professores, funcionários, alunos e ex-alunos para manter a escola aberta.

Inevitavelmente, acabamos abordando uma série de questões mais amplas, como o elitismo do campo do *design*; os enormes desafios dos estudantes negros e carentes⁷ para conseguir concluir os

6 Ahmed, Sara. *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham and London: Duke University Press, 2012.

7 Os termos “negro” e “carente” são usados na lei de cotas em vigor no Estado do Rio de Janeiro. Assim, adotaremos tais palavras em todo o livro.

cursos e receber um diploma universitário; a dimensão micropolítica dos impactos da violência social no Brasil; as dificuldades econômicas vividas por professores e funcionários técnico-administrativos; o papel desempenhado por elementos ambientais como prédios, árvores, lixo e umidade; a convivência com outras espécies animais e vegetais; expressões corporais, como choro, exaustão, depressão, medo e resaca; situações de racismo, misoginia e homofobia; e momentos de festa, alegria, sociabilidade e esforços coletivos para manter a escola em movimento. Queremos incluir tudo isso no termo “educação”, ampliando-o. Afinal, esses aspectos das práticas e experiências vividas em uma escola não estão dissociados dos conteúdos de aprendizagem, mas se entrelaçam com eles e determinam as experiências educativas.

É por isso que a escrita deste livro também se afasta da linguagem fria e distanciada do discurso acadêmico convencional. Alguns títulos de capítulos e seções, como “Currículo”, “Pesquisa em *design*” e “Diploma”, podem enganar, pois utilizam termos acadêmicos para intitular situações e experiências que, em princípio, não se enquadrariam nessas rubricas. Talvez isso frustre alguns leitores, mas essas falsas promessas pretendem justamente destacar, ao contrário, que um tipo de conhecimento que vem de práticas não validadas por uma epistemologia dominante pode sugerir novas formas de pensar aquelas palavras.

A educação em geral e a educação em *design* em particular se reconfiguram, assim, como formas de troca de conhecimentos situados, que não mais se baseiam em uma ciência consolidada, mas em múltiplos saberes produzidos cotidianamente, em comunidade, voltados para a própria condução da vida. Dessa forma, as fronteiras do *design* e da educação ficam borradas. Nossas atividades coletivas de compartilhamento de conhecimento também envolveram uma boa dose de *design*, em que as atividades de projeto ocorreram, surpreendentemente, de modo simultâneo ao aprendizado, respondendo aos nossos anseios e nossa luta por sobrevivência. Portanto, ao nosso ver, as atividades e ações descritas nos capítulos que se seguem constituem não apenas atos de educação, mas, também, atos de *design*.

Abordamos agora a questão que os leitores podem estar levantando neste momento: como este livro poderia contribuir para uma reconfiguração crítica do campo do *design*? Assim como no que tange à temática da educação, insistimos que essa contribuição não chegará, aqui, por uma via teórica, mas se origina da própria experiência vivida. Pensamos que abrir espaços escolares, descentralizar processos decisórios, coletivizar e politizar o sofrimento, bem como torná-lo o ponto de partida de uma recuperação parcial⁸ de nossa existência como comunidade acadêmica, são ações de *design*. Sobre tudo porque ampliam horizontes não mais pela abordagem de planos prospectivos, mas, sim, pela ênfase nas experiências compartilhadas e na criação de lugares onde circule o afeto.

Entendemos que conceber o *design* como um conjunto de atos coletivos cotidianos nos levou a praticar e pensar *design* para longe de seu cânone estabelecido, a obsessão por projetar futuros. A ligação histórica entre *design*, planejamento de futuros e investimento no progresso tem sido manifestada na demarcação do campo desde o início do século XX. A atividade de *design* desempenhou um papel proeminente nos processos de industrialização, modernização e desenvolvimentismo, servindo à fé iluminista no racionalismo como meio de garantir o progresso.

Atualmente, a compreensão histórica do *design* como instrumento de promoção do progresso depara-se com o fato de que os ideais de progresso e desenvolvimentismo só fazem sentido em meio a uma lógica neoliberal predatória pautada, sobretudo, por uma busca por geração de valor, lucro, muitas vezes expressa, com entusiasmo, por termos como “inovação” e “empreendedorismo”. Essa relação entre o campo de *design* e o desenvolvimentismo se torna ainda mais problemática em vista dos movimentos decoloniais⁹ e

8 Haraway, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. São Paulo: n-1 Edições, 2023.

9 Tunstall, Dori. *Decolonizing Design: a Culture Justice Guidebook*. Cambridge: The MIT Press, 2023.

contracoloniais¹⁰ que vêm incidindo sobre o campo mais amplo da ciência e da tecnologia, pressionando, assim, também o *design*. Esses movimentos apontam para um necessário reposicionamento da disciplina face ao que se coloca, hoje, como uma crise do capitalismo e do neoliberalismo. Com isso, diante da grande aceleração capitalista e das incontornáveis questões climáticas que dela decorrem, somos instados a repensar a produção massiva de produtos, processos e interações, interrogando as possíveis relações entre o problema da crescente desigualdade social no mundo e uma discussão sobre a educação pública gratuita.

A ameaça de fechamento da Esdi, no período aqui descrito, também nos aparece como um índice dessa crise, justamente porque a escola está associada a esse projeto desenvolvimentista de progresso desde a sua criação. A partir de meados do século XX, países latino-americanos em processo de industrialização, como o Brasil, foram afetados por essa concepção desenvolvimentista, e escolas de *design* em todo o mundo foram fortemente influenciadas por uma conceituação que se organizava em torno do racionalismo e do entusiasmo pelo planejamento do futuro. No caso específico da Esdi, tratou-se da influência das concepções desenvolvidas sobretudo na Alemanha, e, mais especificamente, na HfG-Ulm.¹¹ Embora a escola brasileira nunca tenha aderido incondicionalmente ao paradigma racionalista alemão, a noção de projeto como principal via para a prática de *design* tem sido uma constante no currículo e na rotina pedagógica da escola, desde sua fundação até hoje. Nas aulas de projeto (que são a espinha dorsal de seu currículo), os alunos projetam, prototipam, e, mesmo quando se pensa em *design* como processo, não se desfaz totalmente a pressuposição de um resultado previamente planejado aonde se deveria chegar.

Em flagrante contraste com essa lógica, estão processos experimentais voltados para a sobrevivência, como os que vivenciamos entre 2016 e 2018. Naquele período, na Esdi, não havia tempo para

10 Santos, Antônio Bispo. Somos da terra. In: *Piseagrama*, v. 12, 2018.

11 Abordamos esse assunto em nosso posfácio para o livro *Gui Bonsiepe: the Disobedience of Design*, editado por Lara Penin (2022).

projetar nada! Ao sermos desafiados a gerir uma escola de *design* de forma atípica, tendo que atender constantemente às necessidades urgentes que nos afligiam todos os dias, começamos então a suspeitar de que seria possível articular uma relação entre a experiência de gestão coletiva em um período de crise e uma problematização desse conceito tão caro ao campo de *design*, talvez um de seus fundamentos centrais: o projeto.

Impedidos que estávamos de seguir em frente, não podíamos fazer nada além de ficar com os problemas¹² que nos lançariam a cada dia em um presente cada vez mais espesso. Assentados no presente, sem meios para planejar uma saída dos problemas em direção ao futuro, decidimos continuar fazendo *design* — mesmo que sem projetar. Gradualmente, começamos a perceber nossas próprias experiências de sobrevivência como atos de *design* ou ações de *design*. A palavra *design* recuperava, então, seu significado como verbo, como movimento, ação, ao mesmo tempo que se distanciava de sua dependência das noções de desenvolvimento e progresso.

As experiências que aqui narramos mostram, então, um chamado a ações que, embora não totalmente desprovidas de algum tipo de racionalidade projetual, se desvinculam, por imposição da instabilidade temporal, de uma projeção de futuro. Mostramos situações e experiências em que uma comunidade conseguiu se mobilizar concretamente em um emaranhado de múltiplos atores e vontades, quando a experiência cotidiana se tornou um bem precioso.

A crise (econômica, política, social, temporal) não surge como um objeto externo a ser estudado e racionalmente superado. Ao contrário, por um breve período, por meio de uma janela que se abriu e se fechou rapidamente, pudemos viver, dentro dela, processos de reinvenção que nos deram a chance de vislumbrar a possibilidade de um *design* reconfigurado como prática de sobrevivência coletiva. Um *design* que não acredita em soluções que resolvam nada definitivamente.

12 Haraway, Donna. *Ficar com o problema*.

Um *design* não identificado com progresso e controle, avesso a planos grandiosos, sem previsão, um fazer *design*, enfim, sem projeto.

Quando, em tempos conturbados, um determinado campo de conhecimento se apresenta como *locus* privilegiado para um debate urgente na busca de novos caminhos, são os pequenos atos cotidianos de cuidar, os esforços concentrados para manter as coisas acontecendo, como forças aparentemente menores, livres da demanda por soluções definitivas e de campos de conhecimento predemarcados — são essas pequenas ações, enfim, as que talvez melhor ofereçam experiências alternativas, à medida que caminhamos.

Escrevendo

Por termos vivido aquele período de crise como parceiros na direção da Esdi, nós dois tínhamos que arcar, juntos, com a responsabilidade contínua por tudo o que acontecia na escola. Essa intensa colaboração na decisão sobre os temas mais inusitados criou um vínculo de confiança e afinidade que nos levou a continuar pensando sobre o que nos afetou durante nossa direção na Esdi, por meio da escrita conjunta deste livro. No entanto, o resultado não surge apenas do encontro entre os dois autores: se origina também dos compromissos coletivos que uma comunidade muito mais ampla assumiu com o cuidado e a manutenção da escola. Assim, ele é uma combinação de forças e, portanto, em si mesmo, um produto de esforço coletivo.

Entendemos que, neste livro, há uma vibração que aproxima a experiência da escrita aos acontecimentos a que se refere. Tivemos muito apoio ao longo da elaboração das histórias que se seguem. Realizamos entrevistas com alunos e ex-alunos que vivenciaram aquele momento ou que estiveram de alguma forma na escola durante o período coberto pela narrativa. Também submetemos o texto à crítica de vários outros alunos e colegas, nem todos presentes naquele período; aqueles que ingressaram na escola depois que o pior da crise havia passado nos ofereceram algumas percepções de leitura mais distantes. Alguns professores

também foram entrevistados, mas não os perguntamos sobre suas perspectivas como profissionais, senão como ex-alunos da escola.

Os capítulos foram escritos alternadamente por cada um de nós, em primeira pessoa, com exceção desta introdução e do capítulo final, que coassinamos. Além de nós mesmos, muitos outros personagens surgirão. Algumas das histórias resultam de emaranhados entre várias narrativas que nos chegaram por meio de nossas próprias memórias, mas, também, de entrevistas e depoimentos, como mencionado acima. Outras, no entanto, são concebidas livremente como versões fictícias compostas a partir das experiências de pessoas que realmente conhecemos. Esses personagens, no entanto, emergem de nosso esforço para encarnar não apenas um ou outro caso isolado, mas ecoar as vivências coletivas de um grande número de pessoas.

A própria escola é uma personagem, cheia de contradições e dilemas internos. Às vezes, parecerá excessivamente rígida ou conservadora (professores austeros, presos dentro de sua racionalidade). Em outros casos, parecerá alegre e libertária (convívio não hierárquico entre alunos e professores, subversão de protocolos). Embora tenha sido necessário fazer algumas simplificações — algumas laudatórias, outras pouco lisonjeiras —, a Esdi continua complexa, plural e difícil de definir. A própria universidade, a Uerj, é mais uma personagem, que às vezes se apresenta paradoxalmente, tanto em sua rigidez burocrática com estruturas aparentemente inabaláveis quanto em potentes forças vitais capazes de desafiar sua organização e as sucessivas crises que lhe atravessaram, revelando práticas engajadas de sua comunidade, que geralmente são invisibilizadas, mas que se sobrepõem e coexistem com aquelas estruturas dominantes.¹³

Não seguimos uma ordem cronológica na sucessão dos capítulos, uma vez que o livro se organiza mais como uma colagem de histórias do que como uma narrativa unificada. A definição da ordem dos capítulos visa proporcionar contraste e diálogo entre os tópicos que

13 la paperson. *A Third University Is Possible*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

abordamos, no caso de uma leitura sequencial. Mas eles também podem funcionar independentemente, em qualquer ordem. Para facilitar a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço, disponibilizamos uma linha do tempo dos principais eventos ocorridos na Esdi e no Brasil, além de uma planta baixa do terreno e das edificações, para melhor orientação espacial. No texto aparecem, também, diversas referências cruzadas entre os capítulos.

No capítulo 1, “Assentamentos”, descrevemos o local onde a narrativa se desenrola, não apenas na forma como os prédios e o terreno se apresentam atualmente, mas, também, como um local de disputas, desde o início do século XVI, entre povos indígenas, franceses e portugueses, que ocorreram no contexto da instalação de uma colônia no território que veio a ser conhecido como Brasil.

No capítulo 2, “Currículo”, exploramos uma dimensão histórica e dinâmica dos debates em torno do currículo da Esdi, em dois momentos distintos: em 1968, quando as aulas na escola foram interrompidas por alunos que exigiam uma reformulação curricular, e em 2015, quando, novamente, para revisar o currículo do curso de graduação em *design*, um arranjo de reuniões entre vários pequenos grupos de pessoas caracterizou o desenvolvimento do novo currículo. Neste capítulo, exploramos, também, o impacto da presença de cotistas¹⁴ nessa última reformulação curricular.

Em “Um pânico que se espalha, ou avalanche”, capítulo 3, abordamos dois momentos distintos: 2015, quando, não havendo ninguém disposto a se candidatar à direção da Esdi, decidimos nos lançar como possíveis codiretores que compartilhariam a responsabilidade pela administração da escola; e 2018, quando a dramática situação sociopolítica nos levou a deixar nossos cargos, renunciando à direção. Entrelaçando histórias pessoais com a violência da política brasileira, que tomou um rumo decisivo em 2018 com o assassinato da vereadora Marielle Franco e a eleição de Jair Bolsonaro para presidente, nos lançamos

14 Neste livro, usaremos o termo “cotista”, por ser comumente utilizado nas universidades brasileiras.

a uma abordagem mais abrangente para descrever essas situações ameaçadoras. Dessa forma, evitamos uma análise sociológica do contexto, a qual, se nos permitíssemos fazer, nos posicionaria como observadores distantes ou analistas históricos (tudo o que não somos).

No capítulo 4, “Desenhando junto”, falamos sobre nossa proposta de gestão horizontal da Esdi, convocando professores, alunos e funcionários para uma administração descentralizada. Narramos o dia a dia em que os alunos assumiram a responsabilidade por importantes questões institucionais, como o redesenho da identidade visual da Esdi, uma das muitas situações em que experimentamos o fazer junto, na escola. Mostrando que composições inesperadas também podem surpreender positivamente, relatamos, ainda, nossa associação à prefeitura e a uma empresa para realizar o antigo sonho de construir uma nova entrada para a Esdi.

Em “Crise”, capítulo 5, detalhamos algumas atividades colaborativas do movimento Esdi Aberta e a ocupação estudantil na escola, que passou a ser um local onde as pessoas cozinham, organizavam atividades extracurriculares, dormiam e acordavam. Esse movimento é um dos eixos fundamentais deste livro, e a forma como o narramos neste capítulo mostra apenas um fragmento desse período intenso e fértil, que deu origem a muitas outras narrativas além da nossa.¹⁵

Em “Pesquisa em *design*”, capítulo 6, mostramos de que modo experiências de pesquisa que começam de forma descomprometida podem se transformar em pesquisas acadêmicas, promovendo uma produção científica disruptiva e fora dos padrões convencionais. Apresentamos grupos de alunos transformando sua relação com o ambiente e com seus colegas em processos que podem nos levar a considerar as implicações de se resgatar o fazer *design* como uma atividade coletiva experimental. Essas ações são tidas como sementes para a construção de ambientes de ensino e pesquisa em que alunos, professores e pesquisadores possam ser estimulados a vivenciar outros

15 Ver no capítulo 6 uma lista completa de publicações de alunos a partir do movimento Esdi Aberta.

modos de estar no mundo, a partir de engajamentos concretos e situados. No final do capítulo, apresentamos parte do nosso esforço em contar o que estava acontecendo para um público além da escola, ou seja, o movimento de expansão da Esdi Aberta, em uma série de eventos acadêmicos em vários lugares fora do Brasil.

No capítulo 7, “Impasses e correspondências”, abordamos a importância e o impacto da presença de pesquisadores e artistas indígenas na escola entre 2016 e 2018. Pensando a partir das noções de “relações afroindígenas”, formuladas por Marcio Goldman, e “confluência”, como proposto por Antônio Bispo dos Santos, comentamos as confluências afroindígenas ocorridas na Esdi nesse período, e os debates que se seguiram aos encontros entre alguns estudantes negros e cotistas com os visitantes indígenas. Pensando sobre esses encontros, discutimos os processos de exclusão e silenciamento impostos a pessoas racializadas e periféricas em lugares institucionalizados como a escola e a universidade.

O capítulo 8, “Como se chega à universidade?”, narra o esforço dos estudantes cotistas para frequentar a escola e obter um diploma. Estudantes enfrentam adversidades de toda sorte para conseguir chegar às aulas. Um aluno *gay* tem dificuldade em absorver o choque duplo de entrar em um ambiente elitista ao mesmo tempo que vive a aventura de um primeiro relacionamento amoroso, marcado, também, pelo preconceito que ele desperta. Outra aluna é obrigada a deixar o trabalho para concluir o curso e obter seu diploma. Mostramos e discutimos como a entrada dessas pessoas na universidade, lugar tradicionalmente dominado pelas classes altas, é capaz de desafiar e transformar o organismo acadêmico e seus modos de funcionamento.

Finalmente, no capítulo 9, “Descalços”, voltamo-nos para algumas considerações teóricas sobre incertezas e possíveis transformações na educação em *design*. Mobilizamos um conjunto de referências de diferentes áreas do conhecimento que nos ajudam a pensar como é possível discutir a educação em *design* ao mesmo tempo que narramos histórias situadas, como fizemos ao longo de todo o livro. Posicionamo-nos frente aos debates mais recentes no campo dos estudos de *design* sobre a

polaridade Sul-Norte, com os quais não nos identificamos completamente. Resistindo a nos localizar no chamado “Sul Global”, nos situamos, a nós e à nossa contribuição, nos entremeios (Ingold), nas zonas de fronteira (Escobar) e nas zonas de contato (Pratt), defendendo um conhecimento situado (Haraway). No final do capítulo, analisando tudo o que emergiu das histórias contadas nos capítulos anteriores do livro, apontamos possibilidades de pensar e fazer *design* sem projetar.

A escuridão que envolve as histórias narradas neste livro parece agora, à distância, menos escura do que era na época em que ele foi escrito. Os capítulos foram quase inteiramente desenvolvidos após o início da pandemia de covid-19 e após as ameaças fascistas e necropolíticas se intensificarem em nosso país e no mundo. Portanto, a leitura deste livro não pode ignorar as catástrofes¹⁶ que marcam os tempos de sua escrita. Além disso, a clareza trazida por nossas experiências de resistência à destruição é mais luminosa do que parece ser possível agora, quando nos vemos confrontados com “a condição de angústia sem fim”.¹⁷

É da escuridão daquele presente (o período pandêmico e o Governo Bolsonaro) que pudemos retratar com mais nitidez os momentos de crise aguda que vivemos e enfrentamos entre os anos de 2016 a 2018 na Esdi. Não tendo ainda experimentado as trevas mais profundas que nos cercaram posteriormente, poderíamos, em retrospectiva, perceber aqueles momentos como um prenúncio do que estava por vir, o que então nos fazia sentir como se estivéssemos chegando a um ponto-final horrível. Contra todas as probabilidades, porém, este livro insiste em contar histórias¹⁸ como um meio de vislumbrar possibilidades de transformações contínuas.

16 Stengers, Isabelle. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

17 Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*. São Paulo: n-1 Edições, 2022.

18 Haraway, Donna. *Ficar com o problema*.



assentamentos

Zoy Anastassakis

Antes de iniciar as histórias que este livro pretende contar, eu gostaria de apresentar o lugar onde tudo se dá. Considerá-lo como uma zona de guerra parece um bom modo de começar. Afinal, se escavamos a história deste lugar, onde se assenta a Escola Superior de Desenho Industrial, no Rio de Janeiro, Brasil, o que encontramos sob o solo úmido e instável são múltiplas camadas de violentas disputas territoriais. A cidade que abriga a nossa escola de *design* pode ser considerada como um “mundo contestado e provisório”,¹⁹ feito de guerra em guerra, e nunca pacificado. Como participantes desse mundo, é preciso abraçá-lo, trazendo as suas histórias para o presente.

Seguindo esse propósito, neste capítulo recupero algumas disputas territoriais que tiveram lugar no Rio de Janeiro em três momentos históricos distintos: na metade do século XVI, quando povos indígenas, franceses e portugueses se enfrentam pela ocupação da região do entorno da Baía de Guanabara; entre os anos 50 e 60 do século XX, quando se articula a criação da primeira escola superior de desenho industrial no Brasil; e na segunda década do século XXI, quando essa escola se encontra ameaçada em meio a um intenso processo de gentrificação, corrupção e desvio de verbas públicas que é intensificado com os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro, em 2016.

19 Tsing, Anna. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019. p. 161.

Apesar de serem parte da violenta história colonial e racial²⁰ que funda o país e a cidade, as situações que recupero aqui de modo algum são reencenações de uma mesma história. Tampouco seria possível afirmar que cada uma delas serviria de explicação para a outra. No entanto, quando aproximadas em um mesmo relato, essas histórias nos ajudam a perceber o que persiste em todas elas: algo que escapa, e que, misteriosamente, nos leva para além delas. O que parece estar em jogo, nessas violentas histórias de colonização,²¹ é uma força oculta,²² algo que nenhuma das partes envolvidas, e tampouco nós, os autores deste livro, ao nos esforçarmos para notar o que aconteceu ali um pouco mais de longe, conseguimos explicar.

Entretanto, encontro nessas histórias um mesmo *insight*, que aponta para os modos com que a catástrofe colonial, vinculada à expansão global do capitalismo e do liberalismo, termina por alimentar lutas decoloniais²³ e contracoloniais,²⁴ mobilizando a emergência de histórias comprometidas com a transformação dos danos causados pelo colonialismo, bem como pelo liberalismo tardio, em horizontes de esperança.²⁵ Afinal, não podemos deixar de lembrar que, “embora a modernidade histórica tenha sido um período de escravização para os povos indígenas da América, foi também uma arena de resistências e conflitos, um cenário para o desenvolvimento de estratégias envolvidas, contra-hegemônicas e de novas linguagens e projetos”.²⁶ Um termo possível para designar a força que persiste e escapa nessas

20 Povinelli, Elizabeth. *Catástrofe ancestral: existências no liberalismo tardio*. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

21 Povinelli, Elizabeth. *Catástrofe ancestral: existências no liberalismo tardio*.

22 Tsing, 2019.

23 Tunstall, Dori. *Decolonizing Design*.

24 Santos, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)/Universidade de Brasília (UnB), 2015.

25 Povinelli, 2024, p. 228.

26 Cusicanqui, Silvia Rivera. *Chíxinakak utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

histórias é ressurgência: “O trabalho de muitos organismos que, negociando entre diferenças, forjam assembleias de habitabilidade multiespécies em meio às perturbações”.²⁷

Interessada nas habilidades de resposta²⁸ que emergem em meio às situações mais amplas de luta que por ora recupero, busco concentrar a atenção, contudo, nos modos com que tais disputas incidem sobre o território em que se assenta a escola de *design* que, neste livro, é personagem principal. No entanto, essas histórias insistem em nos levar para além da discussão sobre a escola, e mesmo sobre educação, ou, ainda, sobre o campo do *design*. E é aí que reside o interesse que elas despertam. Afinal, o que faz a diferença nisso que buscamos contar quando retomamos essas histórias é o que se transforma, e que nelas é possível vislumbrar enquanto mundos em ressurgência, que seguem se transfigurando, entre destroços e recuperações.²⁹ Retomando essas histórias, persigo, então, um meio de me aproximar das diferenças que sustente a retenção das diferenças que existem entre elas. Assim, busco evocar, por meio delas, um mundo comum que seja mais diferenciado que homogeneizado.³⁰

A fim de dar conta do que faz diferença nessas histórias, optei por adotar uma abordagem narrativa experimental, que oscila entre a reconstituição histórica,³¹ fruto da paciência infinita,³² e a fabulação especulativa.³³ Para isso, neste capítulo, retomo a fala da estudante de *design* que um dia eu fui, e, com ela, observo algumas das violentas

27 Tsing, 2019, p. 226.

28 Haraway, 2023.

29 Tsing, 2019.

30 Povinelli, 2024, p. 224.

31 Aqui, sigo, ainda, a formulação de Anna Tsing, que pondera sobre o apagamento de histórias anteriores na avaliação do presente. Ela nos provoca a pensar “como trazer histórias para o presente, preenchendo o presente com os traços de interações e eventos anteriores. Pode-se chamar isso de método de reconstituição histórica. O pesquisador percorre os rastros do passado até o presente” (2019, p. 172).

32 Tsing, 2019, p. 172.

33 Haraway, 2023.

disputas que atravessam o terreno que abriga a nossa escola e essas histórias. Contudo, bem sei que é impossível desmembrar a estudante de 30 anos atrás da professora e pesquisadora em *design* que agora eu sou. Quem inicia o relato é a jovem de 18 anos que se matricula como aluna da Esdi, em 1993: branca, descendente de imigrantes gregos, espanhóis e portugueses que chegaram ao Brasil fugindo da guerra e da miséria em meados do século XX, filha de pai arquiteto e mãe socióloga, ambos presos e torturados pela ditadura militar nos anos 1970, nascida na Baixada Fluminense, ex-aluna de escola pública e, àquela altura, moradora de uma região de classe média na Zona Sul da cidade. Entretanto, no meio do capítulo, reassumo a posição que ocupo hoje, 30 anos depois de ter adentrado aquela escola pela primeira vez.

Seguindo os fios de uma escola de *design*: o que faz um lugar?

Bom dia, tudo bem? Por acaso, o senhor saberia me dizer onde fica a Escola Superior de Desenho Industrial? Eu fui aprovada para o curso de desenho industrial e estou procurando a escola para fazer a minha inscrição. Escola Superior de Desenho Industrial? Isso faz parte de alguma universidade? Da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Uerj? Ih, mas isso não fica ao lado do estádio do Maracanã? Não, pois é, parece que essa escola, que faz parte da Uerj, fica por aqui mesmo, no centro histórico da cidade. Me disseram que eu encontraria a escola entre a Cinelândia e o Largo da Lapa, entre o Passeio Público e o Quartel General da Polícia Militar. É por aqui, não é? Mas não vejo nada. Nem uma placa. Uma escola deve ter uma entrada, alguma sinalização. Eu nunca vi nada disso aqui, não. Depois da Escola de Música, ali começa esse muro cinza que tem mais de 100 metros, e não vejo nenhuma indicação do que há pra dentro dele. Mas esse muro, ele vai dar neste portão de garagem. E, ali dentro, tem um terreno enorme, mas não sei o que é. Olha, tem uma guarita ali, junto ao portão, está vendo? Pergunta lá. Vai ver que os seguranças dali sabem de algo.

Pode ser... Boa ideia, obrigada. Olá, bom dia, o senhor sabe me dizer onde se encontra a Escola Superior de Desenho Industrial? Pois não, é aqui mesmo. Aqui? Mas onde? Ah, você entra aqui, vira à esquerda, depois daquela árvore ali, onde estão aqueles gatos comendo, está vendo? Você vai ver aquela vila de casinhas cinza; está vendo aquele corredor de paralelepípedos depois da árvore? Então, entra ali, em frente a uma outra árvore dessas bem grandes, no meio das duas primeiras casinhas da vila. Nesse pequeno *boulevard*, fica a secretaria.

Então, eu segui as orientações do segurança e entrei nesse *boulevard* bem comprido, com mais de 60 metros, um corredor ao ar livre, como uma pequena rua de pedestres, longa e estreita, em meio a



Figura 1.1 Portões da escola, na Rua Evaristo da Veiga. Arcos da Lapa (Aquaduto da Carioca, informalmente conhecido como Arcos da Lapa) são vistos à direita, Rio de Janeiro, 2017 (Zoy Anastassakis)

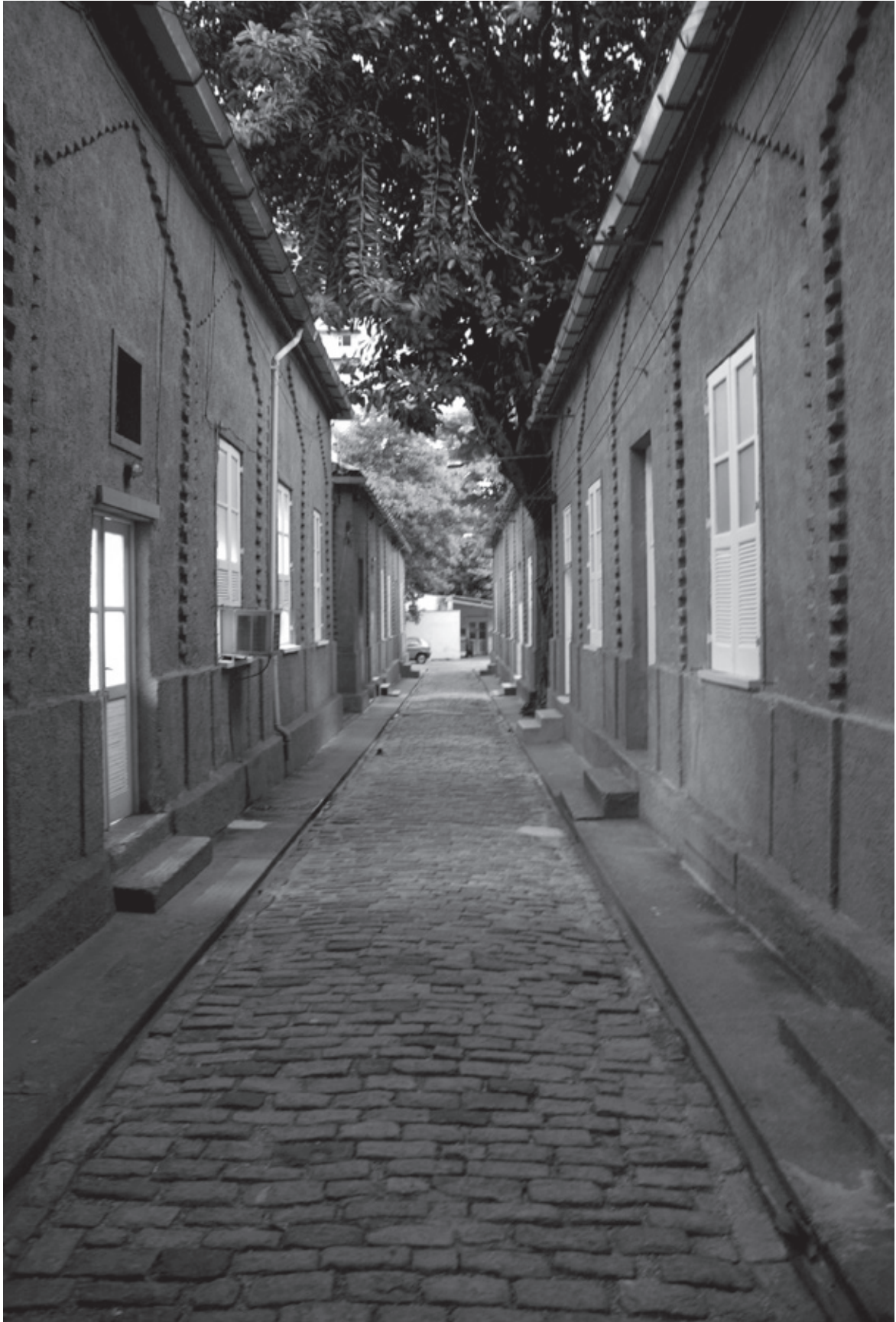


Figura 1.2 Corredor principal, apelidado de *Boulevard*, Esdi, 2017 (Zoy Anastassakis)

duas fileiras de casinhas cinza de janelas brancas, todas de um ou dois pavimentos. O piso deste espaço era cinza também, e bastante irregular, com os paralelepípedos deslocados e desgastados pelo tempo. No meio dessas casas, duas árvores imensas, incrustadas em meio às paredes. Não entendi como elas foram brotar ali, grandes assim, junto àquelas pequenas casinhas. Me parece que são árvores-da-borracha, que podem chegar até os 20 metros de altura. Há várias delas pelo terreno. E há muitos, muitos gatos soltos por ali. Um deles vem me seguindo, entra em uma das casinhas e se senta em uma poltrona de uma antessala que dá acesso a um balcão de madeira e vidro, e do outro lado dele se encontra a secretaria. Toco duas vezes no vidro. A funcionária se levanta e vem me atender.

Quase não achei a escola, não tinha placa na porta, nada que sinalizasse a localização da Esdi. Pois é, a placa caiu. Os alunos estão fazendo uma plaquinha nova para colocar no lugar. Eles estão agora mesmo, lá na oficina, tratando disso. Então, deve ficar pronta logo essa plaquinha nova. Eu vim me inscrever. Fui aprovada para o curso de graduação em desenho industrial. Ah, bem-vinda. E você nunca tinha vindo aqui na Esdi? Eu? Não, nunca. Só ouvi falar. A escola é antiga, está aqui, neste lugar, desde 1963. E, assim, do nada, a secretária começa a me dar uma verdadeira aula sobre a história da escola. Essa escola é muito famosa; consta que foi a primeira escola superior de desenho industrial no Brasil, quiçá na América Latina e em língua portuguesa. Ih, aqui já se formaram mais de mil *designers*, quase 2 mil, gente que se espalhou pelo mundo todo. Gente famosa, até, você não sabe? Não sei, não. Eu prestei vestibular pra cá e pra outra universidade pública que oferece curso de *design*. Passei lá também, mas como era muito longe eu optei por vir estudar aqui, no centro da cidade, onde é mais fácil o acesso por transporte público. Eu não me imaginava indo todo dia para aquele fim de mundo que é a Cidade Universitária. Aquilo é tudo muito ermo, muito isolado, lá praquelas bandas do fundo da Baía de Guanabara. Ah, não, achei melhor estudar aqui, no centro da cidade, sabe? E, além do mais, dizem que essa escola é muito boa, não é? Um ensino muito tradicional de *design*;

foi o que ouvi dizer. Mas foi difícil achar, hein, eu estava quase desistindo. Ah, mas que bom que você achou a nossa escola. É mesmo um ótimo lugar para se estudar. Tinha até uns alemães dando aula aqui, um pessoal que veio diretamente da Alemanha pra ajudar a criar a escola, lá no início dos anos 1960. E, ainda hoje, muita gente aqui fala alemão, você vai ver. Teve uma época em que eles iam pra lá estudar, fazendo intercâmbio. E vinham muitos professores de lá pra cá, também. Ficava esse povo todo falando em alemão, bem aqui no centro do Rio, era engraçado. Eu mesma não entendia nada. E olha que já estou aqui há bastante tempo. Mas os nossos professores, a maioria deles se formou aqui mesmo, pra, logo em seguida, se tornarem professores da casa. Eles davam aula, mas também mantinham os seus escritórios de *design*. Só que, agora, cada vez mais, se exige dos professores que tenham diploma de doutorado, esses reconhecimentos acadêmicos todos. E estes nossos professores aqui, muitos deles não tinham isso, não. E, com isso, acabaram ficando prejudicados, porque hoje existe uma série de vantagens em termos de progressão salarial que são restritas a quem completa a formação acadêmica. E, para isso, alguns deles tiveram de fechar os seus escritórios de *design*. E isso eles não queriam. Porque é bom que os professores se mantenham ativos no mercado de trabalho, e assim, também, os alunos podem fazer estágios com eles, aprender na prática, não é? E, antes, alguns deles iam muito, também, para o Museu de Arte Moderna, aqui perto, você conhece aquele edifício modernista que fica bem à beira das águas da baía? Era lá que eles queriam instalar a escola, isso ainda nos anos 1950, só que parece que não deu certo o acordo entre o Governo e a direção do museu. Então, o grupo que estava envolvido na criação da escola junto ao Governo teve de buscar um outro lugar para instalar provisoriamente o nosso *campus*. Foi assim que a escola terminou ficando por aqui mesmo. Era para ser provisório, mas estamos neste lugar, assim, desse jeito meio improvisado, desde o início, em 1963, quando entrou a primeira turma de alunos. E, de lá pra cá, já se formaram muitas turmas. Na inauguração da escola, compareceu até o governador do Estado, Carlos Lacerda. Nas fotos do evento, são vistos

vários figurões importantes, muitos homens, todos de terno, uma coisa muito arrumada. Naquela época, eles acreditavam que o Brasil ia se desenvolver industrialmente, então criaram essa escola para formar os futuros desenhistas industriais do país. Já tinham tentado fazer umas escolas assim em Belo Horizonte e São Paulo, alguns anos antes, mas parece que não deu muito certo, também, não. Os alunos não conseguiram emprego nas indústrias, que só queriam mesmo copiar produtos desenhados no estrangeiro. Então, ficou plantada a semente. E alguns daqueles que estavam envolvidos nesses movimentos seguiram conversando com umas figuras por aí, uns alemães, italianos, suíços e argentinos, também. Toda essa movimentação veio criar raiz aqui no Rio de Janeiro, que nem indústria direito tinha, né? Passados mais de 50 anos, parece que isso aqui não se industrializou, né, minha filha? Então, esses desenhistas industriais tiveram que se virar para encontrar espaço de trabalho, o que acabou sendo mais fácil na área de comunicação visual do que propriamente em projeto de produto, que era uma das coisas que aqueles pioneiros queriam desenvolver por aqui, um desenho autônomo para o produto industrial no Brasil. Isso tudo eu ouço dizer nas conversas dos professores, pelos corredores, nos intervalos das aulas, na hora do cafezinho. Assim, vou aprendendo cada vez mais um pouquinho sobre a história do *design* e desse lugar. E, lá nesse museu, o MAM, eles terminaram por fundar o Instituto de Desenho Industrial, que era um centro para pesquisa e desenvolvimento de produtos industriais. Então, muitos alunos e professores saíam daqui no final da manhã e iam pra lá, de tarde, trabalhar. Antes, havia uma saída pra Rua do Passeio, você sabia? Então, lá tinha essa saída, era um pavilhão expositivo que foi construído pelos alunos, acho que ainda nos anos 1960. Eles faziam exposições ali, vi umas fotos da época, era bonito. Mas, depois, fecharam. Virou um órgão do Governo, não sei. Por fim, terminou sendo demolido.

Sabe que dizem que, ainda no século XVIII, esse terreno todo pertencia ao Convento da Ajuda? Mas, antes disso, aqui embaixo, por aqui, onde hoje é o terreno da escola, dizem, também, que havia uma lagoa, a Lagoa do Boqueirão, você sabia? Pois é, eu soube que havia

cinco lagoas nessa região que abriga, hoje, o centro da cidade. Havia, também, vários morros que foram derrubados para que a terra deles pudesse servir de aterro para as lagoas. Foi com essas intervenções violentas na paisagem que foi se configurando a cidade. Isso aqui era cheio de mangue, lagoas, charcos, e, por isso, uma região muito úmida, incrustada entre o mar e as montanhas. E, mesmo ainda antes da chegada dos portugueses, e antes deles chegaram por aqui os franceses, lá pelo início do século XVI, habitavam essas terras os Tupinambá, a senhora sabia? Teve um francês³⁴ que andou por aqui bem no início do processo de colonização e contabilizou 32 aldeias Tupinambá em torno da Baía de Guanabara. Dizem que, aqui, perto da escola, havia duas delas,³⁵ Karióka, na foz do Rio Carioca, e Gûyragûasu'unaê, mais para a região do Morro do Castelo, que também foi desmontado, no início do século XX, né? E havia vários caminhos ligando essas e outras aldeias. Um deles passava bem ali, onde a senhora disse que havia, antes, uma outra entrada para a escola. Aliás, esse termo, carioca, que dá nome aos habitantes da cidade, vem daí, do rio, da aldeia indígena, a senhora sabia? Sabia não, minha filha. Sei só que a tal lagoa foi aterrada, ainda no século XVIII, porque dava muita doença ali, a água era suja, e o Governo achava que era a lagoa que espalhava as doenças que se disseminavam entre a população. E, naquela época, o Brasil ainda era uma das colônias portuguesas. Daí o vice-rei de Portugal mandou aterrar a lagoa e, em cima dela, fez construir o primeiro jardim público desse país, que fica ali em frente ao final do terreno da nossa escola. A senhora sabia que o Passeio Público foi projetado pelo filho de um português mercador de diamantes com uma escravizada alforriada, o Mestre Valentim? Ah, isso eu não sabia, não. Sei que, um pouco depois, no início do século XIX, havia aqui, também, um palacete que pertenceu a um conde que chegou junto com a família real portuguesa, fugindo da Revolução Francesa. Esse conde instalou, nesse nosso terreno,

34 Lery, Jean de. *Histoire d'un Voyage Faict en la Terre du Brésil, autrement Dite Amérique*. Paris: LDP Classiques, 1994.

35 Silva, Rafael Freitas da. *O Rio antes do Rio*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

uma botica, e, ainda, a Imprensa Régia, onde foram produzidos os primeiros impressos deste país. Disso os *designers* daqui se orgulham muito, sabe? Teve até um aluno nosso de doutorado³⁶ que pesquisou essa história toda das muitas ocupações desse nosso terreno. Mas ele não comentou a presença indígena, não. A sua retrospectiva vai até o início do século XVIII, quando foi instalado, nessa região, o primeiro convento de freiras no Rio de Janeiro.

Aliás, você sabia, menina, que por uns 20 anos essa escola foi dirigida por uma mulher? A dona Carmen Portinho foi a primeira mulher urbanista no Brasil, a primeira a se formar em Engenharia.³⁷ Era feminista, uma mulher e tanto, e foi ela quem plantou essas árvores aqui. Dizem que ela chegou, um dia, ali no meio da década de 1970, com as mudinhas, chamou os alunos e saiu plantando as árvores. Quem imaginaria que elas cresceriam tanto? E dão trabalho, sabe? Você acredita que as raízes delas levantam o piso das salas, e que os galhos caem, quebrando as telhas e os forros do telhado em cima das salas de aula? Quando isso acontece, é um deus nos acuda, chove mesmo dentro das salas. Um dia, cheguei aqui, de manhã, e a secretaria estava toda cheia d'água, os documentos todos ensopados. Uma confusão. Além disso, está tudo cheio de cupim. Tudo podre, minha filha. Eles brotam do subsolo, vêm pelas árvores, que caem, ocas, e, depois, eles avançam por toda a escola em busca de celulose. Saem comendo tudo, portas, janelas, cadeiras, mesas, vão fazendo uns túneis e, assim, se espalham.

36 Guina, Romulo Augusto Pinto; Barros, Aline d'Able; Fonseca, Karolyne Linhares Longchamps; Oliveira, Yasmin Machado. Uma quadra enquanto palimpsesto: em busca das camadas da memória arquitetônica do *campus* da Esdi. In: *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 329-343, jan. 2020.

37 Nobre, Ana Luiza. *Carmen Portinho: o moderno em construção*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/PCRJ, 1999.
Rubino, Silvana Barbosa. *Lugar de mulher: arquitetura e design modernos, gênero e domesticidade*. [Tese] (Livre Docência) – IFCH/Unicamp, Campinas, 2017.

E os gatos? Tem pra mais de 100 gatos abandonados que vivem nessa escola. Tem uma senhora que vem dar comida pra eles. Eu já vi cada coisa aqui, menina, você nem imagina. E as festas? Você sabe, os



Figura 1.3 Uma das árvores plantadas por Carmen Portinho na década de 1970 [Esdí, 2018] (Zoy Anastassakis).



Figura 1.4 Trilhas de cupins que atravessam uma parede da sala de aula
[Esd, 2016] (Zoy Anastassakis).

alunos fazem muitas festas, você vai gostar. Eles passam a noite aqui, fazem cada festança, trazem os amigos, mas depois arrumam tudo, deixam tudo organizadinho, limpinho. Isso aqui é bom, sabe? Todo mundo gosta muito desse lugar, todo mundo tem muito amor por essa escola,

mesmo aqueles que passam a vida reclamando dela. E ela merece, tão velhinha, tão maltratada, cheia de bicho, toda carcomida, as estruturas tudo caindo. Acredita que os gatos entraram por um buraco no telhado e encheram a biblioteca de urina? Aquilo está um horror, ninguém consegue mais ficar lá. A melhor biblioteca de *design* deste país. E quem disse que a universidade tem dinheiro pra consertar o telhado e trocar o carpete? Não tem, não. Mas não se assuste, não, menina, porque universidade pública no Brasil é assim mesmo, tudo muito precário, tudo caindo aos pedaços, mas o ensino, ah, esse é de primeira qualidade. Os professores todos muito bem formados, você vai ver. E os alunos costumam sair daqui muito bem colocados no mercado de trabalho. Todo mundo quer contratar quem estudou na Esdi. Com a formação que recebem aqui, vocês terminam por ser profissionais com uma perspectiva mais abrangente do que aqueles formados nas outras universidades, que, às vezes, vão ter formações mais especializadas. E o mercado precisa de profissionais com uma visão mais ampla, não é? Afinal, tudo muda muito o tempo todo. Dizem isso por aqui. É o que eu ouço dizer. Eu mesma não sei, né, fico aqui na secretaria, só ouvindo as conversas dos professores e alunos, tudo gente muito boa, viu, minha filha? Você, aqui, vai viver os melhores anos da sua juventude, isso eles dizem, também, esse povo daqui. Eu sou testemunha. Vamos ver, né? Enfim, seja bem-vinda à Esdi!

Mirando o passado de frente: metamorfoses e colonização

Apresentei os meus documentos, preenchi os formulários e deixei a escola. No caminho de volta para casa, fui pensando sobre tudo o que a secretária e eu falamos naquela rápida conversa. Me intrigava, sobretudo, a história da presença alemã naquele lugar; mas, também, a escassez de informações sobre a ocupação da área antes da invasão europeia. Eu acho que essas histórias precisam ser contadas. Se não, a gente fica para sempre dando voltas no mesmo lugar. E como é que a gente não toma conhecimento de nada disso? Fica tudo apagado no tempo, solto no ar. A não ser que alguém insista em contar. Mas e como é que a gente

acessa essas histórias que ninguém conta? Voltei para casa meio aérea, quase sonâmbula, com a mente longe, pensando nisso tudo que nunca tinha passado pela minha cabeça até eu entrar naquele lugar.

Eu não conseguia esquecer aquela história do estudante de doutorado que investigou as diversas ocupações do terreno da escola. Na nossa conversa, a secretária comentou que a pesquisa dele ia até o século XVIII, com a fundação de um convento na região onde se situa, hoje, a Esdi. Mas o que havia neste lugar antes disso? Como teria sido aquele espaço antes da instalação da escola? E antes do convento? E como seria a tal lagoa? O que haveria ali antes da chegada dos primeiros invasores europeus?

Obcecada por essas histórias, fui buscar mais informações sobre a região onde se instalou a tal escola de desenho industrial. Daí, me deparei com uma frase de um historiador carioca, o Luiz Antonio Simas, que definia bem o que passava pela minha cabeça: “A história de uma cidade, afinal de contas, também pode ser entendida por aquilo que ela já não é”.³⁸ Mas como é que a gente chega a esse lugar: o que já não é? Me parecia muito estranho falar da história da escola sem considerar o que estava para trás, o que ficava por baixo, tudo o que a cercava, o que ia para além dela, essas histórias todas que escapam. E que, naquele momento, ainda tão jovem, eu não sabia onde ir buscar.

E eis, então, que me chega uma frase curiosa de uma socióloga boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, mencionando um aforismo aymara, mais ou menos assim: “*Qhipnayr uñtasis sarnaqapxañani*: é preciso caminhar pelo presente mirando (diante dos olhos) o passado, e (carregando) o futuro nas costas”.³⁹ Fiquei pensando na imagem que a frase evoca.

38 Simas, Luiz Antonio. A entrega das flechas. In: Silva, Rafael Freitas da. *O Rio antes do Rio*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

39 “*Qhipnayr uñtasis sarnaqapxañani*: hay que caminar por el presente mirando (frente a los ojos) el pasado, y (cargando) el futuro a la espalda”. Cusicanqui, Silvia Rivera. Clausurar el pasado para inaugurar el futuro. Desandando por una calle pacheña. In: *Premio Internacional CGLU — Ciudad de México — Cultura 21*. La Paz, 2016. Disponível em: http://www.agenda-21culture.net/sites/default/files/files/documents/minidocuments/src_article_spa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021 (tradução nossa).

Mas como é que se faz isso? Como é que seria caminhar mirando o passado, carregando o futuro nas costas? Entendi, então, que para contar as histórias que importam aqui seria preciso, antes de mais nada, mirar o passado de frente. E, para isso, não basta recuperar a história dessa escola de *design*. É preciso notar como incidem, nesse lugar, as marcas das histórias que ninguém, até agora, se empenhou em contar. Por isso, faço um desvio até o início do século XVI, quando a região do entorno da Esdi foi palco de violentas batalhas que envolveram as populações indígenas que ali habitavam e os primeiros invasores europeus. Afinal, esse lugar foi feito na sua presença e pela sua história também.

Antes de os portugueses consolidarem a sua ocupação do território em torno da Baía de Guanabara, onde hoje se encontra o centro da cidade do Rio de Janeiro, a região fora invadida, também, pelos franceses, que pretendiam instalar, nessas terras, a França Antártica. Entretanto, em 20 de janeiro de 1567, ocorreu o confronto final que culminou na expulsão dos franceses pelos portugueses e na fundação definitiva da cidade, que veio a ser batizada com o nome do rei de Portugal, que era o mesmo nome do santo do dia, São Sebastião.

Antes da invasão europeia, contudo, habitavam a Guanabara povos de um subgrupo da família linguística Tupi.⁴⁰ Entre eles, os Tamoió⁴¹ e os Temiminó, que falavam a mesma língua e partilhavam a mesma cultura Tupinambá.⁴² Quando os portugueses e os franceses passaram a frequentar a região, nos primeiros anos do século XVI, a Guanabara já era, então, palco de intensas disputas territoriais, em que os dois grupos se destruíam e se devoravam.⁴³

40 Freire, José Ribamar Bessa; Malheiros, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

41 Em tupi, o termo *tamoio*, ou tamuya, se refere aos “avós”, ou “mais velhos”. Designava, também, os Tupinambá localizados entre o litoral norte do atual estado de São Paulo e Cabo Frio, no Rio de Janeiro.

42 Viveiros de Castro, Eduardo. O mármore a e murta: sobre a inconstância da alma selvagem. In: *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 35, p. 21-74, 1992.

43 Almeida, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

A presença de franceses e portugueses na Guanabara intensificou as rivalidades entre os Tamoio e os Temiminó, e, assim, o Rio de Janeiro de meados do século XVI tornou-se um grande campo de guerra, que explodiu quando os Temiminó se reuniram à campanha portuguesa a fim de expulsar os franceses e os Tamoio da baía. Nesse processo, as disputas entre os europeus foram assimiladas no quadro das guerras entre os dois grupos Tupinambá.

Contudo, é preciso lembrar que aquilo que os Tupinambá entendiam por guerra era algo bastante distinto do que poderiam perceber os invasores que vinham da Europa. Para os Tupinambá, a guerra era um elemento-chave para a organização social. Ao guerrear, eles não tinham por finalidade dominar nem negar ou aniquilar os inimigos; mas, sim, vivenciá-los em toda a sua alteridade. Não por acaso, as batalhas vencidas eram comemoradas com grandes festas, que culminavam no ritual antropofágico. A máquina de guerra Tupinambá pode ser entendida, então, como abertura radical ao outro.⁴⁴ Talvez tenha sido assim que os Tupinambá perceberam, também, os europeus que chegavam.

Para esses povos, a vingança era o que atualizava a memória, não como resgate de um passado, mas, sim, como promessa de fabricação do futuro. O que se perpetuava no tempo, então, como traço marcante entre os Tupinambá, era uma certa cumplicidade entre os inimigos, entendidos como indispensáveis para a continuidade dos grupos. Nesse sentido, a guerra Tupinambá era toda uma outra coisa que a empreitada de viés colonizador em que estavam empenhados franceses e portugueses, que, entretanto, souberam tirar proveito da situação encontrada, inserindo-se em meio às disputas locais e assimilando as rivalidades indígenas em seus esforços para assentar colônias nessas terras.

44 Carneiro da Cunha, Manuela; Viveiros de Castro, Eduardo. Vingança e temporalidade: os Tupinambá. In: *Journal de la Société des Américanistes*, v. 71, p. 191-208, 1985.

A batalha em que foram vencedores os portugueses e os Temiminó teve lugar no aldeamento de Uruçumirim, situado no mesmo local em que antes se encontrava a aldeia Karióka: no alto de um monte, o Outeiro da Glória, onde, mais tarde, os portugueses edificaram mais uma das suas igrejas. Em meio à batalha, que envolveu mais de mil combatentes, foram abatidas diversas lideranças Tamoio, que tiveram suas cabeças cortadas e exibidas em estacas. Nesse confronto, morreram seiscentos Tamoio e cinco franceses. No dia seguinte, outros dez franceses foram enforcados. Cento e sessenta aldeias foram incendiadas na região. E mais de mil Tamoio aprisionados na batalha foram escravizados e distribuídos entre aqueles que receberam terras, em recompensa aos serviços prestados à Coroa portuguesa.

Em retribuição ao apoio dos Temiminó, a Coroa atribuiu terras do outro lado da Baía para o líder indígena que teve participação decisiva na disputa pela posse da Guanabara. Arariboia, já convertido ao cristianismo, era agora designado capitão-mor da aldeia de São Lourenço dos Índios. Além disso, ele foi agraciado pelo rei de Portugal com o Hábito de Cavaleiro da Ordem de Cristo e terminou por ser batizado com o nome de um importante navegador português.

Entre o aldeamento de Uruçumirim, em que teve lugar a batalha final entre franceses, portugueses, Tamoio e Temiminó, e o Morro do Castelo, onde terminou por ser refundada a cidade, encontra-se, exatamente, a nossa pequena e, hoje, aparentemente, desgastada escola de *design*. Contudo, o que mais intriga nessa história não é a proximidade do terreno que hoje abriga a escola dessas arenas de guerra seiscentistas. Tem interesse, aqui, sobretudo, aquilo que nos remete à metamorfose e à ressurgência experimentadas pelos Temiminó em meio às guerras pela disputa colonial no território da Guanabara.

Em sua investigação sobre os aldeamentos coloniais no Rio de Janeiro, a antropóloga Maria Regina Celestino de Almeida⁴⁵ formula uma hipótese que vale a pena retomar. A etnia Temiminó pode ter emergido no contexto de acirramento das guerras locais intensificadas

45 Almeida, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas*.

pelas disputas entre estados europeus que visavam a colonização da região. Afinal, ela sublinha, ao longo do século XVI, o grupo, que bem pode ter surgido como uma dissidência entre os Tamoio, passa a ser chamado de Maracajá, para, em seguida, retornar de um período de exílio como Temiminó e, enfim, terminar o século já com a designação de “índios de São Lourenço”. É, então, em menos de um século, e em meio ao encontro colonial, que emerge, e se distingue a etnia Temiminó.

Almeida defende que, mais do que investigar quem seriam, originalmente, os Temiminó, interessa compreender as suas ações considerando as suas motivações; e como eles se transfiguram e se reconstituem em meio à experiência de contato com os colonizadores. Assim, aponta Almeida, para além dos interesses coloniais, que certamente incidiram com extrema violência sobre os modos de organização social locais, os Temiminó tinham os seus próprios interesses ao investir na sua afirmação como uma etnia que se distinguia pela aliança com os portugueses. Sua adesão ao empreendimento colonial, via conversão ao cristianismo, parceria no esforço de guerra e adaptação à vida nos aldeamentos administrados pelos jesuítas, recria, em meio a esse processo, uma identidade étnica. E esse parece ter sido mesmo o modo com que esse grupo respondeu ao encontro com os colonizadores: se reinventando em meio às possibilidades que se colocavam, naquelas circunstâncias.

A erupção⁴⁶ dos Temiminó pode ser considerada, então, como um processo de ressurgência em que a incorporação da diferença e da desigualdade em meio à violência dos encontros coloniais se constitui, simultaneamente, como modo de resistência e de reinvenção. Precário, provisório e contestado, o mundo dos Temiminós se transforma enquanto eles se movem e se transfiguram entre os destroços de um mundo desfeito e as possibilidades de refúgio e recuperação. Vale notar, aqui, todas as múltiplas forças em jogo nos caminhos dos Temiminó,

46 Tsing, 2019.

entre a adesão ao modo de vida colonial que, ao mesmo tempo, é estratégia de sobrevivência e metamorfose descolonizadora.⁴⁷

Essas metamorfoses indígenas,⁴⁸ e todos os equívocos⁴⁹ que se seguem aos encontros explosivos como esses que tiveram lugar na Guanabara retornaram à minha memória, algum tempo mais tarde, quando ouvi dizer que um professor da Esdi se gabava ao contar, como se fosse uma lenda ou curiosidade exótica, que, sob o terreno da escola, haveria um cemitério indígena. Fiquei pensando: mas que pedaço de chão, nesse Rio de Janeiro, ou em qualquer outra terra que tenha sido tomada por invasores, como os portugueses e os franceses dessa história, não conteria inúmeros depósitos de restos mortais das populações originárias arrasadas nesses encontros?

Levando o futuro nas costas: o que carrega essa escola de design?

Assim como no caso dos Temiminó, é de ressurgências que se faz, também, a cidade do Rio de Janeiro. Precariamente assentada entre o mar e a montanha, essa cidade irrompe em meio a alianças forjadas em situações de confluência de guerras, entre negociações de perda e busca de vantagens; um lugar onde a vida é constantemente reinventada e reconstruída a partir de assimétricas e violentas relações de contato; que carrega, como heranças, a guerra e o canibalismo enquanto apostas na fabricação de futuros. Pensando nisso tudo, eu me lembrei, novamente, do Simas,⁵⁰ quando ele afirma que a presença dos guerreiros Tupinambá

47 Taddei, Renzo. O dia em que virei índio — a identificação ontológica com o outro como metamorfose descolonizadora. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 69, p. 289-306, abr. 2018.

48 Almeida, 2013.

49 Viveiros de Castro, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. In: *Aceno — Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago.-dez. 2018.

50 Simas, 2020.

ainda se faz sentir por aqui, nas bordas da Baía da Guanabara, esse lugar que, ainda hoje, é uma paisagem tão violentamente contestada.⁵¹

Ao pesquisar sobre as guerras de 500 anos atrás, me vieram à mente algumas outras violentas disputas que aconteceram, mais recentemente, por aqui. Entre elas, uma que se passa no período que antecedeu os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro. Em 2016, a cidade vivia mais um desses picos de violenta intensificação das disputas territoriais. Seja em meio às intervenções urbanísticas que tinham por fim consolidar a infraestrutura imposta pelo Comitê Olímpico, o que levou à expulsão de populações precarizadas de regiões contíguas aos equipamentos esportivos; seja pela onda de especulação imobiliária, que se espalhou por toda a cidade, acelerando um processo de gentrificação que já se anunciava há alguns anos; seja pelas disputas entre o Estado e grupos armados que controlavam uma série de territórios por meio do tráfico de drogas ou de práticas milicianas, em que estavam envolvidos segmentos da polícia e da política.

Alguns anos antes, em 2008, através de sua Secretaria de Segurança, o Governo do Estado lançara um projeto para instalar uma “política de pacificação”, que, inicialmente, pretendia instituir o policiamento comunitário em favelas. Inspiradas em um modelo de segurança pública desenvolvido na Colômbia, as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) se espalharam pelo Estado do Rio de Janeiro, reconfigurando as relações entre os espaços da cidade e do seu entorno. Se, em um primeiro momento, parecia que as UPPs se dedicariam a expulsar os poderes paramilitares das favelas, garantindo, a essas comunidades, os mesmos direitos à cidade que os demais cidadãos encontram no “asfalto”, com o tempo surgiram violentas críticas⁵² aos procedimentos de governança territorial e populacional que essa política de “pacificação” buscava implementar.

51 Tsing, 2019.

52 Franco, Marielle. *UPP: a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*. São Paulo: n-1 Edições, 2018. 160 p.

Assim, o que de início se anunciava como uma combinação entre policiamento e ação social, terminou por se firmar “como uma política de fortalecer o Estado penal, com o objetivo de conter os insatisfeitos ou ‘excluídos’ do processo, formados por uma quantidade significativa de pobres, cada vez mais colocados nos guetos da cidade e nas prisões”.⁵³ Com as UPPs, a violência decorrente da militarização das favelas se perpetuou, mesmo após a expulsão dos traficantes de drogas e demais grupos criminosos, que foram substituídos pelas forças policiais, que, no entanto, ocuparam esses espaços, mais uma vez, impondo suas regras com extrema violência.

Dessa vez, eu observava a situação como alguém que, 20 anos depois da minha primeira visita à Esdi, ocupava uma posição permanente no seu corpo docente. Em 2013, momento em que explodiu uma série de manifestações por todo o país, e um ano depois de eu ter me tornado professora da escola, fui convidada a participar de um projeto promovido por um órgão de apoio a micro e pequenas empresas em uma das comunidades em que fora instalada uma UPP, o Morro dos Prazeres. Em articulação à reocupação daquela área pelo Estado, a agência planejava estimular o empreendedorismo no bairro, e, para isso, considerou a parceria com uma instituição de ensino de *design*. A proposta era realizarmos uma pesquisa de campo a fim de identificar as iniciativas já existentes na comunidade que pudessem se desdobrar em ações apoiadas pelo órgão, que coordenava o projeto em articulação com o Governo Estadual.

Em um primeiro momento, a proposta pareceu interessante, uma vez que eu estava empenhada em envolver os alunos em projetos de *design* que fossem além do âmbito meramente comercial e que gravitassem, principalmente, em torno de questões sociais concretas e situadas. Entretanto, ao final do projeto, que transcorreu ao longo de um semestre letivo, parecia que, em vez de almejar conhecer a realidade local para apoiar o desenvolvimento de iniciativas já em andamento na comunidade, como fora proposto, a instituição visava, com o apoio

53 Franco, 2018, p. 27.

da escola, encontrar meios para legitimar a implantação, naquela comunidade, de iniciativas trazidas de fora. Nessa proposta, a escola de *design* parecia servir como mero elemento decorativo em um processo que, afinal, não valorizava as potencialidades locais, mas, sim, a aplicação, naquele espaço, de soluções genéricas e descontextualizadas.

Naquele mesmo período, um processo semelhante, que combinava gentrificação e silenciamento, se insinuava, também, sobre a própria Esdi. O curioso é que, na escola, assim como naquela comunidade, o pivô das ameaças de intervenção era o mesmo: a agência de fomento ao empreendedorismo que nos requisitara para o projeto na comunidade “pacificada”. De um modo um tanto quanto nebuloso, ficamos sabendo que aquela agência fazia *lobby* junto ao Governo para adquirir o terreno em que se encontra a Esdi, que, até então, não pertencia à Uerj. Em vez de buscar contato direto com a escola ou com a universidade, mais uma vez a agência parecia agir à revelia dos principais interessados. Não tomamos parte nas negociações; apenas ouvimos dizer que havia, inclusive, planos para a remodelação das



Figura 1.5 Jardim e passeio que conduzem à nova entrada aberta em 2017
[Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).

instalações da escola, que seria realocada em parte do novo edifício que abrigaria a sede daquela agência.

Sem sucesso, nos empenhamos em tentar contato com a agência. Ao mesmo tempo, iniciamos um debate interno sobre a remodelação que seria necessária para comportar as atividades da escola. Havia muitas opiniões divergentes sobre as facilidades que o nosso *campus* deveria conter. Uns propunham derrubar tudo, outros queriam criar novos edifícios que pudessem conviver com as nossas velhas casinhas cinza. Uns outros ainda achavam que a escola deveria ser reacomodada em outro local. Nesse movimento, um grupo de alunos começou a investigar que tipos de espaço seriam necessários para abrigar todas as atividades realizadas na escola. Começamos, assim, a especular sobre as instalações que seria preciso construir para que a escola pudesse operar em plenitude. Nos parecia que, desse movimento, liderado por um grupo de estudantes, poderia surgir, finalmente, uma visão coletiva para a escola. Um sonho, um plano comum, a partir do qual poderíamos, se preciso fosse, negociar.

A narrativa dominante sobre a instalação da Esdi no local onde ela se encontra é marcada pela ideia de que ninguém jamais havia sonhado em implantar a escola ali, onde ela está agora. Estávamos (e ainda estamos) assentados, há uns sessenta anos, em instalações precárias e aquém das mais básicas necessidades de uma escola como essa. Pouco se sabe, também, sobre o processo que levou à instalação da Esdi ali. Tampouco conhecemos as histórias daqueles que habitavam os edifícios antes da reforma, no início dos anos 1960. No livro *Esdi: biografia de uma ideia*, Pedro Luiz Pereira de Souza menciona brevemente um testemunho de um professor mais velho, que disse que havia uma “cabeça de porco,⁵⁴ cheia de gente, papagaios e tudo mais”, que fora evacuada para que a escola se mudasse para lá. Segundo o testemunho do professor, o então secretário para assuntos

54 Um termo depreciativo que designava cortiços lotados, muitas vezes insalubres. Tais edifícios eram muito comuns no centro do Rio de Janeiro. Originalmente, o termo se referia especificamente a um desses cortiços, que abrigava entre 400 e 2 mil pessoas.

culturais do Governo do Estado, ao ver o “velho prédio na Lapa”, teria dito “O que é isto aqui? Quem mora aqui? Dou 48 horas para todo mundo ir embora. O local é este”.⁵⁵ A reforma dos edifícios foi concluída em sete meses e, além dos despejos, envolveu, também, como se pode ver em algumas fotos antigas, muitas demolições.

O que se planejava, inicialmente, era a instalação da Esdi no Museu de Arte Moderna, que seria transferido para um edifício projetado pelo arquiteto Affonso Eduardo Reidy (companheiro da futura diretora da Esdi, Carmen Portinho), em um terreno criado a partir do aterro de parte da orla que envolve a região central da cidade. No MAM, já há alguns anos, vinham acontecendo atividades relacionadas ao projeto de criação de uma Escola Técnica de Criação, que, entre 1959 e 1960, reuniu uma série de *designers*, artistas e pensadores brasileiros, alemães, suíços e argentinos, entre outros, em cursos que terminaram por intensificar a movimentação que culminou com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial.⁵⁶ O Governo do Estado não logrou estabelecer o convênio com a diretoria do museu, e aquele terreno surgiu como uma opção viável para a instalação provisória da escola. Entretanto, de modo cada vez mais precário, a escola permanece até hoje provisoriamente instalada ali.

Quando estudei na Esdi, a escola contava 30 anos desde a sua abertura. Naquele período, ainda nos anos 1990, as suas instalações não estavam tão deterioradas quanto agora. Após uma primeira visita, retornei, já como aluna, para o primeiro dia do ano letivo, que teve início com uma aula de história do *design*. Em silêncio, o professor, um jovem com pinta de recém-formado, escreveu no quadro-negro uma série de nomes alemães. Em seguida, caminhando entre as grandes mesas de desenho organizadas em fila dos dois lados da sala, ele nos interpelou, um a um, indagando se algum de nós sabia dizer quem eram aqueles personagens.

55 Souza, Pedro Luiz Pereira. *Esdi: biografia de uma ideia*, Rio de Janeiro: Uerj, 1996. p. 19.

56 Anastassakis, Zoy. *Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e o design no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Mas ninguém reconheceu nenhum dos nomes. O professor se indignava a cada resposta evasiva e gritava: “Como é que vocês pretendem estudar nesta escola se não conhecem nem mesmo os expoentes do *design* alemão? De onde será que vocês vêm para nunca terem ouvido falar desses pioneiros? Aposto que aqui ninguém sabe dizer onde fica Ulm! Alguém sabe? Não sabem! Ninguém sabe, não é? Bando de ignorantes! Mas, desse jeito, como é que vocês pretendem se formar em *design*?”. A turma ficou em silêncio, todos de cabeça baixa, desviando dos olhares fulminantes do professor, cada vez mais furioso.

De repente, irrompem pela porta vários alunos mais velhos, rindo e dizendo que devíamos ser mesmo uns imbecis para não termos notado que se tratava de um trote, uma piada. Afinal, aquilo era uma falsa aula de história do *design*, organizada pelos alunos como parte das atividades de “boas-vindas” aos calouros. Os nomes no quadro, depois nos disseram, eram de professores e ex-alunos da escola, tudo gente com



Figura 1.6 Vista da área da escola [Rio de Janeiro] (Arquivo Esdi).

quem a gente poderia, ainda, esbarrar por ali. Ao final, ficava a mensagem transmitida, de modo sarcástico, pelos nossos colegas veteranos. Para merecer estar ali, naquele lugar, era preciso saber onde estávamos; e, para entender bem isso, seria importante reconhecer os nossos vínculos com uma determinada herança germânica.

Os nossos colegas mais velhos não estavam, de todo, equivocados. Se recuarmos um pouco no tempo, tanto o projeto para a escola de *design* no MAM quanto a movimentação subsequente, que culminou na criação da Esdi, podem ser lidos à luz de suas vinculações com a vertente do desenho industrial estabelecida na Alemanha. De uma determinada perspectiva, então, a criação da Esdi pode ser considerada como um desdobramento da passagem do suíço Max Bill pelo Rio de Janeiro, em 1953. Ao examinar o projeto da sede definitiva do museu, Bill teria sugerido para a sua direção a instalação, ali, de uma escola de *design* que seguisse os moldes daquela que ele estava em vias de implementar na Alemanha, na cidade de Ulm, a Hochschule für Gestaltung.

Ainda nessa visita, em que se entusiasmou com o projeto de Reidy para a sede do MAM, Bill fez críticas contundentes a uma determinada vertente da arquitetura moderna no Brasil, indispondo-se publicamente com um de seus expoentes, Lucio Costa. A disputa gravitava em torno do debate entre formalismo e funcionalismo no projeto moderno. Esse episódio aponta para o caminho em que foi se configurando o desenho industrial no Rio de Janeiro, marcado pela diferenciação e pelo afastamento da vertente hegemônica no campo da arquitetura moderna que se praticava, com enorme sucesso, na cidade. Buscando se distinguir do excesso de formalismo que Max Bill denunciava na arquitetura praticada por Costa e Niemeyer, a Esdi investiu em uma abordagem mais afinada com a Escola de Ulm, e que veio a ser definida como formalismo técnico.⁵⁷

Contudo, entre a visita de Max Bill e a abertura da Esdi passaram-se dez anos, os quais serviram para consolidar a aliança entre o Rio e Ulm e para estreitar as relações entre personagens centrais

57 Souza, Pedro Luiz Pereira de. *Esdi: biografia de uma ideia*.

na HfG e um conjunto de cariocas, que foram se reunindo em torno do projeto de criação de uma escola de desenho industrial na cidade. Essa movimentação envolveu diversas visitas de ulmianos ao Rio, como Tomás Maldonado, Max Bense e Gui Bonsiepe, entre outros. Nesse meio tempo, o paulistano Alexandre Wollner, que já tinha passado pelo Instituto de Arte Contemporânea, no Museu de Arte de São Paulo, mudou-se para a Alemanha, onde completou a sua formação em *design* na HfG de Ulm. Assim que retornou, ele tomou parte na movimentação para a criação da escola carioca. A ele se juntou outro egresso da Escola de Ulm, o alemão Karl Heinz Bergmiller, que se transferiu em definitivo para o Rio de Janeiro a fim de lecionar na Esdi.

Entre o grupo que se formou em torno da escola naquele primeiro momento, havia, também, artistas e arquitetos. Contudo, o projeto da Esdi marcou uma distinção entre o ensino de desenho industrial e a formação e a caracterização da arquitetura e do urbanismo já consolidada na cidade, o que foi bastante distinto do que aconteceu em São Paulo, onde, ainda em 1962, na Universidade de São Paulo, o desenho industrial foi colocado não como um campo autônomo, mas, sim, como parte da formação em arquitetura e urbanismo. Enquanto isso, em Salvador, Bahia, a italiana Lina Bo Bardi vislumbrava uma terceira via para a formação em desenho industrial. Ela estava empenhada em criar uma escola de desenho industrial e artesanato, que, devido ao golpe militar de 1964, foi engavetada.⁵⁸

Tendo lançado, então, o primeiro curso de desenho industrial de nível superior no Brasil, a Esdi terminou por ser responsável pela formação dos primeiros profissionais habilitados ao exercício profissional nessa área no país. Além disso, ela serviu de referência para a criação dos demais cursos de *design*, uma vez que, ainda em 1968, o Ministério da Educação elegeu o seu programa curricular como modelo que deveria servir de base para o desenvolvimento dos de-

58 Anastassakis, 2014.

Pereira, Juliano Aparecido; Anelli, Renato Luiz Sobral. Uma escola de desenho industrial referenciada no lastro do pré-artesanato: Lina Bo Bardi e o Solar do Unhão na Bahia. In: *Revista Design em Foco*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2005.

mais cursos de *design* no Brasil. Desde 1963, a Esdi formou quase 2 mil profissionais. Mas, por mais que o *design* proposto a partir da Escola de Ulm tenha sido, desde o início, um dos pilares em que se assenta o curso da escola carioca, sua centralidade sempre foi questionada, o que terminou por configurar, na Esdi, um ambiente de instabilidade bastante produtivo, que impede que as águas, ali, permaneçam paradas por muito tempo no mesmo lugar.

Ainda sem conhecer essas histórias, a jovem que eu era quando entrei na Esdi pela primeira vez já pressentia toda a instabilidade que pairava sobre este lugar. Entre a minha chegada na escola, no início dos anos 1990, e o momento em que reúno essas histórias, 30 anos depois, vi muita coisa, ali, se transfigurar. Assim como as metamorfoses indígenas⁵⁹ que chamaram a minha atenção enquanto eu buscava recuperar as histórias da ocupação do terreno da escola antes da chegada dos primeiros invasores europeus, percebo, agora, que é, também, em meio a encontros e transformações, destroços e recuperações⁶⁰ que persiste essa velha e cambaleante escola de desenho industrial. E é, assim, cambaleando, que chegamos a 2018, quando mais uma violenta guerra irrompe, bem ali, ao lado da nossa escola. Mas disso trataremos no capítulo 3.

59 Sampaio, 2013.

60 Tsing, 2019.



currículo

Marcos Martins

Sala de aula

Retângulo preto sobre fundo branco. Dentro do retângulo, dividindo-o em colunas iguais, linhas brancas destacam-se do negro profundo, em retas tão perfeitas que não parecem traçadas a giz. No topo das colunas, entre estas linhas grossas, primeiro vêm os títulos: “FUNDAMENTAL”, “2o CV”, “3o CV”, “4o DI”... Em seguida, abaixo deles, linhas mais finas definem outros campos retangulares que contêm nomes como “metodologia visual” e “meios e métodos de representação”. Em pé, à frente do quadro, quase todos os professores da escola se identificam e dão boas-vindas aos alunos recém-ingressos. O ano é 1968.

Na plateia, um aluno usando óculos de armação grossa, preta como o quadro, deixando entrever, num discreto sorriso, parte de seus grandes dentes, estava animado com o que via. “Este deve ser a escola mais bem estruturada do mundo”, pensou. Ouvia com atenção as explicações dos professores sobre a grade curricular, disposta no quadro. As siglas CV e DI designavam, respectivamente, comunicação visual e desenho industrial, os dois grandes campos em que se distribuíam as disciplinas que o aluno deveria cursar nos anos que viriam. “Fundamental” era um primeiro ano dedicado à preparação intelectual e ao aguçamento da percepção dos alunos, ali chegados de origens díspares, uns já empregados em alguma empresa de arquitetura, outros vindos de cursos de belas-artes, outros da área de engenharia.

contestações internas quanto pelos acontecimentos políticos que abalaram profundamente o Brasil naquela década.⁶¹

Completavam-se quatro anos do golpe de Estado que impusera ao país o regime ditatorial militar. Muitos estudantes brasileiros tinham uma grande consciência política e forte atuação na luta contra a ditadura. Na Esdi, os alunos, em sua maioria integrantes de uma elite da classe média carioca, eram menos radicais em termos de ação política externa (havia relevantes exceções) e mais ferozmente críticos à filosofia geral da pedagogia da escola, ao conteúdo curricular e ao processo de admissão.

Não era de espantar, portanto, salvo aos ouvidos recém-chegados daquele aluno calouro, a ira de um veterano diante de um quadro-negro tão bem apresentado: “Isso é tudo uma porcaria. Mais do mesmo! Esses caras são uma merda”. O calouro ficou, de certo modo, chocado, ao ver desabar, em três frases, a geometria perfeita exposta na aula inaugural. Mas, por outro lado, sentiu-se atraído pela liberdade de expressão de um ambiente acadêmico no qual um aluno se autorizava a contestar, sem medo, a ordem estabelecida.

A revolta do veterano refletia, também, um caso recente, em que cinco alunos corriam risco, por uma norma de reavaliação, então vigente, de serem jubilados, um fato que provocou grande polêmica e exacerbou descontentamentos há muito acumulados. “Não tem critério”, enfurecia-se. “Eles dão nota para nós sem qualquer explicação. Uma amiga minha, por exemplo, não entendeu por que sua nota era maior que a de uma colega de quem tinha adorado o trabalho. Inguenuamente, pediu ao professor suas razões. A resposta: ‘Você prefere

61 A trajetória da gestação, do desenvolvimento e dos princípios norteadores da pedagogia da Esdi, durante seus 30 primeiros anos de existência, é ricamente narrada por Pedro Luiz Pereira de Souza em seu livro *Esdi, biografia de uma ideia* (Rio de Janeiro: Eduerj, 1996). A presente contração semificcional ocupa-se em distinguir, entre as complexas camadas históricas da passagem dos anos 1960 para os 1970, um aspecto específico — a ruptura dos protocolos convencionais de uma sala de aula — que, no escopo das discussões a que este livro se propõe, torna pertinente, como se verá, o retorno àquela época.

que eu abaixe a sua nota?’. Fica, então, todo mundo com medo de, sem saber por que, acabar não podendo continuar o curso, porque, se você não passa no Fundamental, simplesmente tem que sair da escola!”

“Mas esses cinco caras tinham um trabalho legal?”, o aluno de óculos perguntou.

O outro irritou-se ainda mais: “Olha só! É até verdade que eles não entregaram quase nenhum trabalho, mas isso não têm a menor importância. O que importa é que esses professores se acham no direito de decidir tudo entre eles, sem nenhuma transparência. Esse currículo todo arrumadinho que você viu lá naquele quadro é um pouco o resultado da nossa luta. Se eles resolveram explicar melhor as coisas, foi só por conta da nossa pressão”.

De fato, os membros do Diretório Acadêmico da Esdi (Daesdi), revoltados com o caso dos alunos reprovados, haviam enviado à direção, em 20 de dezembro de 1967, a seguinte mensagem: “Os alunos, através do D. A., vêm solicitar que num prazo de 24 horas, sejam dados por escrito os critérios que regeram a aprovação e a reprovação nos diferentes cursos e séries da Escola”.⁶² A mensagem em nada assustou Carmen Portinho, que era diretora na época, e que mais tarde se tornaria conhecida e admirada, na escola, por seu discernimento e seu equilíbrio. Além disso, diferentemente dos professores (aos quais, de fato, se destinava o ultimato), ela tinha com os alunos uma forte e próxima conexão afetiva, e, portanto, nada que, vindo deles, chegasse a seu conhecimento passaria despercebido.

Tentando aplacar os ânimos e oferecer uma versão mais transparente do conteúdo das disciplinas, um grupo de professores havia se debruçado sobre o currículo (pouco alterado desde a criação da escola, em 1962), dando-lhe uma organização significativamente mais clara. A presença física de quase todos eles na aula inaugural almejava, também, demonstrar que as queixas dos alunos não eram ignoradas e que havia uma genuína disposição para o diálogo.

62 *Idem*, p. 144.

Entretanto, os critérios de avaliação ainda permaneciam obscuros, o que, em parte, explicava o descontentamento do veterano.

O calouro ainda riu sem graça: “Mas não tem nada de bom nesse currículo?”.

“Ah! Até que o curso fundamental é legal. A gente desenha, faz muita coisa manual, aulas de gesso, oficinas de madeira, essas coisas. E esses *designers*, que vieram pra cá, lá da Alemanha, conhecem mesmo o assunto e, em algumas das aulas teóricas, a gente vê que tem muita discussão política importante. E tudo aqui é baseado na conversa. A gente critica tudo o tempo todo, o que é muito bom. Mas acontece que o nosso currículo praticamente desconhece a realidade brasileira. A Esdi parece que foi feita muito às pressas, importando um modelo da escola de Ulm.”

O aluno calouro preferiu não continuar perguntando, porque achou desagradável que, a cada pequeno reconhecimento de algo positivo, o veterano era novamente tragado por uma depressiva negatividade. Desconfiou, também, se seria tudo assim mesmo como o colega descrevia. Naquela apresentação que assistira, percebera, por trás da aparente frieza racionalista dos professores, um engajamento verdadeiro com o diálogo, com o exercício crítico e com a experimentação. Aquilo certamente não era nem podia ser obra de mera transposição de princípios europeus.

No dia seguinte, chegou para a primeira aula. Entrou numa sala e viu todo o espaço ocupado por pranchetas imensas enfileiradas em impecável arrumação. Não entendeu muito bem por que uma escola de linhagem francamente modernista adotava aquelas pranchetas inclináveis, tão ao gosto dos cursos acadêmicos de belas-artes. Quando começou a aula, percebeu também que a disposição daquele mobiliário pressupunha uma dinâmica muito diversa da que, de fato, se praticava. O professor circulava pela sala livremente e os alunos, rompendo a designada ocupação individual das pranchetas, se agrupavam desajeitadamente em torno delas para ver os trabalhos uns dos outros ou mesmo para conversarem sobre assuntos polêmicos das políticas interna e externa.

Uma professora, certo dia, propôs: “Agora todo mundo levanta de sua prancheta e vai sentar em frente à de algum colega”. A correria lembrava a brincadeira infantil da dança das cadeiras. “Cuidado aí”, gritou, irritada, uma moça em quem o aluno dos óculos de armação grossa tinha dado, desastradamente, um encontrão. Ele pediu desculpas, mas ela nem olhou para trás, indo sentar-se em frente justamente à prancheta que era a dele.

“Ih, que azar!”, pensou. “Logo a menina brava é quem vai olhar o meu trabalho!” Diante das linhas incompletas de uma perspectiva de três pontos de fuga, ela olhou séria para ele, que estava numa prancheta próxima e, esticando vigorosamente os dois braços em direção ao desenho, falou, sem meias-palavras: “Mas o que é isso? Essa perspectiva está absolutamente equivocada! Me desculpe, mas isso aí tá inaceitável”. O aluno ficou desconcertado e aviltado, pois se considerava muito bom em perspectiva. Mas não deixou de reparar no charme daquele advérbio “absolutamente” (que depois a ouviria empregar inúmeras vezes a respeito dos mais variados assuntos), ali, desproporcionalmente, aplicado a um prosaico desenho de perspectiva. Também não lhe escapou a doçura quase infantil daqueles dois braços nus esticados, as mãos com todos os dedos abertos como duas estrelas-do-mar emborcadas. Depois desse desencontro, prosseguiram encontrando-se e desencontrando-se, em mais de 50 anos de casamento.

Além de experiências pouco convencionais dentro de uma universidade, chamou a atenção do aluno a recorrência de situações estranhamente atípicas. O grande *designer* brasileiro Aloisio Magalhães, por exemplo, era um professor bastante presente, inclusive nas múltiplas ocasiões em que se pretendeu revisar o currículo. Mas, pode-se dizer, que dava mais conferências do que aulas propriamente ditas. Em vez de ir à Esdi regularmente em horários pré-programados, aparecia, inusitadamente, quando tinha algo de novo a expor, fosse uma reflexão, uma provocação ou algum projeto seu. Um outro exemplo muito lembrado pelos que viveram a época foi o uso excêntrico do espaço de sala de aula para a instalação, em 1967, de uma mo-viola, na qual importantes cineastas, como Glauber Rocha, Arnaldo

Jabor e Lauro Escorel, editaram alguns filmes clássicos da história do cinema brasileiro.

Mas, ao lado dessas experiências menos disciplinadas, havia também os arroubos autoritários que se manifestavam de forma errática e incompreensível. Uma das causas disso talvez fosse a grande disparidade na origem e na formação dos professores. Enquanto aqueles das disciplinas de projeto e oficinas tinham na subjetividade o *modus operandi*, explicado pela sua falta de treinamento pedagógico (e também por seu voluntarismo exacerbado), os professores de teoria (com dignas exceções), seguindo uma pedagogia conservadora, não entendiam a necessária flexibilização de uma escola que, coerente com sua proposta experimental, ainda tateava no ensino de uma profissão que era, ao menos segundo a conceptualização ulmiana, pouco conhecida no Brasil. Havia, portanto, uma descoordenação entre as disciplinas teóricas e as práticas (problema persistente na Esdi), tanto no que tange à dinâmica de sala de aula quanto aos métodos de avaliação e protocolos. A tentativa de ordenação curricular apresentada na aula inaugural de 1968 não foi bem-sucedida em abordar estes problemas com a transparência que os alunos esperavam.

Estavam decididos a não aceitar nada que não fosse uma reforma radical, que pudesse, inclusive, questionar a autoridade do Conselho Consultivo⁶³ como centro de poder, por onde passava toda e quaisquer aprovações ou reprovações de mudanças de regimento. Queriam uma paralisação total e a instauração de um espaço de discussão eminentemente autocrítico. Conseguiram.

A partir de 11 de junho de 1968, a diretora consentiu na suspensão das aulas. Instalou-se o que se chamou de “Assembleia Geral”, termo que, apesar de singular, designou uma série de encontros. Foi então que a “sala de aula” se tornou espaço para discursos, conversas e reuniões, com debates acalorados, de onde, se supunha, sairia um

63 O Conselho Consultivo foi, de 1963 até 1969, a instância deliberativa máxima da Esdi. Era um colegiado composto pela direção, por professores e por representantes de alunos. Souza, *ibid.*, p. 96. Hoje, esta instância ainda existe com o nome de Conselho Departamental.

currículo capaz de sanar os diversos problemas identificados. Estes, resumidamente, consistiam na alegada inadequação do modelo ulmiano às necessidades brasileiras, a descoordenação entre as matérias e o sistema autoritário de admissão e avaliação.

Em julho daquele ano, Carmen Portinho divulgou a programação para o semestre que se iniciava, admitindo que, paralelamente aos cursos regulamentares, fosse dada continuidade aos trabalhos de reavaliação dos currículos e da regulamentação da escola. Determinava, no entanto, que, no início de agosto, fossem apresentadas propostas formais das diversas reformulações pretendidas. Anunciou também a organização de uma série de conferências como complementação dos programas de ensino. Nesta série, um grupo de pessoas, renomadas em várias áreas de atuação, estiveram na Esdi, dando palestras ou pequenos cursos. Entre elas, estavam o economista Carlos Lessa, o filósofo Vilém Flusser, o poeta Haroldo de Campos e o artista plástico Hélio Oiticica, para citar apenas alguns. Tais conferências, na verdade, exerceram, em alguma medida, maior atração sobre os alunos do que as aulas ditas normais.

Com a volta das atividades regulares, o momento de turbulência da Assembleia Geral de 1968 não desapareceu simplesmente. Sua agitação propagou ondas para os anos que se seguiram, perpetuando a subversão das dinâmicas convencionais. Raramente os alunos estavam todos presentes no início da aula. A estrutura de horários fixos e durações regulares tinha, agora, que competir com um notável fluxo de alunos entre as salas, cada um guiado, a cada momento, por seu próprio interesse. Não se fazia uso de punições disciplinares. Podia-se dizer que havia na escola um ambiente propício a encontros informais e surpreendentes.

Um dia, o aluno de óculos pretos viu seus colegas, interrompendo o professor no meio de uma frase, levantarem-se de repente, pegando seus pertences.

“Vem, que vai ter aula do Cacaso⁶⁴ agora!”

“Mas quem é Cacaso?”, o aluno perguntou.

“Ah, o cara é o maior barato! É um poeta, tipo um filósofo, pensador, sei lá, só sei que ele é um cara com ideias.”

“Ué, mas ele não estava lá na aula inaugural junto com os outros professores?”

“Não, estava lá porque o Cacaso é coisa nossa. Fomos nós, alunos, que trouxemos ele pra cá. Ele nem é oficialmente contratado, mas dá aulas como qualquer professor da escola.”

O professor que havia sido deixado de boca aberta no meio de uma frase engoliu o orgulho e seguiu, também, para assistir à aula do poeta. Assim como alguns outros, esse professor via nessas informalidades e indisciplinas uma certa oxigenação, uma liberdade de ir e vir que tanto material quanto simbolicamente resguardavam, no Brasil da ditadura militar, a continuidade e a circulação do livre pensamento.

Esta liberdade se refletia no próprio espaço físico. A disposição plateia e palco, típica das salas de aula, deu lugar a formas mais orgânicas de disposição de mesas e cadeiras, que se submetiam a agrupamentos cujos integrantes eram de número bastante variável. Numa outra sala de aula, foi montada uma oficina para a produção da participação da Esdi na 1a Bienal Internacional de *Design*, a se realizar no fim do ano de 1968, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Para os alunos, passar o dia naquela oficina, produzindo a museografia da mostra, tinha o mesmo valor de aprendizado do que a aula de um professor. O contrário também podia acontecer: alunos interrompiam seus trabalhos na oficina para assistir a uma palestra ou aula de especial interesse. Mais inesperadamente ainda, havia encontros de troca de conhecimento (não mais “aulas”) em lugares inusitados: alunos sentados em degraus de escadas; em pé, aglutinados em torno do professor; ou mesmo no bar do diretório acadêmico, o “Barhaus”,

64 O poeta Antônio Carlos de Britto (Cacaso) teve uma breve, mas importante, passagem pela Esdi no momento subsequente à Assembleia Geral de 1968. Para uma melhor exposição de sua atuação, ver: Souza, *ibid.*, p. 314.

onde, às vezes, se podia ver um professor falando aos alunos tendo um charuto numa mão e um copo de conhaque na outra.

As pranchetas foram pouco a pouco deslocadas de sua original diagramação em fileiras. Muitas se decompuseram — sua madeira nobre aproveitada, por anos, como matéria-prima para trabalhos de alunos. Como a nave espacial *Apolo 11*, que, em 1969, decompunha suas partes para seguir viagem rumo à Lua, a desmontagem das pranchetas parecia apontar o caminho para uma escola menos formatada, a sediar-se em território ainda inexplorado. Algumas pranchetas sobreviveram inteiras. Umas poucas se tornaram estações de trabalho informais de alguns alunos. Outras foram estocadas no subsolo, onde seriam reencontradas, muitos anos depois, boiando nas águas de uma grande inundação. No centro acadêmico, uma delas virou mesa de jogos, ganhando uma bela padronagem de círculos impressos ao longo dos anos pelo apoio descuidado de copos de cerveja.

O impulso vigoroso daquele ano de 1968 teve também seu declínio. Um dos principais objetivos de todo o movimento era a reformulação geral da escola, pensada a partir de grupos de trabalho e reuniões frequentes do tipo assembleias. Mas esse formato de encontro coletivo, apesar da grande arena democrática que instaurava, não era propício à finalização de processos. Chegou-se, é fato, a uma estrutura curricular proposicional. Mas a grande quantidade de reivindicações, democraticamente incluídas, produziu demandas burocráticas de difícil implementação. Muitas das reformas propostas, pouco adaptáveis às enrijecidas formas institucionais vigentes, mostraram-se inexecutáveis. Consequentemente, mesmo aprovada, a reforma curricular não conseguiu se firmar e, após algumas tentativas isoladas, foi deixando de ser seguida; seu enfraquecimento espalhando um sentimento de descrença e frustração.

É importante enfatizar que o insucesso na implementação do novo currículo não pode ser explicado apenas por fatores internos. Somou-se a estes a promulgação, em 13 de dezembro de 1968, do Ato Institucional no 5, que deu poderes ilimitados ao Governo para reprimir e controlar quaisquer manifestações contrárias ao regime. A Esdi sentiu diretamente o impacto, com perseguições e prisões de professores

e alunos — um dos casos mais dramáticos o da aluna Maria Valderez Sarmento Coelho da Paz, à época presidente do diretório acadêmico, que foi presa e torturada.

A partir daí, não se poderia mais chamar os encontros da Esdi de Assembleias Gerais. O que havia começado como uma explosão criativa, com acalorados debates apoiados na total liberdade de expressão, acabou esvaziando-se melancolicamente, o que permitiu que antigas estruturas pudessem, naturalmente, voltar à tona.

Entretanto, o conjunto maciço de atividades extracurriculares, o trânsito livre de alunos entre aulas, os eventos, os fazeres em oficinas e, principalmente, a salvaguarda para a coexistência de uma diversidade de opiniões contrárias entre si e permanentemente em debate, já faziam parte do repertório e da história da escola, assim como a indelével noção de que *design* e política são indissociáveis.

Novo currículo de novo

Nos anos seguintes às ebulições de 1968, a Esdi gradativamente voltou a assentar-se numa rotina de aulas regulares, seguindo um currículo que, dada a inconclusão das propostas formuladas na Assembleia Geral, voltou, um pouco modificado, à estrutura anterior. Ao término dos anos 1980, mais uma vez, fizeram-se alguns ajustes à estrutura curricular, mas de modo bem menos ambicioso e incomparavelmente menos conturbado do que as reformas pretendidas no final da década de 1960. Depois deste último ajuste, quase três décadas se passaram antes que o assunto de uma reforma curricular voltasse a ser mais uma vez encarado como necessidade urgente e fundamental.

Em 2011, lá estavam, novamente, professores, alunos e técnicos administrativos, reunidos em assembleia convocada pelo diretor, para discutir mais uma reforma cuja própria urgência já era ela mesma velha. Muito atrasado, quando abri a porta, as pessoas já estavam todas sentadas. À frente delas, de pé, o diretor me saudou: “Bom diaaaa! Chegou o relator da reunião!”. Mandeí-lhe um meio sorriso irônico,

querendo crer que estava apenas brincando. Insistiu: “Estamos começando agora. Você pode ser o relator, Marcos?”. Um calafrio percorreu todas as células ainda dormentes do meu corpo. Meus olhos pouco se abriam atrás dos óculos escuros. A cabeça latejava, e o mundo ainda rodava, depois de umas três horas de sono. Tinha ido a uma festa na noite anterior e já considerava um grande feito ter enfrentado a claridade da manhã, pego o metrô e caminhado desde a estação até aquela sala de reunião. Resignado, comecei a anotar maquinalmente num bloco de papel amarelo tudo o que chegava a meus ouvidos.

O diretor propôs três questões para nortear a discussão. Anotei-as, esforçando-me para não lhe deturpar as palavras:

1. Qual o projeto de renovação institucional desejável para atender à demanda do cenário contemporâneo de *design* no país?
2. Quais os conteúdos inquestionáveis a constar de uma educação contemporânea em *design*?
3. Quais os procedimentos pedagógicos a serem adotados em nossa prática educacional?

Minha cabeça zunia, mas eu antecipava que, logo, logo, começariam as desavenças, tão típicas daquelas assembleias, e que seu fervor me acordaria. Mas, ao contrário, a conversa seguia soniferamente tranquila, obedecendo ordeiramente aos três pontos enunciados pelo diretor.

Falou-se muito que uma das principais defasagens do currículo vigente estava nas duas áreas principais de formação, Programação Visual e Projeto de Produto, herdadas do currículo da escola de HfG-Ulm. Estas áreas, admitia-se, já não correspondiam mais à realidade da “demanda do cenário contemporâneo”. O diretor propunha uma nova organização em quatro eixos — comunicação, produto, interação e serviços — por ele entendidos como consequentes tanto em relação à história da escola quanto a tendências internacionalmente dominantes.

Um professor sugeriu que se adicionasse um quinto eixo, correspondente à teoria do *design*, mas o diretor explicou que havia escolhido a designação “eixos” para estruturar apenas as disciplinas de projeto em *design*, ao que um outro adicionou que a teoria deveria estar sempre presente nas disciplinas práticas em vez de ser pensada como campo de suporte estanque. Passou-se um bom tempo na discussão se a teoria deveria estar sobre, sob, ao lado ou dentro da prática. Circulava a ideia de que, diante da expansão do campo do *design* e da proliferação de metodologias variadas, era fundamental a formação de um “caldo cultural” que garantisse aos alunos da Esdi um embasamento sólido de conhecimentos histórico-críticos.

No amarelo da folha de papel, o termo “caldo cultural” me deteve. Tive certa aversão à imagem pouco bela que se formava em minha mente já marejada e, além disso, o termo me parecia indicar um anseio por certo *pedigree*, afinado com a ideia de “nivelamento”, a meu ver contrária a uma heterogeneidade do corpo discente que sempre me pareceu positiva (ver capítulo 8).

Este desejo pela homogeneidade tocava a questão do processo seletivo para o ingresso na escola, que tinha pouca ingerência sobre as provas do exame de admissão. A única concessão era a prerrogativa exclusiva da direção em determinar qual matéria do ensino médio teria maior peso percentual na nota final dos candidatos. Já ao final de sua gestão, o diretor escolhera a matemática como a matéria de maior peso. Quando Zoy e eu entramos na direção, em 2016, alteramos para história a disciplina mais valorizada. Em 2019, a nova direção voltou a escolher a matemática.

Esta alternância parece refletir duas posições. Há, de um lado, uma dimensão mais humanista do *design*, associada a um engajamento com os problemas sociais brasileiros inacessíveis sem uma boa formação em história. De outro lado, a matemática é evocada, em geral, por uma ideia de que *designers* precisam ter uma cabeça mais lógica, com capacidade para resolver problemas mais “objetivos”. A diferença de ênfase, determinante para o tipo de estudante que entra na escola, parece afetar de modo especial a forma como os candidatos

analisam suas chances de admissão, uma questão que diz respeito particularmente a estudantes supostamente menos preparados para os exames de matemática do que para os de história.

Os representantes dos alunos, até então calados naquela reunião, fizeram sua primeira intervenção: “Quem procura a Esdi”, começou um deles, “é quem gosta de desenhar e que acha que *design* é uma opção mais segura em termos de futuro financeiro do que o campo da arte”. Timidamente, acrescentou que muitos colegas seus gostavam de ilustração e, após o frio silêncio a que sucedeu suas colocações, ainda arriscou: “Tem muita gente também interessada em *games* e *webdesign*”.

Um professor respondeu didaticamente: “Muitos alunos escolhem *design* meramente porque acham que é uma profissão para a qual ‘não é preciso estudar’. Mas, à medida que o curso se desenvolve, a opinião muda e adquire-se uma visão mais precisa do campo”.

A discussão prosseguiria, então, pela trilha dos assuntos considerados sérios. Os problemas da Forma, como haviam persistido desde a Bauhaus, passando pela HfG-Ulm e desembarcando na tendência ao formalismo técnico dos primeiros anos da Esdi, estariam agora defasados. Argumentava-se que as questões em torno dos objetos não faziam mais sentido numa compreensão do campo do *design* que identificava sua crescente ingerência em práticas “imateriais”. A proposta dos dois novos eixos para o currículo (interação e serviços) refletia essa visão histórica e advogava a urgência pela expansão da estrutura original, limitada à comunicação e ao produto.

No *design* da interação, o chamado “*design* da experiência” ampliava em muito a ideia de sistemas digitais restritos aos computadores e, no *design* de serviços, toda a complexidade da variedade de atores dentro de um determinado sistema passava, também, a pressionar as fronteiras existentes. O diretor ressaltou enfaticamente que essa nova estrutura não deveria, de modo algum, pretender-se definitiva. Ele antevia, ao contrário, que o novo currículo deveria ser experimental, e que os alunos, tendo o máximo de liberdade na condução de suas preferências, poderiam indicar novas atualizações. A assembleia

parecia fluir bem no campo do projeto de uma escola mais aberta e que acomodasse as novas realidades das práticas do *design*.

Pedindo a palavra, um aluno quebrou este equilíbrio: “Nós viemos aqui para dizer que, entre os alunos, há um sentimento geral de desprazer em vir para a Esdi”.

A contundência da frase, destoando das tímidas falas anteriores dos alunos, deixou todos por um momento caladamente incrédulos. Minha caneta parou, suspensa, sobre a folha. Mas, sem dar tempo a qualquer reação, o aluno legitimou sua afirmação informando-nos a respeito de uma enquete que haviam feito baseada na pergunta “Qual a sua percepção do ensino da Esdi”?, cujas respostas denunciavam um expressivo descontentamento. Alguns motivos para isso já eram conhecidos: a crônica falta de coordenação no sequenciamento das disciplinas, o autoritarismo de alguns professores (neste ponto uma queixa bastante parecida com a dos alunos de 1968) e a monotonia da pedagogia das aulas de projeto, nas quais alunos aguardavam sua vez para serem atendidos pelo orientador. Concordando, o diretor acrescentou que esses atendimentos se assemelhavam a um “consultório”, para ele uma dinâmica de aula insuportável.

“Ainda não terminei”, disse o aluno, pedindo novamente a palavra. Anunciou que iria listar tópicos exclusivamente relativos aos alunos cotistas e que considerava fundamentais que fossem contemplados em qualquer plano de reestruturação da escola. Com voz alta e segura, leu:

- Questionamento da relevância do conhecimento prévio medido pelo vestibular enquanto índice para se julgar o “despreparo” de cotistas para a atividade do *design*.
- A limitação financeira diferencia os cotistas no dia a dia da escola.
- Os cotistas, em geral, precisam trabalhar e são prejudicados pelo horário rígido do sistema seriado, bem como pela grande demanda de dedicação à escola que inclui, nos primeiros dois anos, atividades pela manhã e pela tarde.

- Há um elitismo, especialmente no que diz respeito às vias de inserção no mercado de trabalho. Estudantes não cotistas são “conectados” e conseguem emprego facilmente, enquanto cotistas têm menos acesso a conexões sociais privilegiadas que possam resultar em empregos ou mesmo em trabalhos temporários.
- Estudantes cotistas provavelmente levarão o conteúdo aprendido na escola para regiões distintas daquelas tradicionalmente informadas sobre a prática do *design* e, portanto, esses profissionais estarão a um tempo abrindo e atendendo a novos mercados.
- A bolsa de permanência⁶⁵ não é suficiente para cobrir as despesas de transporte e alimentação.
- No que tange às necessidades materiais, o curso é caro.

Ali estava um aluno negro, introduzindo áspera e confiantemente um grande incômodo nas discussões elaboradas, majoritariamente, sobre conteúdo curricular. Suas reivindicações diziam respeito diretamente a dificuldades enfrentadas pela população menos favorecida economicamente e reivindicava que, na dimensão abstrata de um projeto de grade curricular, tais questões estivessem incluídas e consideradas em sua concretude real.

Imediatamente fiquei tocado pela voz firme e verdadeira que emitia aquelas colocações, as quais não me pareciam de modo algum desviar o foco do tema geral da assembleia. A necessidade de trabalhar durante os estudos, indo ao encontro da crítica ao sistema de “consultório”, mostrava que não era cabível fazer um aluno passar longas horas aguardando sua vez para uma orientação, horas estas que poderiam estar disponíveis ao trabalho necessário para seu sustento. O questionamento do instrumento de avaliação para qualificar um, muito idealizado, “despreparo” de estudantes cotistas mostrava

65 Criado em fevereiro de 2004, “o atual programa da universidade destinado a auxiliar e fornecer aos beneficiários de cotas apoio acadêmico e financeiro, Proiniciar” (Tavolaro, 2008, p. 153), fornece bolsas de estudo para cotistas”.

que, se pretendíamos ter ingerência maior em algum teste de exame específico nos processos de admissão, era relevante, na formulação desses exames, a valoração de uma gama maior de talentos não necessariamente adquiridos no ensino regular, considerando-se uma bagagem cultural diversa das competências canônicas do *design*. A falta de dinheiro para comprar material para a realização dos trabalhos deveria estimular a redação de ementas de cursos que permitissem flexibilidade nos meios e processos. Pedi que os alunos formalizassem por escrito a solicitação de inclusão daqueles temas no projeto de reforma.

Entretanto, aquela contundente intervenção foi pouco a pouco se dissolvendo em respostas condescendentes, que afirmavam que sim, estava registrado que deveríamos considerar aqueles pontos, sem dúvidas relevantes. Seguiu-se pela recondução à pauta de discussão daquilo que parecia o "mais importante": que a reforma curricular devia se voltar, principalmente, para o tipo de perfil pedagógico e identidade institucional que se desejava para a escola. Houve quem afirmasse desinibidamente que aquela escola tradicionalmente se configurara como uma instituição de elite e que sempre seria assim.

Sem a continuidade da discussão dos pontos referentes aos cotistas, a reunião, após o debate de mais alguns assuntos periféricos e logísticos, se encerrou com a aprovação unânime das seguintes orientações para a reforma curricular:

- Estrutura em eixos (comunicação, produto, interação, serviços).
- Criação da coordenação de graduação.
- Semestralidade.
- Estrutura de anteprojeto/projeto para o trabalho final.
- Regime de créditos.
- Inclusão de disciplinas eletivas e optativas.
- Estágio obrigatório.

x x x

A ausência, nesta lista final de determinações, de qualquer menção à questão dos estudantes cotistas foi o que se gravou mais intensamente em minha memória. Ficou claro para mim que, naquela discussão, os alunos eram considerados apenas segundo duas categorias: aqueles que se desejava atrair para a Esdi e aqueles que a Esdi gostaria de entregar de volta ao mundo. Entre este pré e este pós, encontrava-se um presente pulsante de experiências vividas na escola — os representantes de alunos nos tentavam fazer ver — com desprazer. Chamava, também, a atenção que, naquelas formulações idealizadas, a Esdi aparecia como unidade hegemônica, como um sujeito abstrato ao qual se creditava certa personalidade, ignorando-se sua real multiplicidade.

Não é que a intervenção dos alunos nessa assembleia tenha passado incólume. Seu descontentamento, expresso de modo contundente, foi, para mim (e acredito que também para outros ali presentes, incluindo o diretor), uma motivação para o engajamento num projeto de renovação que corria o risco de nunca decolar, segundo me confidenciara o próprio diretor. Lembro-me quando, em 2010, recém-empossado como professor, fui ter com ele uma conversa de boas-vindas. Eu era, já na época, seu amigo e nutria por ele grande admiração. Com a franqueza mútua que nossa amizade permitia, ele falou: “Puxa, sabe que fiquei meio assim... desapontado por você ter ganhado o concurso? Você já deu aulas aqui muitas vezes e, portanto, não pode ser propriamente considerado sangue novo. Eu sonhava que poderia vir alguém que fosse como um corpo estranho, uma ‘cunha’, capaz de ir abrindo essas estruturas tão rígidas que temos aqui e que parecem nunca conseguir se mexer. Era com isto que eu contava para deslanchar de vez nossa tão necessária reforma curricular, que vive sendo adiada”. Mesmo me sentindo um tanto desacreditado e desestimulado, eu lhe disse: “Você vai ver que eu poderei ser mesmo um corpo muito estranho aqui”.

Algun tempo depois daquela assembleia, com a entrada de novos professores, o diretor instituiu um grupo de trabalho que se encarregaria de colocar a reforma em andamento. Escolheu, com inteligência tática, professores recém-contratados como Zoy e eu,

entre outros, além de convocar também a representação discente. Este pequeno grupo, no qual entraram e saíram pessoas de idades e experiências muito variadas, trabalhou arduamente, formatando e discutindo os pontos votados e aprovados naquela assembleia. Mas, em dado momento, apesar de termos adiantado em muito o projeto, tendo já um esboço bastante detalhado de uma nova estrutura curricular, pairava sobre nós o fantasma da estagnação. Como daríamos andamento ao processo? Como apresentaríamos à coletividade tudo o que fora até ali desenvolvido?

Lembrei-me daquela reunião em que o diretor me instava a abrir brechas para ação, e suspeitei ser possível uma tática capaz de tornar real a execução das muitas etapas da reforma, desde a redação de ementas até os requisitos burocráticos necessários à aprovação por setores administrativos da Uerj. Essa tática se basearia num princípio simples: evitar grandes reuniões catárticas. Observara eu que muitos projetos não seguiam adiante na Esdi porque sempre se confiava que grandes assembleias pudessem revelar posições majoritárias e nos levar ao próximo passo. Mas, ao contrário, as assembleias se tornavam palco para grandes disputas retóricas, que invariavelmente chegavam ao fim por puro cansaço.

Pensei que, para aprovar a reforma curricular era, naturalmente, necessário que todos se sentissem incluídos no processo. Mas não necessariamente todos ao mesmo tempo. Isto não tinha nada a ver com a tática romana *divide et impera*. Pelo contrário, não sendo uma estratégia de conquista, a propagação de pequenas reuniões visava a uma costura entre opiniões diversas e às vezes divergentes que tornasse possível o progresso de um projeto que há muito tempo era desejado pela coletividade. Iniciei, então, uma série de convites para pequenos núcleos de discussões sobre assuntos pontuais. Jamais sobre o todo! Foi interessante constatar que, em grupos de três ou quatro pessoas, as desavenças nunca atingiam níveis disruptivos. Eu escolhia a dedo pessoas com pontos de vista muito diferentes e até mesmo convidei para estarem frente a frente históricas inimizades. Nessas reuniões, em alguma mesa, na intimidade de algum canto de

sala, esses “opponentes” mostraram muito mais cordialidade e abertura à conversa do que nas grandes assembleias. Não me interessei muito em tentar explicar o porquê disso; apenas vi que funcionava. Pouco a pouco, as ementas das disciplinas foram sendo elaboradas — com alguns conflitos, sem dúvida — mas sem nenhuma grande questão de honra intransponível que ameaçasse o andamento das coisas.

A assembleia em que os estudantes colocaram os problemas dos cotistas nunca me saíra da cabeça, e eu achava prioritário — mais do que chegar a ementas de perfeita redação ou a normatizações e regulamentos exemplarmente elaborados — sanar com rapidez alguns dos problemas imediatos que se evidenciaram naquela reunião. Dessa forma, quando apresentei, juntamente a membros daquele grupo de trabalho, a reforma curricular, fui confrontado por uma voz muito hostil que, da plateia de professores, afirmou: “A apresentação é muito bem-intencionada, mas a proposta é bastante fraca e se prende a estruturas convencionais”. Respondi que sim, aquela era uma proposta deliberadamente limitada, pois não almejava um currículo ideal, mas apenas (para mim, era tanto!) possível. E que atendesse a demandas emergenciais.

É claro que, em termos de conteúdo, também houve significativas reformulações: implantou-se a estrutura em eixos, expandiram-se os campos de atuação, redefiniram-se todas as disciplinas, fundindo-se algumas, eliminando-se outras e criando-se muitas novas. Mas foi na abordagem de feitura do processo que vejo importantes mudanças. Por um lado, priorizamos medidas concretas, como a redução de horários e a quantidade de disciplinas por semestre. Por outro, empregamos uma nova condução no processo de elaboração que procedeu por um método de polinização, em lugar das grandes assembleias catárticas, razão a que atribuo a obtenção, em 2015, passados quatro anos da primeira e única assembleia de 2011, de um novo currículo para a Esdi.

Neste âmbito procedural, residiu a maior diferença entre esta reforma curricular, que conseguiu ser implantada, e os esforços das assembleias de 1968, os quais não chegaram a uma efetiva reforma.

Entretanto, medir toda a movimentação daquele ano apenas pelo êxito ou não de uma reforma curricular me parece equivocada. As experiências daquele ano longínquo, que transformaram as salas de aula em salas de reunião e oficinas de trabalho, se assemelharam menos com a reforma curricular de 2011-15 do que com o movimento Esdi Aberta (ver capítulo 5), no período de 2016-17, em que a Esdi também esteve “paralisada”, mas fez proliferar uma série de experimentações, aberturas e questionamentos das estruturas convencionais.

Momentos históricos de torpor ou vigília podem ser caracterizados como paralisação ou ação, dependendo de quem e de como se vê. Tanto se pode entender os períodos de aulas regulares como o caminhar natural das coisas quanto, ao contrário, identificar, neste aparente fluir, momentos de grande estagnação, rompidos por movimentos intempestivos, propulsores de grande circulação energética, invariavelmente qualificados como tempos de paralisação. Seja de qual lado se esteja, podemos dizer que, na história da Esdi, não se apagam as marcas deixadas nas salas de aula, utilizadas, através dos anos, como campo diagramático para pranchetas enfileiradas, arena circular para assembleias, espaços parcialmente destinados a conversas à meia-voz ou simplesmente, como se verá no capítulo 5, quatro paredes e um teto sob o qual se dorme e se acorda.



um pânico que se espalha — ou avalanche

Zoy Anastassakis

2015: pânico

Em 2015, era época de eleições para a reitoria e para as direções das unidades acadêmicas da Uerj. Nesta universidade, há eleições diretas para estes cargos, nas quais cada segmento da universidade — estudantes, funcionários e professores — configura um terço do peso eleitoral. Naquele ano, entretanto, nem o Instituto de Artes nem a Esdi apresentaram candidaturas para seus respectivos cargos de direção. Eu estava longe das minhas atividades docentes, em licença-maternidade desde o início de junho, quando, em 17 de setembro de 2015, recebi um *e-mail* que o então diretor enviou a todos os professores, comentando a situação e pedindo que nos organizássemos para apresentar uma candidatura. Logo após a leitura da mensagem, telefonei para ele. Eu queria entender o que estava acontecendo. Por que, afinal, ninguém se candidatara? Pareceu-me que tínhamos que pensar juntos, todo o corpo docente, por que ninguém estava disposto a assumir a direção da escola.

A direção de uma unidade acadêmica é um cargo comissionado que requer dedicação diária em campos para os quais muitos de nós, professores, não fomos treinados, como gestão de recursos humanos e de procedimentos burocráticos institucionais. Quando telefonei para o diretor, logo após receber seu *e-mail*, mencionei essas questões que me

passavam pela cabeça. Ele havia proposto uma reunião com o corpo docente e sugeriu que eu apresentasse meus pensamentos a todos então. Considerei a possibilidade de tentar conceber algum tipo de compromisso coletivo para compartilhar tarefas administrativas. Pois me pareceu que, se houvesse um acordo coletivo sobre o compartilhamento do trabalho administrativo entre os professores, talvez o peso da responsabilidade sobre uma única pessoa pudesse ser aliviado e, então, finalmente, pudesse surgir uma chapa disposta a se candidatar à direção da escola.

No dia da reunião, o diretor me convidou a sentar ao seu lado, para que eu pudesse apresentar o que havia pensado. As cadeiras na sala estavam dispostas como em uma sala de aula, as nossas duas de frente para todas as outras, como se dois professores estivessem prestes a se dirigir a uma classe de estudantes. Tudo me pareceu estranho, o diretor me colocando na posição de alguém que tinha algo a propor, como se o motivo da reunião tivesse sido a minha proposta, e não o debate sobre a necessidade de se compor uma candidatura, tema da comunicação originalmente enviada por ele, para todos nós, professores, via *e-mail*. Ele e eu nos sentamos na frente de todos, a organização da sala nos distinguindo daqueles que estavam do outro lado, como se fossem um público, e não colegas. Percebendo isso, logo sugeri reorganizar a disposição das cadeiras, a fim de criar um arranjo mais circular entre os presentes.

Muitos dos colegas professores chegavam um pouco desconfiados, alguns se sentaram junto à porta de saída e outros estavam dispersos ao redor da sala. O diretor pediu que eu apresentasse a minha proposta, que consistia em reunir aqueles que estavam dispostos a oferecer parte do seu tempo para realizar tarefas administrativas, mesmo que sem nenhuma contrapartida. De certa forma, tal proposta era coerente com as diretrizes que ele nos enviou no *e-mail* de convocação, que, a certa altura, enfatizava que, como professores da Uerj, e de acordo com a regulamentação universitária, as atividades de todos eram regidas pela mesma norma, que determinava que deveríamos repartir nossas atividades, em uma universidade pública, entre ensino, pesquisa, extensão e administração.

Eu então perguntei: quem estaria disposto a doar, voluntariamente, horas de trabalho para as tarefas da direção? Apenas alguns levantaram a mão. Entre eles, estavam os que tinham chegado à Esdi nas últimas levas de concursos públicos para o corpo docente, que aconteceram depois de 2010. Enquanto estes poucos respondiam afirmativamente, um professor sentado à porta havia adormecido, e outros dois escapavam, saindo da sala, para não ter que responder à pergunta. Depois deste primeiro ponto, deveríamos passar à etapa seguinte e enfrentar o próprio motivo pelo qual a reunião havia sido convocada: como poderíamos, então, formar uma chapa, um par de candidatos à direção e vice-direção?

Ninguém respondeu. Ninguém se dispunha a assumir esses cargos. Um professor que antes havia considerado se candidatar declarou que, por razões familiares, não poderia mais assumir a posição. Outro, também um dos professores mais antigos da escola, ele, também, um ex-diretor, disse que sua esposa o havia proibido de concorrer. Alguém disse que era hora do Marcos assumir a liderança, que, segundo a pessoa que lançava essa provocação, já se tornara evidente após o recente processo de reestruturação curricular.

Esta observação me pareceu extremamente autoritária e coercitiva. Como ex-estudante, é claro, eu conhecia muitos desses professores há bastante tempo, mas foi em reuniões como essa e em meio a tais atitudes que percebi toda a extensão do autoritarismo e da falta de senso de responsabilidade coletiva que, em alguns momentos mais tensos, atingia alguns. Marcos respondeu, recusando-se a aceitar a “sugestão” do colega. Senti-me obrigada a apresentar uma abordagem alternativa, a fim de desestabilizar essa forma de fazer as coisas e convidar as pessoas a se posicionarem de outros modos. Assim, propus algo sobre o que eu ainda não havia pensado, declarando que estava disposta a concorrer com quem quer que fosse, em qualquer um dos cargos, ou seja, na direção ou na vice-direção. Então, perguntei: alguém estaria disposto, agora, a se candidatar? Nada. Ninguém se manifestou. Eu podia ler “não é problema meu” na cara de todos. A reunião terminou sem nenhum resultado tangível.

Marcos e eu nos entreolhamos. Estávamos preocupados com a revisão do currículo do curso de graduação em *design*, ao qual, como membros juniores do corpo docente, nós e alguns outros colegas nos dedicáramos nos últimos anos (ver capítulo 2). Em 2012, o diretor havia convidado os professores recém-admitidos a formar um grupo de trabalho com alguns professores substitutos e pesquisadores pós-doutorados, a fim de reestruturar o currículo, um processo que vinha se arrastando já há muitos anos.

Naquele momento, o novo currículo estava sendo finalmente apreciado pela universidade e prestes a ser aprovado para implementação. Começamos a imaginar como seria o processo de implementação do novo currículo sem o apoio resolutivo da direção da escola. Parecia-nos que todo o trabalho dos últimos anos estaria em risco. Começamos, então, a pensar em maneiras de compor uma chapa. Isto ficou claro antes mesmo de falarmos mais explicitamente sobre o tema, já naquela reunião, quando as pessoas foram embora, pouco a pouco, com apenas nós três, Marcos, o diretor, e eu, restando na sala.

Na manhã seguinte, Marcos e eu conversamos ao telefone. Pareceu-nos que não havia mais ninguém. Vimo-nos, então, como candidatos possíveis. Assim, mesmo sem ter planejado nada do gênero, consideramos a possibilidade de concorrer à direção. Entretanto, nos colocamos algumas condições. Independentemente de quem assumisse a posição de diretor, tomaríamos todas as decisões juntos. Partíamos do pressuposto de que nós ocuparíamos essas posições não porque queríamos, mas porque não havia mais ninguém disposto a fazê-lo. Seria, então, permanecendo com esta lacuna, que agiríamos. Isto implicava lembrar constantemente a nós mesmos e a todos os demais sobre essa circunstância, falar sobre ela com nossos colegas professores e com os funcionários e estudantes e continuar trabalhando para ocupar aquele espaço vazio, sem, no entanto, contorná-lo ou apagá-lo.

Para isso, mesmo antes de tomar posse, reafirmamos nosso convite para que todos participassem dos processos decisórios, que estariam abertos a todos os professores, funcionários e estudantes.

Não poderíamos assumir essas posições sozinhos. Falamos sobre isso em reuniões abertas que realizamos assim que lançamos nossa candidatura. Também não estaríamos lá para “guardar” nada que já tivesse estado ali anteriormente, nem para salvaguardar qualquer modo de ação que pudesse garantir alguma coisa. Ficou claro para nós dois que a administração escolar teria que ser realizada a partir dessa lacuna, com essa lacuna, e que, se assumíssemos os cargos de direção e vice-direção, teria que ser de modo a instaurar possibilidades de ação coletiva alternativas ao que vinha acontecendo e que tinha tornado o trabalho na direção uma posição tão solitária e pesada.

Assim, deixamos claro, primeiro entre nós dois, e depois com todos os demais, que tudo isso só funcionaria se outros assumissem o mesmo compromisso que nós, ou seja, prometendo cuidar coletivamente da escola. Se a direção fosse uma posição que ninguém mais estivesse disposto a manter, deveríamos reinventar, então, o que era estar na administração, tornando-a uma experiência mais gratificante. Isso era o que estávamos dispostos a fazer. E era para isso que estávamos nos candidatando. Abrir a tomada de decisões e compartilhar a responsabilidade e o trabalho que tinham feito da administração da escola um fardo insuportável. No capítulo seguinte, veremos como enfrentamos este desafio à medida que assumimos a direção da Esdi, em março de 2016. Por enquanto, proponho um salto cronológico, de 2015 a 2018, quando Marcos e eu decidimos deixar, com um ano de antecedência, nossas posições à frente da direção.

2018: avalanches

O ano de 2018 começou, terrivelmente, em 14 de março, com o assassinato de Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de Janeiro. De maneira não menos assustadora, 2018 terminou em 28 de outubro, com a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência do Brasil. Entre estas duas datas, o país assistiu à desintegração do pacto de redemocratização que fora selado pela Constituição de 1988. Com a



Figura 3.1 Estudantes sentados no pátio entre as oficinas da escola e a biblioteca [Esdi, 2016] (Zoy Anastassakis).

eleição de Bolsonaro, as regras da política na República, tal como haviam sido estabelecidas por aquele acordo histórico, foram quebradas, apesar de a ascensão de Bolsonaro ao cargo ter ocorrido de forma aparentemente democrática, ou seja, por meio de eleições diretas. O assassinato de Marielle Franco, no início do ano, prefigurou algo que culminou com a eleição de Jair Bolsonaro. Assim, a tragédia de 14 de março anunciou o que ganharia terreno ao longo do ano, até o seu cumprimento, em 28 de outubro.

Uma figura possível para o que aconteceu naquele intervalo de tempo é a da avalanche — o rugido e o súbito deslizamento de uma grande massa de terra por um terreno que antes se pensava estar seguro. Uma outra imagem marcante desse período é a do incêndio do Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, na noite de 2 de setembro. Eu estudei por sete anos no Museu, onde cursei mestrado e doutorado em antropologia, entre 2005 e 2011. Esse incêndio não destruiu apenas as instalações de vários centros de pesquisa em história natural e antropológica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que já caracterizaria uma tragédia sem par, mas carbonizou, também, o gigantesco acervo histórico e científico daquela instituição, reunido ao longo de 200 anos, e que contava com mais de 20 milhões de itens catalogados. Em meio ao acervo, a memória de povos originários que estava reunida nas diversas coleções etnográficas que ali se encontravam e que serviam de base para pesquisas realizadas, também, pelos estudantes indígenas que há pouco tempo compunham o quadro discente do programa de pós-graduação em antropologia do museu, um fato inédito no país.

Tempestades, deslizamentos, incêndios, assassinatos: eis a tônica do ano de 2018. Entretanto, o que foi anunciado com tanta força em março de 2018 era parte de um processo bem mais amplo e abrangente no Brasil: sinais de um movimento no qual forças políticas antidemocráticas e autoritárias irromperam violentamente em nome de uma suposta estabilização moral, política e cultural do país. E isso não é novidade por aqui! Notar esses eventos em sequência nos permite compreender as raízes coloniais e, portanto, racistas,

extrativistas e genocidas a partir das quais surge e se consolida o projeto de Estado-nação brasileiro.

Esta dinâmica foi revigorada após a onda de manifestações de 2013, assumindo uma forma claramente autoritária no golpe de 2016, que instalou um processo de *impeachment* que, em 31 de agosto, resultou na destituição da presidente Dilma Rousseff. Entre os acontecimentos posteriores, é preciso lembrar, também, que, em 7 de abril de 2018, logo após o assassinato de Marielle Franco, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, possível candidato à presidência da República, foi preso, tendo seus direitos políticos suspensos sob a acusação de corrupção passiva — da qual foi absolvido, pelo Supremo Tribunal Federal, em 2021.

Na noite do assassinato de Marielle, fui dormir cedo, ainda sem saber da notícia. Choveu muito a noite toda, uma tempestade trovejante, que assustou, me deixando com um medo que fez lembrar do pavor da chuva da minha infância, quando o barulho da água caindo do céu parecia anunciar a chegada de mil monstros terríveis, trazendo consigo o fim do mundo. Eu dormi horivelmente naquela noite, sentindo a chegada de algo como um grande deslizamento de terra. Em pânico, imaginei que minha casa estava sendo soterrada pela terra que deslizava do topo do morro que separa os bairros de Laranjeiras e Botafogo, na Zona Sul do Rio. Em meu delírio noturno, me lembrei de outra tragédia que havia acontecido ali mesmo, ao lado, na Rua General Glicério, 51 anos antes. Em uma das ruas vizinhas, no final de uma noite de domingo, 19 de fevereiro de 1967, uma forte chuva causou o colapso de uma casa e dois prédios de apartamentos, soterrando mais de cem pessoas.

Assim como a casa onde eu vivia em Laranjeiras, a Esdi também foi construída em um vale cercado por montanhas. Ao contrário de minha casa, porém, o *campus* da escola ficava em uma região pantanosa, situada entre as colinas e o mar. No decorrer de cinco séculos desde a fundação da cidade, as cinco lagoas que se espalharam entre as fozes de vários rios e canais que existiam no que viria a ser o centro do Rio foram preenchidas com a terra retirada das colinas que se

encontravam ali, também, na região central da cidade, entre as lagoas e o mar. Esta era a terra que constituía o centro histórico da cidade. Portanto, tudo ali era, ainda, muito instável: montanhas ao redor, o mar e o solo úmido sobre o qual foram construídas as muitas edificações que povoam o centro do Rio hoje. Não era impossível, então, que uma tragédia como a que recordei na noite do assassinato de Marielle Franco acontecesse, também, por ali.

Esse pesadelo vinha me assombrando há algum tempo. Certa noite, não consigo me lembrar exatamente quando, sonhei que a Esdi tinha sido soterrada. A noite havia caído e, sobre as pequenas casas que compõem o *campus* da escola, havia um grande monte de terra. Muitos de nós, professores, funcionários e estudantes, trabalhávamos com pás, limpando a terra, que tinha coberto todo o *campus*. Chovia. Estava muito escuro. Havia um forte cheiro de umidade no ar. Estávamos exaustos, cavando em busca de sobreviventes.

Edifícios em colapso, avalanches, enchentes e incêndios não povoam somente os meus sonhos. Infelizmente, esses são eventos recorrentes no Rio de Janeiro. Uma cidade em que essas tragédias sempre estiveram não só nas notícias, mas, também, nos pesadelos dos habitantes da cidade e dos seus entornos, que se comprimem entre a serra e o mar. Assim, no Rio, as noites chuvosas muitas vezes se tornam momentos de grande tensão, como foi o caso naquela madrugada.

Muitos daqueles que tinham tomado conhecimento do assassinato de Marielle Franco ainda antes de ir dormir ficaram despertos a noite toda. Quando acordei no dia seguinte, pela manhã, ouvi falar das notícias que já haviam sido amplamente divulgadas. Em estado de choque, saí para trabalhar. O corpo de Marielle seria velado na Câmara Municipal, que fica na mesma região que a Esdi, que, naquele momento, era dirigida por Marcos e por mim. O clima na área era sombrio. Nas ruas e na escola, um silêncio colossal e espantoso.

Como se ainda estivesse meio adormecida, sentia meus braços pesados, dormentes e, após o almoço, impossibilitada de retomar as atividades de trabalho, perambulei pelas ruas junto à Esdi, vendo as pessoas chegarem à Cinelândia para o velório. Mas, embora



Figura 3.2 Areia sobre os paralelepípedos do *boulevard*
[Eski, 2018] (Zoy Anastassakis).



Figura 3.3 Raízes das árvores suspendem o piso em sala de aula
[Esdí, 2018] (Zoy Anastassakis).

não tivesse condições de voltar ao trabalho, também não podia me aproximar dos degraus em frente à Câmara Municipal, por onde passaria o caixão carregando o corpo de Marielle, que fora atingido por três tiros na cabeça e um no pescoço. Por volta das 21h30 da noite anterior, 13 tiros atingiram seu carro quando ela voltava de uma reunião com jovens negras, promovida pelo seu partido (Partido Socialismo e Liberdade, Psol). Os mesmos atiradores tiraram a vida do motorista Anderson Gomes, com três tiros nas costas.

Na tarde após o crime, eu andava, atordoada, pela Esdi e pelos quarteirões vizinhos. Podia sentir a mesma consternação entre as pessoas que passavam por mim naquele dia cinzento. No meio daquele pânico, porém, eu ainda não sabia que o ano de 2018 seria tão difícil, e tão violentamente marcado por aquele mesmo sentimento avassalador que me invadiu nas primeiras horas do dia 14 de março.

Sete meses após o assassinato de Marielle, em uma noite de domingo, 28 de outubro, depois de os noticiários confirmarem a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais, comecei a pensar em como voltar para casa. Eu estava na casa da minha mãe, onde, com minha família, assisti à apuração dos resultados pela televisão. Mais uma vez, o ambiente nas ruas era assustador. Da janela, podíamos ver filas de carros buzinando e, neles, pessoas gritando em comemoração à eleição do novo presidente, apelidado por muitos de “Mito”. Isto aconteceu em Laranjeiras, o único bairro da cidade do Rio de Janeiro onde o capitão aposentado do Exército, então filiado ao Partido Social Liberal (PSL), havia sido derrotado.

Meus pais, irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas estavam todos chorando. Nossa família foi marcada pelas experiências de prisão e tortura dos nossos pais durante a ditadura militar. Sabíamos, então, das ameaças colocadas pela chegada à presidência da República de um ex-militar que reverenciava os torturadores daquele período, como fazia Bolsonaro. Além disso, desde que meus avós e bisavós chegaram ao Brasil na pobreza, fugindo da guerra e da miséria que encontraram no sul da Europa, sempre estivemos muito atentos à precariedade política e também financeira que nos rondava. Estas marcas fizeram com

que acolhêssemos com entusiasmo, juntos, como família, cada passo para a democratização desde os anos 1980, assim como a implementação de políticas de inclusão social promovidas pelos Governos do PT desde o início do século XXI.

Em pânico, eu não conseguia imaginar como fazer a caminhada de dez minutos entre a casa da minha mãe e a minha. Não encontrava forças para partir. Sentia um empurrão para baixo, uma força pesada que se impunha contra cada pedaço do meu corpo. Me parecia o peso de uma massa densa e viscosa que se infiltrava em tudo, em todos os lugares. Ela parecia dominar tudo, o chão, o mundo inteiro, e, sob seu peso, era muito difícil me mover, porque, para isso, me parecia, eu teria que realizar uma tremenda contraforça em relação àquela densidade pegajosa que se espalhava por toda parte, em mim. Desde essa noite, não pude deixar de sentir esse peso nem por um único minuto.

Mas, finalmente, depois de reunir o que me sobrava de força, cheguei em casa, chorando silenciosamente. Minha filha mais velha e meu companheiro também choravam. Eu não conseguia dar sentido a nada. Sentia que o mundo, como eu pensava conhecer, tinha chegado ao fim, ali mesmo, entre março e outubro de 2018. E o que, naquele primeiro momento, me parecia ser o fim do mundo, terminou por me levar à sensação de que seria impossível continuar com o tipo de trabalho colaborativo que Marcos e eu vínhamos desenvolvendo, desde março de 2016, na direção da Esdi (ver capítulo 4).

Junto a tal sentimento, eu me percebia incapaz de continuar administrando uma unidade acadêmica em uma universidade pública como a Uerj. Ela também, como todas as instituições públicas do Brasil, já se equilibrava em meio a uma grande precariedade e, por isso mesmo, naquele momento se tornava mais profundamente vulnerável à agitação política que se instituía com o resultado do processo eleitoral.

A eleição de Bolsonaro não se assemelhava a nada que eu pudesse esperar na política brasileira em 2018. Nem o assassinato de Marielle, cuja trajetória se assemelhava à de muitos de nossos estudantes, na Esdi e Uerj. Entre o assassinato de Marielle e a eleição presidencial, o clima político se tornou radicalmente diferente de tudo o

que, me parecia, havíamos vivido nos últimos 30 anos no Brasil. A característica mais marcante desse fenômeno teve a ver com aquilo que só muito mais tarde pudemos articular, ou seja, os nós que vinculam os dois eventos e que marcaram a retomada do poder político no país por uma coalizão de forças políticas radicalmente distintas daquelas que haviam conduzido a presidência da república nas últimas duas décadas.

Marielle Franco era como muitos de nossos estudantes, na Esdi e na Uerj. Ela fazia parte de uma geração de jovens negros, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas pobres que, pela primeira vez, graças a uma série de políticas de ação afirmativa, tiveram acesso ao ensino superior e que, além de sua formação acadêmica, estavam engajados em movimentos sociais e na luta política. Provenientes de meios sociais diferentes das habituais classes média e alta que povoavam os cursos de graduação brasileiros nas décadas anteriores, estes jovens agora combinavam o ativismo social com o ensino superior, avançando muitas vezes para a obtenção de diplomas de mestrado e doutorado, o que lhes permitia participar de determinadas arenas e competir por posições de trabalho restritas, até então, a uma elite majoritariamente branca.

Em 2018, Marielle se preparava para concorrer ao senado pelo Estado do Rio de Janeiro, para uma vaga que acabou sendo ocupada por Flávio Bolsonaro, um dos filhos de Jair Bolsonaro. Durante a campanha eleitoral, a política brasileira se polarizou entre aqueles a favor e os que se posicionavam contra a candidatura de Bolsonaro como presidente. Isto se notava nas ruas, assim como no seio de muitas famílias brasileiras que, naquele momento, cindiam-se violentamente.

Quase metade dos estudantes da Esdi e da Uerj ingressaram na universidade graças às políticas afirmativas realizadas no país desde o início dos anos 2000. Muitos deles, porém, vinham de famílias que se identificavam com um novo estilo de conservadorismo que prosperava dentro das comunidades neopentecostais, ou que, independentemente de sua filiação religiosa, passaram a apoiar a candidatura de Bolsonaro à presidência da República.

Naquela época, vários de nossos alunos da Esdi relatavam casos de assédio e perseguição em casa e nas ruas. Mas isso não se restringiu

à nossa escola de *design*. Logo em 29 de abril daquele mesmo ano, uma estudante do Instituto de Artes da nossa universidade foi brutalmente assassinada. Matheusa Passareli, morta aos 21 anos, era membro do movimento LGBTQIAPN+ e se apresentava como uma transexual não binária. Seu corpo foi esquartejado e queimado após ela ter sido submetida a um “juízo” por traficantes locais no Morro do Dezoito, uma favela em Quintino, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Negra e de origem humilde, ela havia entrado na universidade através de políticas de ação afirmativa que, além de permitir a entrada dos cotistas, garantem sua permanência no curso por meio de uma bolsa de estudos. Seu assassinato teve um profundo impacto sobre a comunidade acadêmica e, sobretudo, entre os estudantes negros, pobres e LGBTQIAPN+, que, em suas múltiplas formas de existência e de ocupação da esfera pública, desafiavam os ideais do bolsonarismo, que se somava a um moralismo fundamentalista que já circulava por aí há algum tempo, mas que, nesse ano, vinha ganhando terreno em uma velocidade cada vez maior.

Em meio a essa turbulenta temporada de campanha presidencial, um grupo de estudantes da Esdi começou a se encontrar semanalmente, procurando compartilhar experiências e criar uma rede de apoio entre os colegas. Como diretora da escola, pedi permissão para participar dessas reuniões. Eu estava profundamente preocupada com as histórias que ouvia. Pais, tios e primos diziam que não reconheciam mais tais jovens, que, em sua opinião, estavam sendo “cooptados pela universidade pública”, que era, segundo estes parentes, um “covil de esquerda”. Pessoas nos carros e transeuntes assediavam estes jovens nas ruas, não apenas verbalmente, mas, também, com ameaças de violência física. Eu temia por eles, tanto mais porque, no decorrer dessas reuniões, os estudantes repetiam, com frequência, que não estavam dispostos a recuar, que não se deixariam intimidar. Eu temia por eles, por nós.

Na universidade, há algum tempo, nos debatíamos com uma parcela do departamento jurídico, que era percebida, por muitos de nós na comunidade acadêmica, como uma instância burocrática que muitas

vezes não parecia priorizar os interesses da instituição. Em nome de argumentos supostamente técnicos e jurídicos, procedimentos eram bloqueados, fazendo descarrilhar muitas ações acadêmicas que deveriam ser rotineiras. Nas reuniões do Conselho Superior Universitário, para o qual eu havia sido eleita como representante da Esdi, as tensões muitas vezes escalavam, de forma aguda e muitas vezes explosiva.

No dia 26 de março, fui convidada a discursar, como representante do Centro de Tecnologia e Ciências, que compreende a Esdi, na cerimônia de posse dos novos conselheiros universitários eleitos para o biênio 2018-2020. Em minha fala, lembrei do assassinato de Marielle Franco e da semelhança que percebia entre ela e tantos dos nossos estudantes. Expressei minhas preocupações pela segurança deles em tempos tão tensos e indecifráveis como aqueles em que vivíamos. Naquele momento, Matheusa ainda não havia sido assassinada, e eu ainda não acreditava que Bolsonaro pudesse ser eleito.

A exigência de participação nos assuntos públicos expressa por Marielle e pelos estudantes que vinham sendo ameaçados, dentro de suas casas e nas ruas, era radicalmente diferente das formas como alguns segmentos da universidade e políticos como Bolsonaro e seus associados agiam. Em *A liberdade para ser livre*, a filósofa Hannah Arendt comenta sobre esta distinção. Enquanto alguns desejam desfrutar de uma liberdade pública que exige igualdade de direitos, ou seja, uma liberdade possível apenas entre coletividades que, reunidas, se projetam na esfera pública, outros se engajam na exclusão, que é uma das formas, a autoritária, de conceber o ambiente público — não como um terreno comum de produção em meio à diferença, mas, ao contrário, como uma encenação da hierarquia e da exclusão social.

Parece, então, que as lutas, naquela época, se articulavam em torno da questão da liberdade de se viver uma vida política. Essa seria a marca da chegada daqueles que Arendt nomeia como principiantes, ou seja, aqueles que “podem iniciar alguma coisa porque [são] inícios”, e que reclamam presença na vida política, entendida, segundo seus termos, como “a abertura do espaço para a convivência de homens

e mulheres no qual se pode começar algo novo, imprevisível”.⁶⁶ Ser livre, começar algo novo como principiantes, era o que eu pensava que Marielle, Matheusa e todos os jovens negros e pobres que agora estavam nas universidades vinham propondo.

O que incomodou tanto aqueles que arquitetaram o assassinato de Marielle, os carrascos de Matheusa, quanto os que assediavam vários jovens em suas casas e nas ruas, foi a possibilidade de um começo, a imprevisibilidade que a presença desses novos atores lançava na esfera pública. Negra, pobre, lésbica e defensora dos direitos humanos, Marielle apontava um novo caminho para o Brasil, um caminho contracolonial,⁶⁷ e, portanto, pleno de potencial, algo que vinha se abrindo desde a restauração da democracia, em 1985. Seu crescimento como figura política pode, assim, ser visto como parte de um processo de abertura que, não sem tensão e contradição, foi florescente no país, com a recente democratização e, mais concretamente, desde a implementação de uma série de políticas de inclusão social, a partir do início do século 21.

Aqueles jovens “que supostamente ‘fazem’ revoluções”, como Marielle e como Matheusa, “não ‘tomam o poder’, mas o pegam onde ele está nas ruas”.⁶⁸ Portanto, não era por acaso que havia, na época, tanta tensão nas ruas, o ambiente público por excelência. Parece-me que aqueles que se esforçaram para interromper as vidas de Matheusa e Marielle, e ameaçar tantos dos estudantes da Esdi, na Uerj, e em todo o país, tinham o objetivo de frear a própria possibilidade de continuar o que Marielle, Matheusa e tantos mais jovens negros, pardos, indígenas, quilombolas, pobres e *queer* mostravam, nomeadamente, o potencial de novos arranjos sociopolíticos no país,

66 Duarte, Pedro. Apresentação: liberdade na política. In: Arendt, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. p. 14.

67 Santos, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI)/Universidade de Brasília (UnB), 2015.

68 Arendt, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. p. 27.

um movimento que se tornou possível em meio às estreitas aberturas de democratização que vinham sendo firmadas desde o fim da última ditadura militar, trinta anos antes desses eventos.

Minha surpresa com tudo isso rapidamente se transformou em medo, e comecei a me sentir encurralada. Paralisada. Sem fôlego. Em meio à constante sensação de estar sobrecarregada, entendi que não poderia mais permanecer na minha posição na direção da escola. Comecei, então, a considerar entregar o cargo. No entanto, ainda faltava um ano antes do final do período. Falei com Marcos, que havia estado fora do país por alguns meses em uma licença pós-doutoral. Como vice-diretor, se eu saísse, ele teria que assumir a direção. Entretanto, a partir do momento em que lançamos nossa proposta conjunta para a direção da Esdi, Marcos deixou claro que estaria na posição por não mais de dois anos, de modo a sair em 2018 para um período de pesquisa de pós-doutorado fora do país. Isto, junto a nosso anterior voto explícito de atuar conjuntamente na administração da escola, em colaboração, e não como diretora e vice-diretor, era a razão pela qual não faria sentido que Marcos assumisse as tarefas da direção, caso eu entregasse, sozinha, o cargo.

Decidimos então entregar juntos a direção. Entramos imediatamente em contato com o gabinete da reitoria para anunciar nossa decisão e obter conselhos sobre como proceder. Foi-nos dito que deveria ser nomeado um diretor *pro tempore*, cujo nome deveria ser aprovado por unanimidade pelo conselho departamental da Esdi. Recordando o momento em que decidimos concorrer à eleição, pesquisamos os nomes dos membros do corpo docente que estavam habilitados a assumir a direção — ou seja, aqueles que não estavam nem em período de estágio probatório nem prestes a se aposentar. Iniciamos uma série de conversas com nossos colegas e entendemos que, naquele momento, o que precisávamos era de alguém familiarizado com os procedimentos administrativos da Uerj. Assim, chegamos ao nome de uma possível diretora, uma professora que, nos últimos anos, ocupara o cargo de coordenação do programa de pós-graduação e que, portanto, estava a par dos procedimentos administrativos.

Ela aceitou prontamente o convite, por isso encaminhamos seu nome para a apreciação pelo conselho, que o referendou.

Só então comunicamos nossa decisão aos estudantes e aos funcionários técnicos e administrativos. Fizemos isto, portanto, de uma maneira totalmente diferente dos procedimentos de tomada de decisão que tínhamos colocado em prática durante nosso mandato. Não abrimos o debate e não compartilhamos nossas inquietações com a comunidade. Afinal, eu sentia isso, nós no Brasil vivíamos já um novo momento, e, em primeiro plano, nessa nova conjuntura, se colocavam sérias ameaças à continuidade de nossas experiências de democratização da gestão acadêmica na Esdi. Na minha opinião, tínhamos diante de nós uma interrupção violenta.

Portanto, não fazia sentido continuar com a gestão compartilhada e experimental da escola. Com a vitória de Bolsonaro quase iminente, percebi que as regras do jogo republicano não seriam mais as mesmas. Juntos, Marcos e eu antecipávamos, então, que as experiências que estávamos coordenando na direção da Esdi teriam que ser interrompidas. De fato, o experimentalismo havia se tornado impraticável. A avalanche que atingia o país nos arrastava para um novo e inesperado ambiente. Levando em conta esse novo estado de coisas, entendemos que várias das mudanças sociais que o país vinha se esforçando para consolidar com grande dificuldade seriam soterradas ou incendiadas. Seria, desse modo, necessário, naquele momento, reavaliar as prioridades, a fim de garantir segurança para a comunidade acadêmica, bem como alguma perspectiva de continuidade para o que já se encontrava em andamento.



desenhando junto

Marcos Martins

Quando entramos na sala da direção da Esdi pela primeira vez depois de eleitos, Zoy e eu, diretora e vice-diretor, olhávamos a disposição dos móveis como quem se muda para uma casa nova, brincando de imaginar novas arrumações. Uma das mudanças, de teor nem tão recreativo, foi a rotação a 90 graus da mesa da direção. Esta mesa tinha uns 2,5m de comprimento por 1m de largura. Durante pelo menos 12 anos, nas direções anteriores, ela havia permanecido na mesma posição, típica de qualquer sala de chefia. Ao entrar, o visitante deparava-se com o diretor sentado atrás dela, tendo, ao fundo, uma parede na qual havia algumas prateleiras e uma porta. Alguns ex-diretores contam bem-humoradamente que usavam esta “porta dos fundos” para escapar de indesejáveis visitantes que apareciam sem hora marcada. À frente da mesa, algumas cadeiras indicavam os lugares reservados a quem era esperado.

Com o giro de 90 graus, a mesa ficou um pouco estranha, projetando-se do fundo da sala para a frente como um trampolim, numa composição pouco harmônica, talvez, para os padrões de racionalidade e funcionalidade da Esdi. Encostada de topo em relação à parede do fundo, a mesa se posicionou de tal modo que obstruiu a “porta dos fundos”, desativando aquela via de escape. Na nova disposição, qualquer visitante, ao entrar na sala, seria confrontado pelo lado menor da mesa e encontraria Zoy sentada de perfil à direita, tendo-me por vezes à sua frente e, por outras, além de mim, alunos e professores acomodados em cadeiras ou num sofá que também ficava próximo àquele móvel emblemático. Assim, uma superfície tradicionalmente

própria a deliberações, despachos e assinaturas tornava-se, também, suporte para conversas, reuniões e até caixas de pizza, quando a fome apertava, tarde da noite.

De modo nada metafórico, esta rotação de 90 graus incentivava o acesso, à direção, de alunos, professores, técnicos e quem



Figura 4.1 Zoy e estudantes ao ar livre, Esdi, 2017 (Gabriel Borges).



Figura 4.2 Marcos e estudantes na sala da direção, Esdi, 2017 (Zoy Anastassakis).

mais quisesse entrar pela sala. Outras decisões sobre o espaço físico também davam indicações desse espírito receptivo. A janela da sala ficaria sempre aberta de modo que quem passasse pelo lado de fora da casa pudesse, através dela, ver e falar com quem estava dentro. A porta também estaria, na maior parte do tempo, aberta, dispensando o anúncio prévio do visitante. De fato, certa vez, fomos surpreendidos pela entrada de uma mulher que nos fez ouvir, durante longa exposição, seu pedido de casar a filha no belo gramado da escola. Não iríamos tão longe em nossas ambições de abertura. Queríamos, dentro de certas possibilidades, limitadas inclusive por enrijecidas estruturas acadêmicas e tradições instituídas, promover pequenas alterações de rotina, visando a uma aproximação gradual entre a comunidade e a direção.

Alunos começaram a aparecer sem hora marcada. Alguns nem entravam; paravam do lado de fora e, pela janela, nos davam um “oi”. Aos poucos, foram se sentindo à vontade para sentarem-se nas cadeiras e no sofá de três lugares, cheio de histórias para contar. Chegou-se a dormir ali... Lembro inúmeros encontros na sala da direção, que contaram com a presença de alunos, seja porque vinham espontaneamente fazer alguma reclamação ou contar algum problema pessoal, seja porque eram sistematicamente incluídos, mesmo fora das ocasiões tradicionalmente previstas para a representação discente. Valorizávamos a presença de alunos nas reuniões, em especial naquelas que em que havia a participação de importantes autoridades da universidade para discussões em que usualmente sua presença era considerada inapropriada.

Esta abertura da sala da direção, epitomizada na rotação de 90 graus da mesa principal, correspondia à nossa ambição de que a gestão da escola fosse feita de modo colaborativo. O primeiro sinal desta proposição se dera pelo convite feito aos colegas professores para que se juntassem a nós e se ocupassem de problemas específicos (ver capítulo 3). Agora, eram os alunos que, menos por convocação do que por acolhimento, também passavam a poder ter sua força de trabalho e suas opiniões incorporadas na dinâmica da gestão da escola.

Evidentemente, esta colaboração não se deu sem conflitos, estranhamentos e limitações. Certas convenções hierárquicas eram simplesmente intransponíveis. Mas a amizade e a reciprocidade entre nós, da direção, e os alunos não é obra de ficção. Fiquei impressionado, por exemplo, quando, em diversos momentos da escrita deste livro, os alunos se dispuseram prontamente e com prazer à rememoração de fatos que vivemos juntos. Entretanto, não é a factualidade histórica que legitima esta narrativa. O que o faz é uma determinada vontade, uma determinação voluntariosa em defesa de um persistente movimento de aproximação, tão presente, agora, nesta reconstrução dos relatos, quanto antes, nos irrecuperáveis momentos das situações vividas.

Foi esta vontade que nos levou a organizar dois grupos de alunos que trabalhariam próximos à direção, remunerados com bolsas de estágio: um dos grupos seria destinado à área de Comunicação e o outro, ao estudo do uso dos espaços da Esdi e de suas condições de manutenção física. Chamamos os dois grupos pelo único nome de EsdiLab⁶⁹ e fizemos uma triagem de seus participantes. Nessa seleção, tentamos nos distanciar de critérios voltados mais para o reconhecimento de talentos do que das vontades, necessidades e aspectos pessoais. Enquanto os alunos eram entrevistados, eu fazia anotações do que achava relevante em suas falas:

“Quero permanecer no ambiente da Esdi o maior tempo possível.”

“Da minha turma, sou um dos que mais apreciam a escola.”

“Nunca fui de reclamar, mas quero mudar.”

“Não faço muita coisa da vida.”

“Tenho raiva de quem não tem iniciativa.”

“Quero participar.”

69 Este grupo foi composto, inicialmente, pelos estudantes de graduação Clarissa Lira, Daniela Tinoco, Gabriel Borges, Gabriel Diogo, Isabella Pedreira, Lucas Nonno, Pedro Henrique Alexandre dos Santos e Theo Cunha.

Esta última frase foi tudo o que conseguimos extrair de um aluno negro, muito introvertido, do qual suspeitei haver muito mais história do que ele gostaria de, ou poderia, revelar na tensa situação de uma entrevista seletiva. Muito depois, ele fez um discurso emocionante em que falaria do orgulho de ter sido a primeira pessoa de sua família a conseguir um diploma de curso superior e convidava a todos para ir visitá-lo, na favela onde morava, para ver que adversidades precisou enfrentar para concluir seus estudos. Desse grupo, selecionamos alguns alunos que pareciam evidentemente muito motivados, mas demos também lugar a outros cuja possível contribuição nos era uma total incógnita. Dessa forma, evitávamos uma postura produtivista do empregador que só está interessado em saber se aquela pessoa será uma ferramenta útil para sua engrenagem produtiva. Zoy e eu gostávamos de apostar no acaso.

A seguir, descrevo três importantes momentos, entre as diversas atividades colaborativas que ocorreram nesse período, que apontam para desenvolvimentos mais amplos que decorreriam delas.

Representação

O grupo de comunicação do EsdiLab foi dividido em dois: um aluno e uma aluna se encarregariam da identidade visual geral da escola e duas alunas cuidariam do desenvolvimento do *website*. Estas duas pareciam, à primeira vista, bastante tímidas. Ficavam numa sala sem janelas e enfrentavam tediosas dificuldades técnicas. Ninguém, a não ser a administradora do setor de informática, poderia instalar fontes nos servidores, o que lhes limitava muito o desenvolvimento dos *layouts*. As alunas esperavam dias, semanas, até que problemas como este fossem resolvidos. Os computadores em que trabalhavam eram lentíssimos e volta e meia a *internet* caía, obrigando-as a terminar o trabalho em casa. Em nenhum momento lembro de terem expressado mau humor ou parado de trabalhar naquilo que era possível e, com todas as adversidades, conseguiram dar uma verdadeira contribuição para o projeto do novo *website*.



Figura 4.3 Website da Esdi [2017] (Arquivo Esdi).

O *design* do primeiro website da escola, lançado em 1997, nunca fora reformulado de modo a seguir os avanços tecnológicos. As dimensões da *home page* haviam sido definidas numa época em que ainda era necessário nivelar suas dimensões pela resolução mais popularmente utilizada, que, naquela época, correspondia a 640 x 480 pixels. À medida em que os avanços de *hardware* foram tornando a resolução dos monitores maior, a *home* da Esdi, confinada em sua configuração original, boiava, como que encolhida, no centro de um espaço útil cada vez mais extenso. A reformulação do website era, portanto, uma urgência, ela mesma muito antiga.

Ficamos sabendo da existência de um pré-estudo para a re-fação do *site*, iniciado por um ex-aluno — um projeto que havia sido interrompido havia alguns anos. Marcamos uma reunião com o aluno e com outros professores para sondar a possibilidade de dar continuidade ao que já havia sido feito. O ex-aluno nos deu diversas razões a respeito do porquê de não ter seguido com o projeto. A principal delas era a idade avançada dos servidores da escola, com capacidade e velocidade insuficientes para hospedar o *site*. Enquanto ele falava, um empecilho, entretanto, me chamou a atenção. Lembrou que, na época em que esteve dedicado ao projeto, houve muita dificuldade

em se aprovar um *layout* definitivo. Professores, que eram também renomados *designers* gráficos, estavam à frente da criação da interface. Herdeiros do rigor racionalista e formalista (ver capítulo 1) não aprovariam nenhum produto visual que não estivesse à altura de representar publicamente uma escola de *design* tão tradicional como era a Esdi.

Mesmo antes de me tornar professor da escola, sempre fui fascinado pela sua vocação para a liberdade, pelo brilhantismo de vários de seus professores e pela vitalidade e pelo fôlego criativo de seus alunos, um apreço que por anos me alimentou o desejo de trabalhar ali. Apesar da intensidade desta admiração, eu me sentia agudamente atingido pelo desgosto de saber que um projeto ficara anos bloqueado pelo não cumprimento integral de um ideal de representatividade que estivesse à altura da escola. Reconheci neste episódio um lado regressivo da Esdi, talvez mesmo uma potência negativa, com a qual comecei a me familiarizar a partir do momento em que, em 2010, ingressei na escola como professor adjunto. Desde então, presenciei discussões intermináveis sobre os mais variados temas, nas quais uma robusta intelectualidade era pareada com pouquíssimo espírito prático. Percebi, nesses debates sem fim, diferentes versões de uma postura argumentativa baseada em um parâmetro geral de “qualidade”, o qual cada interlocutor imaginava existir, metafisicamente, em um singular e inequívoco lugar. Ignorava-se a enorme variedade de interpretação desses parâmetros. O gosto pelo debate era manifesto. Professores pareciam fiar-se na esperança de consenso, pela via do refinamento retórico, a respeito de determinado ideal sonhado. Elaborados argumentos espiralavam-se pelo ar invariavelmente colidindo com outros redemoinhos que disputavam o mesmo espaço aéreo.

Minha impaciência com a paralisação que estas discussões abstratas provocavam, foram, aos poucos, fazendo agravar-se, em mim, a antipatia que eu já tinha com o conceito de “qualidade”, base consensual para tais debates. Uma coisa “de qualidade” — seja um produto de *design*, uma pedagogia, uma roupa, ou mesmo o tempo (por exemplo, o que os americanos chamam de *quality time*, para aliviar, penso eu, a

culpa pelo pouco tempo de convivência com os filhos) — sempre subjugando o que está fora do consenso.

Por vezes, a palavra é evocada como antecipação a um ataque, como no *slogan* que ficou conhecido através dos movimentos em defesa do ensino público e gratuito no Brasil: “Por um ensino público, gratuito e de qualidade”. Por que é necessário incluir “qualidade”? A mim me parece que tal inserção é uma resposta antecipada e velada como combate ao senso geral das classes mais privilegiadas de que não é esperado que coisas gratuitas ou públicas possam ter qualidade. Ou, falando mais precisamente, que a própria presença de populações socioeconomicamente desfavorecidas num ambiente acadêmico seria, segundo aquele senso, responsável pela queda de qualidade do ensino, como se argumenta frequentemente em ataques às políticas de cotas. Um *slogan* “pelo ensino público e gratuito” equivaleria, por acaso, a dizer que advogamos pela falta de qualidade, caso não incluamos o termo?

Mas o problema, me parece, está no próprio uso não problematizado da palavra. No âmbito acadêmico, ela é também tipicamente colonialista, obedecendo a um padrão estipulado pela tradição logocêntrica europeia e norte-americana. Trata-se de uma categoria cuja pretensa universalidade sempre serviu à imposição de um suposto consenso, na verdade produzido pela trama histórica tecida a partir de determinações iluministas da ideia de progresso. Mas, principalmente, o que sempre me incomodou foi o uso da palavra “qualidade” como arma para menosprezar o viável. No caso do *website* da Esdi, foi, provavelmente, a dificuldade em identificar, nas propostas de *layouts*, a tradução perfeita de um padrão de qualidade, aquilo que paralisou o andamento do projeto.

Apesar de termos um apreço pelo não perfeito, Zoy e eu também sentíamos necessidade de uma solução de *layout* que traduzisse nossa filosofia de direção colaborativa. A principal imagem que espolharia esta filosofia não seriam os projetos desenvolvidos por alunos e professores, por mais interessantes que fossem. Tampouco esta imagem residiria na boa posição que um diploma da Esdi pudesse

garantir aos alunos no mercado de trabalho, ainda que este fosse, certamente, um real e eficaz atrativo para que jovens desejassem ingressar na escola. De tempos em tempos, chegava a nós algum relato da boa reputação que nossos alunos tinham no mercado de trabalho. A mim isto parece se dar menos a qualidades como conhecimento técnico e fundamentação teórica do que por um extraordinário entusiasmo e uma capacidade crítica afiada.

O fato é que a dimensão humana e convivial era um aspecto que gostaríamos de ver elaborado gráfica e interativamente de modo a protagonizar a presença de pessoas como imagem institucional no *website*. Apresentaríamos, portanto, em segundo plano, chamarizes mais tipicamente utilizados em *websites* de escolas de *design*, como projetos desenvolvidos por alunos e professores, o onipresente e desgastado conceito de inovação ou promessas de boa inserção no mercado de trabalho. Para dar curso a essa orientação, começamos pela forma mais óbvia, ou seja, a produção de fotografias por e de alunos nos mais variados ambientes e momentos da rotina da escola.

A partir deste material fotográfico, aquelas duas alunas do Es-diLab ficaram de desenvolver a linguagem gráfica para o *site*. Semana após semana, apresentavam *layouts* que não eram exatamente aquilo que procurávamos. Ou pareciam muito tradicionais, ou as fotos eram um tanto artificiais, nem sempre sabíamos explicar ou identificar onde estava a inadequação. Senti como se a sombra daquela perpétua insatisfação que eu criticara no processo de desenvolvimento do *website* anterior estivesse ameaçando obscurecer nossa capacidade de ação. Temia estar reproduzindo, involuntariamente, o mesmo comportamento paralisador contra o qual lutava. O problema estava em que, mesmo querendo inverter as prioridades, ainda estávamos fatalmente pensando num *layout* em termos de “representação”. Enquanto antes se queria representar, pela excelência gráfica, as qualidades técnicas e formais de herança moderna, agora esperava-se ver representada a dimensão humanista da escola, mas não se conseguia sair da ideia de que uma imagem representava algo. Não sabíamos nem soubemos resolver esse impasse.

O que furou o bloqueio foi a disponibilização para nós de uma operação algorítmica. Dois ex-alunos⁷⁰ que se ofereceram para cuidar da parte de programação do *site* haviam desenvolvido uma plataforma, o Shiro, dedicada a indexar, gerenciar e possibilitar inúmeras formas de filtragem de dados. Uma das visualizações possíveis que o sistema disponibilizava era uma espécie de teia de linhas que ligavam círculos de tamanho variado. O diâmetro de cada um desses discos correspondia ao número de pessoas relacionadas a determinado tema. Por exemplo, “epistemologia”, termo a que poucos eram associados apareceria como um círculo menor que “*design gráfico*”, vinculado a grande parte da comunidade esdiana. As linhas que conectavam estes círculos eram formadas a partir da coincidência de interesses, bastando, por exemplo, que uma pessoa interessada em “epistemologia” também se interessasse por “*design gráfico*” para que um traço ligasse os dois círculos. Desse modo, formava-se a imagem de uma constelação de bolinhas de tamanhos variados ligadas por fios.

Cada pessoa cadastrada no *site* poderia entrar em seu próprio perfil e indicar seus interesses ou modificar seus dados, gerando uma atualização imediata no *layout* da rede. Assim, a primeira ideia — fotografias de pessoas em atividades na escola — foi substituída por uma configuração gráfica cambiante na qual a representação fotográfica deu lugar a uma configuração algorítmica. A *home page* da escola apresentaria, então, um sistema dinâmico potencialmente em constante transformação.

Algumas anotações podem ser feitas a partir deste relato. A mera participação de alunos tanto na produção quanto na temática das imagens não foi suficiente para, por si só, garantir a representatividade de sua presença. O algoritmo, apesar de gerar uma representação, a tornava dinâmica, participativa e trazia, de alguma forma, a presença de pessoas, sem a necessidade do indício fotográfico. A presença do momento único e instantâneo da fotografia num produto de comunicação (o *website*) estaria condenado ou ao inevitável

70 Pedro Herzog e Sérgio Boiteux, da firma de *design* Plano B.

anacronismo ou à necessidade de permanente atualização. Sua substituição por uma estrutura algorítmica permitiu que atualizações feitas por usuários cadastrados alterassem a conformação visual instantaneamente. Dessa forma, a interface do *website* da Esdi mostra uma representação que passa a ser indissociável da ação: representação.

Vamos dançar?

Outro momento em que alunos estiveram envolvidos em questões institucionais foi a elaboração de uma nova identidade visual para a Esdi. Sentíamos a necessidade de uma renovação, não porque a marca então vigente não fosse mais adequada ou que estivesse “datada”. Eu, pessoalmente, nunca vi relevância neste adjetivo, muitas vezes usado pejorativamente. O que não é datado? Talvez a adjetivação de “não datado” só se valide no decurso de um breve espaço de tempo em que alguma coisa dê a ilusão de universalidade e eternidade. A atual insistência na palavra “inovação” como valor inquestionável de qualidade no mundo acadêmico é um sintoma de uma certa fobia com as coisas não consideradas *up-to-date*. Não foi, portanto, por alinharmos-nos a estas determinações que pensamos em mudar a marca da escola. Mas, se não era para dar “uma nova cara”, por que mudar? O que se ganharia com isso? Certamente, muitos se perguntavam.

A verdade é que vimos nessa iniciativa uma oportunidade de mudança não do produto, mas do *procedimento*. Não convidamos para esta importante tarefa nenhum dos excelentes *designers* gráficos que, após longa experiência profissional, haviam se tornado professores da escola. A decisão de arriscarmos-nos a entregar a alunos ainda em formação uma tarefa de tamanha responsabilidade devia-se ao desejo de experimentar uma nova guinada de ângulo, apostando na realização gráfica de uma perspectiva diferente sobre a escola, neste caso a dos alunos.

Diferentemente da seleção para o EsdiLab, a escolha dos alunos não se deu por triagem, mas por oportunidade e aproximação.

Escolhemos dois estimados alunos⁷¹ que estavam por ali, que viviam passando por nossa janela para dizer “oi”. Eram conhecidos pelo gosto pela tipografia e pelas expressões gráficas, além de seu alto-astrol. Este procedimento de escolher o que nos estava próximo e à mão foi tornando-se, acredito, quase um método: o de estarmos sempre atentos a oportunidades e sugestões que flanavam à toa pelo ar, o que se contrapunha às espirais argumentativas desenvolvidas pela lógica.

Ante o desafio de substituir a marca vigente da escola, os alunos adotaram a prudência como estratégia. Antes de tudo, mostraram logo a alguns professores suas primeiras ideias e, apesar da esperável tensão que envolvia aquela circunstância, obtiveram conselhos que consideraram úteis e, também, razoável aquiescência. Resolveram partir da mesma família tipográfica da marca já existente, a Univers, tentando, no entanto, usá-la de um modo divertido. Nas palavras de um dos alunos, quiseram “dar uma chacoalhada no Frutiger”, o famoso *designer* criador da Univers. Condizentemente com essa intenção, a criação da marca não partiu, como num processo tradicional, da análise das muitas variações daquela profícua família tipográfica visando à escolha de uma única versão. Como ponto de partida, usaram um recurso, a eles familiar, indisponível à geração de seus professores: o *gif* animado. A primeira versão da marca nova da Esdi foi, portanto, concebida não sobre uma superfície bidimensional modulada por *grid*, mas na tela do computador, já em movimento. Esta animação, “botando Frutiger para dançar,” explicou o aluno, era composta por uma sequência de *frames*, na qual cada letra da sigla Esdi apresentava um estilo diferente da família tipográfica criada pelo tipógrafo suíço. “A animação criou a sensação de que as letras estão mudando de forma, se alargando, expandindo seus limites”, segundo o relato de um deles.

Não poderíamos, obviamente, mudar a marca da escola sem a aprovação de nossos colegas professores. Fizemos, então, uma reunião para que os alunos apresentassem a marca ao Departamento de Programação Visual. Eles se sentiam inseguros ao submeter a sua

71 Daniel Rocha e Nickolas Borba.

proposta ao exame da *expertise* daquele grupo de profissionais de excelência comprovada, percebendo ainda a incontornável distância entre sua condição de alunos e a plateia formada por professores. Zoy e eu sabíamos que estávamos dando um poder aos alunos que a muitos pareceria exagerado e a alguns demagógico.

Após a apresentação, cuidadosa e respeitosamente preparada pelos alunos, um longo silêncio amplificava insuportavelmente a aflição deles. Um professor quebrou o gelo, comentando, com humor, que o pisca-pisca do *gif* animado era frenético demais para seus olhos mais maduros. (Para os meus também, pensei). Com este comentário positivo, dissolveu-se a tensão daquela situação, chegando-se à sugestão de que se abandonasse de vez a Univers e se desenvolvesse uma tipografia nova, mais assumidamente contemporânea. Animados, os alunos se dedicariam, nos meses seguintes, à tarefa de desenhar tipos com obsessão comparável aos mais arraigados formalistas de Ulm, os quais, longe de menosprezar, haviam aprendido a admirar intensamente. “Não queriam”, contam, “espantar os velhos fantasmas”, mas botá-los para circular. Ou melhor “dançar”. Qualquer que fosse a solução final para o logotipo, a própria ideia de um estudante perguntar “vamos dançar?” para sua escola era feliz e tinha valor em si mesma.



Figura 4.4 Novo logo da Esdi [2017] (Arquivo Esdi).

Fizeram 72 glifos que poderiam ser usados de modo intercambiante. Estabeleceram, também, uma paleta com cores fluorescentes que se distanciava do cinza-escuro da pintura das edificações do nosso *campus*, por anos a cor que era notoriamente associada à Esdi. Ajudou também, na aceitação da nova marca, o fato de que os alunos demonstraram claramente que a sua tipografia dançante estava bem fundamentada pelo conhecimento técnico que haviam aprendido nas aulas de *design* gráfico, durante os anos em que estiveram na Esdi. Mostravam, ainda, sua dedicação a métodos rigorosos, exibindo incansáveis estudos de dimensionamento, espaçamentos, e refinamento de desenhos.

Mesmo assim, a verdade é que a marca não tinha nada de mais, e este era, a meu ver, seu grande trunfo. Não era uma invenção genial e muito menos ostentava qualquer ineditismo. Um professor alertou que o resultado pouco diferia de exercícios tipográficos muito triviais, feitos na escola de Ulm e, depois, na própria Esdi, e que ele já tinha visto inúmeros exemplos daquela solução gráfica.

A marca parecia um exercício, e não um projeto. Preciso, aqui, dar ênfase a esta frase! Como não ver, hoje, um enorme valor nisso que se apresentava como desabono? Converter identidade em exercício! Identidade vigorando *em exercício* e não para todo o sempre. O fazer humano, enquanto se exercita, produz algo fora do controle racional das intencionalidades e dos projetos de estabilização. Que tal isso: um logotipo que resulta, *a posteriori*, de uma ação transcorrida em certo espaço de tempo, e não *a priori*, como um traçado, ou um plano? Será possível, daqui a algum tempo, que uma organização, empresa, corporação ou Governo (ou talvez, alguma coisa ainda melhor e desconhecida) *atinja* sua marca ao final de sua existência e não como a pré-condição pretensamente determinante de seu nascimento? Um logo, neste caso, seria alguma coisa que é deixada e não que prenuncia, prescreve, normatiza, regula ou representa.

Portões, agora e antes

Ao outro grupo de alunos que trabalhou com a direção no EsdiLab coube um levantamento de todos os espaços da escola. Além das salas de aula, queríamos entender exatamente de que outras dependências a escola dispunha e de que modo estavam ocupadas. A partir daí, poderíamos pensar em uma redistribuição dos usos já existentes, ou, mesmo, na criação de novos usos. Pode parecer estranho que um tal levantamento não estivesse à disposição dos diretores assim que assumissem o cargo. Entretanto, muitos espaços foram ao longo dos anos sofrendo um processo de apagamento e esquecimento. Havia, por exemplo, um segundo andar inteiro, acima da sala da direção, com mapotecas dedicadas a guardar um valioso acervo de peças gráficas e documentos. Ali, espalhavam-se, com pouca organização, documentos institucionais, cartas e produções impressas, um material que, ainda hoje, aguarda esforços de pesquisadores, arquivistas e bibliotecários, que possam trazer à tona elementos inéditos da história do *design* no Brasil e, quem sabe, de suas interseções com desenvolvimentos do campo em outros países.

Alguns itens deste empoeirado depósito são notórios, como a máscara mortuária de Aloisio Magalhães, ex-professor da escola, considerado um dos maiores *designers* brasileiros. Foi parar lá, também, um importante acervo de exemplares gráficos, *layouts* e artes-finais de Bea Feitler, *designer* brasileira com renomada carreira internacional. Toda vez que algum pesquisador chegava à escola querendo ver algum item da coleção desta *designer*, não se sabia ao certo onde encontrar a peça, além de não haver protocolo definido para o acesso e manuseio de tais documentos.

Mas, mesmo fora das mapotecas, sobre o chão daquele próprio andar, escondiam-se outros itens, camuflados no amontoado de equipamentos obsoletos, restos de trabalhos de alunos, garrafas de vinho pela metade, materiais de construção com prazo vencido e toda sorte de objetos. Zoy, um aluno e um funcionário, durante duas semanas, dedicaram algumas horas diárias a vasculhar aquele entulho

para decidir sobre o que guardar e o que jogar fora, o que nem sempre era tarefa trivial. Uma fotografia aparentemente sem interesse talvez abrigasse a juventude anônima de algum personagem posteriormente célebre. Um documento manuscrito talvez fosse a prova de algum contrato de importância histórica. Comentários escritos por um professor sobre o *layout* de um cartaz feito por um aluno poderiam interessar por tornar visível certas concepções pedagógicas de outras épocas. Muitos objetos provocavam impasses quanto à validade de seu arquivamento. Entretanto, mesmo com todo o cuidado em não arriscar a inadvertida perda de algum item historicamente relevante, Zoy, o aluno e o funcionário conseguiram encher uma caçamba inteira de lixo, ao cabo da exaustiva arrumação.

Os alunos do EsdiLab também se habituaram a adentrar espaços empoeirados, cheios de fungos e mesmo lacraias venenosas, como nos relatou um deles, confessando que havia tomado especial apreço pela tarefa de vasculhar, como num filme de terror, os subterrâneos onde havia funcionado um laboratório fotográfico. Assim como ele, outros alunos mostraram disposição extraordinária para a inspeção minuciosa dos lugares daquela escola onde passariam anos estudando. Alguns se lançaram à tarefa de medir todas as áreas, tanto das salas de aula quanto das muitas regiões de terreno “desocupadas”. As aspas se devem ao fato de que nessas áreas havia, na verdade, muita ocupação. E seus frequentadores não eram apenas os animais, como os onipresentes gatos que se abrigavam em frestas escuras, verdadeiras grutas nas quais se acasalavam e viviam sua vida de esconderijo e comunidade. Alunos também se sentiam livres à noite, durante as festas ou no entardecer, após as aulas, nestes espaços deliciosamente escuros e anônimos.

Uma dessas áreas consistia numa enorme faixa de terreno acidentado, com escombros de concreto, pedras, cascalho e terra revirada que se estendia desde o término da casa do centro acadêmico até um muro que demarcava o final do terreno da escola, atrás do qual transitavam os passantes da Rua do Passeio. Era uma reivindicação antiga dos alunos que se abrisse, neste muro, uma entrada para mais

um acesso à escola, como aliás já acontecera no passado. Por ali, se chegaria mais rapidamente à entrada do metrô. Além disso, reclamavam os alunos, o outro e único portão impunha um percurso perigoso, onde já haviam ocorrido muitos assaltos. Este portão, sendo o único possível acesso, fazia com que pedestres disputassem o caminho com carros, uma contingência que, apesar de proibida por lei, foi rotina durante anos. Era um portão de metal muito pouco visível que parecia muito mais entrada de garagem do que de escola. Uma vez, Zoy e eu ponderamos, entre nós, que aquela extrema discrição talvez correspondesse a uma ambição inconfessa de que a Esdi se conservasse sempre um pouco escondida, isolada, fortuita. Queríamos, ao contrário, total abertura e visibilidade.

Mais uma vez, uma contingência inesperada nos permitiu entrever a oportunidade para tal abertura. Durante a direção anterior, uma empreiteira havia alugado, por bastante tempo, um trecho do terreno da Esdi (contíguo à tal faixa de escombros) para uso como suporte para uma obra de renovação no prédio vizinho ao terreno. Durante meses, esta área abrigou *containers* destinados à estadia temporária



Figura 4.5 Parte do terreno da escola, durante a construção do novo portão com acesso pela Rua do Passeio [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).

de funcionários da obra, além de servir, também, como estacionamento de caminhões e depósito de materiais de construção.

Quando assumimos a direção, soubemos que a empreiteira havia excedido, em alguns meses, o tempo de contrato para o uso do terreno e, portanto, poderia ser judicialmente multada. Havia sido feita uma estimativa da soma devida pelo atraso, que a nós pareceu bastante pouco ambiciosa. Zoy viu naquela dívida a possibilidade de uma negociação: a empresa devedora, em vez de nos pagar uma multa, poderia usar a infraestrutura de sua obra, que ainda se encontrava disponível em nosso terreno, para realizar a construção de um acesso à escola para a Rua do Passeio. Recuperamos, com o setor de advocacia da universidade, um processo que provava o rompimento de contrato da empresa com relação à Esdi. Marcamos uma reunião, em abril de 2016, para conversar com os responsáveis.

Chegamos, Zoy, eu e um aluno, numa sala muito limpa, com móveis novos e agradável ar-condicionado. Sentamo-nos à volta de uma mesa de reuniões com o engenheiro responsável pela obra, sua assistente e um homem cujo bigode tinha o mesmo tom negro-azulado de seu terno. Sua imagem estava perfeitamente ajustada no cenário, do qual destoávamos Zoy, eu e o aluno, com nossos rostos e roupas ainda úmidos de suor. O de bigode era o homem do dinheiro.

Zoy colocou sobre a mesa de madeira polida o livro do processo, fechado em sua capa fosca e verde reforçada por um velho elástico amarelado. Naquele livro, informou, tínhamos as provas de uma quebra de contrato que poderiam eventualmente dar início a um litígio entre aquela empreiteira e a universidade. Mas disse isso como se estivesse dizendo “muito prazer em conhecê-lo”, sem nenhum tom ameaçador. Deixou claro, logo em seguida, que brigar com a empresa ou sequer ameaçá-la não era de modo algum a razão de nossa visita. Explicou que há anos havia um projeto de reabertura de uma entrada para a escola pela Rua do Passeio, acesso que existia na época de sua inauguração e que depois foi fechado pelo muro que, então, se via. Na década de 1960, naquele terreno baldio pelo muro escondido, circulavam estudantes de *design* com seus rolos de papel e materiais de desenho

a caminho das aulas. Seria uma excelente troca, em nosso entender, se a empresa pudesse arcar com um novo portão para a escola e um modesto projeto paisagístico que transformasse a antiga área de escombros numa bela mistura de pavimentação e solo gramado.

A fala apressada do homem de bigode nos dava a entender que o aguardavam outros compromissos. Ouviu a exposição de Zoy com a polidez que lhe parecia cabível, interrompendo-a algumas vezes com afirmativas rápidas, tentando incentivá-la a terminar logo. Quando começou a falar, demonstrou de imediato que estava, sim, disposto a considerar nossa proposta. Frisou que já tinha tido a mesma ideia e que a acolheria, não por receio de um processo ou qualquer reconhecimento de que devia algo a nós (preferimos não polemizar), mas por um motivo, anunciado como pessoal, defendido com uma argumentação de fundamento estético.

A obra que empreendera consistia numa substancial reforma no prédio tombado vizinho à Esdi e destinava-se a abrigar escritórios de luxo. A fachada lateral do prédio que fazia fronteira com nosso terreno era toda coberta de vidro azulado, como o bigode e o terno do homem do dinheiro. Acoplada a essa superfície, uma sequência de elevadores com paredes transparentes ofereceria uma vista panorâmica para o exterior. Ao homem de bigode, era embaraçoso imaginar o desgosto que os futuros inquilinos dos escritórios do prédio teriam, ao olhar para baixo, e ver aquele terreno, em suas palavras, “abandonado”, que, entretanto, sabíamos, era repleto de vida felina e amores juvenis. Como seria bom, parecia pensar, se seus colegas empresários, através dos vidros do elevador, não encontrassem mais que uma entrada arrumadinha com estudantes de *design* entrando e saindo como bonecos de uma maquete bem executada. Com um ou dois sorrisos fingidamente empolgados com toda aquela felicidade corporativa, apertamos as mãos e selamos a parceria.

Foi assim que aquilo que, para um determinado olhar era não mais que uma maquete, veio a tornar-se a realização de um desejo antigo de professores e estudantes. As diversas etapas da obra contaram com inúmeras reuniões e discussões: entre nós e os engenheiros,

escolhendo este ou aquele material de acabamento; entre nós e os professores do curso de arquitetura, recém-inaugurado na escola, que nos deram precioso apoio projetual; e, finalmente, entre nós e os professores mais antigos da escola, aos quais fazíamos questão de fazer acompanhar as etapas decisivas do projeto. Neste caso, repetíamos um “método” de reuniões com poucas pessoas (em contraste com a tradição de grandes assembleias) que eu havia experimentado no processo de revisão curricular da escola (ver capítulo 2).

Cerca de nove meses depois daquela primeira reunião, o novo acesso à Esdi estava pronto. Havia agora, na Rua do Passeio, um portão novo, que tornava visivelmente pública a existência de uma escola de *design*, ali, naquele local, instaurando uma permeabilidade entre o *campus* e seu entorno. O portão, por ser de vidro, deixava ver uma grande extensão em que um piso de cimento era ladeado por um gramado, de onde se erguiam as altíssimas árvores que, agora, podiam mostrar-se em sua grandeza e cuja sombra no gramado permitia que grupos de estudo e até aulas pudessem se dar ao ar livre. Mesmo os gatos, espalhados pela relva, pareciam estar também muito bem acomodados sob o sol.

Atravessamos felizes a rua para melhor ver o portão novo. Lembro-me de estarmos parados em frente a ele, um tanto incrédulos, observando alunos, eles também pasmos, próximos ao vidro, sobre o qual adesivavam com cuidado as letras do nome Escola Superior de Desenho Industrial. Interrompendo o momento contemplativo, Zoy comentou: “Marcos, esse portão novo é parecidíssimo com um pavilhão da Esdi, de 1963, que foi construído um ano depois da inauguração da escola!”. Neste ano, alunos, professores e técnicos haviam se juntado para, com as próprias mãos, erguerem um portão que, na verdade, dava acesso (antes da entrada à escola propriamente) a um salão horizontal que servia de sala de exposições. Ali, o visitante poderia ver produções desenvolvidas na escola e exposições temáticas e históricas, ou participar do lançamento de livros.

De fato, o portão que se erguia à nossa frente em 2017 era incrivelmente semelhante ao de 1963. Ambos tinham altura de cerca de 4 metros, e a fachada modulava-se em retângulos estruturados

de modo a emoldurar grandes painéis de vidro. Agora, como antes, a estrutura favorecia a transparência para que o transeunte pudesse, da rua, ver o interior. O que surpreendia é que só vimos as fotografias desse pavilhão depois que nosso portão estava pronto, o que nos pareceu uma assombrosa coincidência. O que pensar ou dizer sobre esta estrutura que surgira em 1963 para ser fechada na década de 1980, permanecendo assim até quando nos dispusemos, no encontro com um homem de dinheiro, a realizar sua reabertura?

Há um aspecto, entre muitos possíveis, que nos dá material para fabular sobre esse “eterno retorno”. Este material é o vidro. Sua transparência, sua radical forma de acesso visual uniu, em 1963, estudantes e professores que anteviam e queriam uma escola *aberta* ao exterior. Não temos como saber se, para eles, o desejo por transparência era já movido por algum pressentimento ruim dos opacos anos de ditadura que se seguiriam. Em 2017, não estávamos mais neste regime que oprimiu o país por 20 anos, de 1964 a 1984. Vivíamos, entretanto, uma grande crise financeira e política (ver capítulo 5 e introdução) que, enquanto escrevo estas palavras, a vejo, esta crise, como terrível prenúncio da tempestade que nos anos seguintes viveríamos no país, cujo futuro nos era aflitivamente impossível de prever. Estaríamos naquele momento, em frente àquele portão transparente, também antecipando uma resposta a tal futuro incerto?

Os dois momentos guardam, claro, grandes diferenças. Em 1963, com um ano de vida, a escola encarnava uma concepção de *design* otimista e confiante em seu papel de projetar o futuro. Privilegiava-se a qualidade dos produtos criados por indivíduos que tinham tido uma educação de “qualidade”. Em 2017, quisemos acreditar no protagonismo das vivências, acontecimentos e afetos implicados nos *procedimentos* utilizados na criação de produtos (*site*, marca, portão), bem mais do que nos seus resultados. Duas formas de pensar, dois ângulos de visão através deste vidro que retêm, em sua transparência radical, a constante da vocação pela sobrevivência pela via da abertura. Talvez ocorram de tempos em tempos pequenas guinadas, discretas mudanças de ângulo, cada uma a seu jeito, tentando orientar-se na nervosa bússola brasileira.

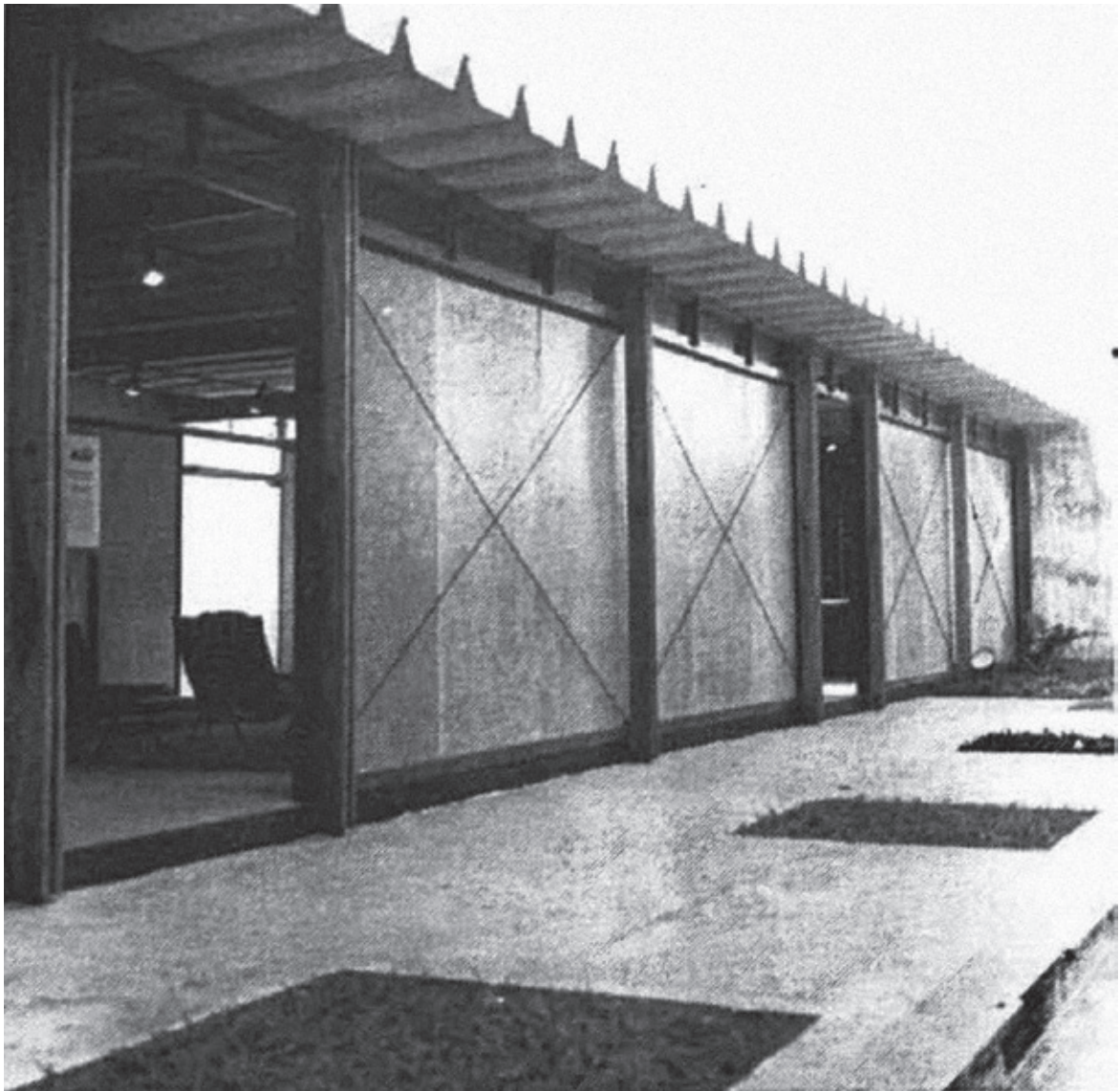


Figura 4.6 Pavilhão da Esdi, construído em 1963 (Arquivo Esdi).



Figura 4.7 Novo portão da Eski na Rua do Passeio [2017] (Zoy Anastassakis).



crise

Marcos Martins

Interrupções

Uma saleta conecta a secretaria da escola a um estreito pátio que dá acesso a dois banheiros e à escada que sobe para a sala dos professores. Ali ficam as caixas postais dos professores e alguns gaveteiros de metal, entulhados de pastas com documentos de vários tipos, aguardando, um dia, ser organizados. Este pequeno espaço comporta ainda uma geladeira, uma pia e um armário baixo, em cima do qual estão um purificador de água, uma garrafa térmica com café, pequenos copos plásticos, açúcar, adoçante e, às vezes, um pote com biscoitos. É um lugar sem função específica, por onde passam diariamente professores, alunos, visitantes e os funcionários da faxina, que, bem cedo pela manhã, terminam ali a limpeza diária da escola.

Às 7h30 de uma manhã fria de julho de 2015, fui, como de costume, tomar um café naquela saleta, meia hora antes da minha aula começar. Uma senhora com os cabelos presos sob um lenço amarrado na cabeça empurrava para frente e para trás uma vassoura, sussurrando palavras para si mesma. Estávamos ali apenas os dois. Eu disse “bom dia”, mas, absorta em seu diálogo interno, ela não me retribuiu a saudação. Depois de esfregar energicamente o chão, pegou a vassoura, um balde, uma cesta com materiais de limpeza, e seguiu em direção à sala dos professores, subindo as escadas. Quando passou por mim, vi que chorava.

Fiquei um tempo ali sozinho tomando meu café, olhando para o vazio, com a imagem da senhora de lenço na cabeça, até que

escutei “bom dia, professor Marcos”. A voz vinha do mais antigo funcionário da escola, uma pessoa muito amada e notória, tendo sido inúmeras vezes homenageado como paraninfo de sucessivas turmas de graduação. Era uma espécie de zelador, mas nossa pequena comunidade tinha nele um verdadeiro guardião, um anjo protetor, sábio aconselhador. Saindo da minha distração, correspon-di seu “bom dia” com outro e comentei que uma senhora da limpeza parecia nervosa e muito preocupada. Será que ela estava com algum problema pessoal? Ele me respondeu logo que não. O mais provável era que estivesse, como todos os demais funcionários de limpeza, apreensivos com o atraso no pagamento dos salários. Isso nunca era bom sinal. “Quando o salário começa a atrasar, pode apostar, professor, que já, já vai ter gente demitida.”

Os serviços de manutenção da universidade, como coleta de lixo, limpeza, alimentação e manutenção de elevadores, entre outros, são, em geral, entregues a empresas privadas, e a universidade recebe do Governo verba para pagá-las. Naquela época, quando o Governo não transferia o dinheiro e, portanto, a universidade não pagava, certas firmas continuavam prestando seus serviços, deixando, entretanto, de pagar os funcionários pontualmente. Era comum haver demora de até três meses. Um ciclo particularmente perverso instituía-se: o Governo não pagava a universidade, que por sua vez não pagava a empresa, que por sua vez não pagava os funcionários que, mesmo assim, temerosos de uma demissão, aceitavam calados os atrasos e continuavam a trabalhar, dando assistência aos vários *campi* da universidade.

No momento daquele café na pequena copa, uma crise, que começava a ser forjada em múltiplas dimensões, dava seus primeiros sinais na conversa quase inaudível que uma faxineira tinha consigo mesma. Senti pena dela; não gostaria de estar em seu lugar. Naquele momento, eu ainda me acomodava na posição empática de poder apenas imaginar, de uma certa distância, a gravidade de seu drama. Novas circunstâncias, porém, me mostraram que os indícios da crise começavam a ficar mais evidentes e próximos.

Pouco depois desse episódio, fui chamado ao *campus* principal por conta de um problema burocrático que requeria minha presença. Para chegar lá, vindo do nosso *campus*, eu costumava pegar um metrô, que depois de determinada estação se tornava metrô de superfície. À medida que o trem saía do túnel subterrâneo, a iluminação fria do interior do vagão era substituída pela luz solar, o que sempre, modestamente, me alegrava. Naquele dia, após algumas estações, já em cima da terra, notei que esta mesma luz que desentristecia o vagão, agora, fazia também brilhar uma enorme montanha de sacos plásticos de lixo empilhados no estacionamento da universidade, em frente ao qual o trem passava antes de chegar à minha estação de destino. Causou-me forte impressão aquela montanha negra e reluzente, cuja altura era quase duas vezes maior do que os carros a seu lado.

Os sacos de lixo desapareceram do meu campo de visão à medida em que me aproximei da entrada principal do andar térreo. Ali, eu pegaria um elevador para o sétimo andar, onde ficava o departamento ao qual me dirigia. Passando da entrada, andei até os elevadores e percebi que só havia um deles funcionando, para todos os 12 andares do prédio. Esperar não era novidade. Mas, depois de 20 minutos em que a fila de pessoas só crescia atrás de mim e pouco diminuía à minha frente, resolvi subir as escadas. Antes de chegar à repartição, enfrentando um forte cheiro de urina, entrei no banheiro do andar, mas, não havendo papel higiênico, dei meia-volta e segui para o meu destino. Na sala de espera, uma luz fria tremulava cansada. Me sentei, sabendo que não havia a menor previsão para que alguém viesse me atender, pois, ali também, formava-se uma grande fila de espera. Apesar de atentar com preocupação para aqueles inequívocos sinais de decadência, eu ainda não me via, no final de 2015, incluído naquele quadro.

Em junho de 2016, entretanto, meu extrato bancário não permitiria mais que eu me mantivesse a distância, como observador. Naquele mês, sem qualquer aviso, recebemos apenas uma fração (pouco mais da metade) do salário do mês, sendo o restante pago apenas no início do mês seguinte. Depois disso, por alguns meses, nosso pagamento ainda chegou como de costume, no início de cada mês.

Mas, em novembro, o salário foi parcelado em cinco vezes, pingando na conta bancária em intervalos de alguns dias, sendo que ao final do mês esses valores não completaram o total a ser recebido. Quanto ao salário a ser pago em dezembro, nenhum valor foi depositado. A partir daí, tornaram-se rotineiros os atrasos sucessivos e parcelamentos que marcaram todo o ano de 2017. Nunca sabíamos de antemão em que dia e de que valor seriam feitos os depósitos, que vinham em quantias misteriosamente fracionadas. Eu poderia receber 316 reais no dia 5, mil no dia 6 e 320 no dia 11. Essa arritmia e essa falta de sentido alteravam a percepção do tempo, que agora, sem o compasso mensal da entrada de dinheiro, parecia regido por leis invisíveis e imprevisíveis. Vi-me, então, definitivamente dentro do quadro.

A ansiedade e a sensação de aperto e de vulnerabilidade aumentavam mês a mês. Deixei de pagar minhas contas em dia e, com isso, as multas por atraso se sucediam. Alguns colegas não conseguiam pagar o aluguel da casa onde moravam. Tínhamos que, envergonhados, renegociar todos os pagamentos. Zoy me contou que, numa reunião na creche de sua filha, na época com 2 anos de idade, sentira-se constrangida por não conseguir conter o choro. A diretora se aproximou e, ao saber da limitação financeira por que passava, a liberou, temporariamente, do pagamento. Na escola de sua outra filha, não teve a mesma acolhida, sendo-lhe friamente negada qualquer possibilidade de negociação, o que a forçou a trocar a menina de escola. Eu tinha alguma reserva, mas que logo se esgotou. Nesse período, como muitos outros professores, comecei a procurar outras formas de ganhar dinheiro, passando a fazer bicos como *designer* gráfico e a oferecer aulas *online*. Enquanto os meses se passavam, eu me perguntava se precisaria deixar a vida acadêmica e voltar a prestar serviços como *designer*, atividade que abandonara quando optei por me tornar professor.

Alguns professores se endividavam com empréstimos no banco a juros altos. Outros recorriam à família ou, eventualmente, ao cônjuge, sendo que havia casais de professores, os chamados “casais Uerj”, que não tinham a quem recorrer, já que a renda tanto de um

quanto do outro dependia exclusivamente da universidade. Muitos sofreram ameaças de despejo. Um professor viralizou nas redes sociais ao divulgar uma foto onde aparecia segurando um cartaz e um prato com quatro moedas.⁷² No cartaz, além das qualificações do professor, que falava três línguas e tinha pós-doutorado, se lia: “Estado não tem previsão para os salários de abril. [...] Alguém pode me arrumar um trabalho? Afinal preciso pagar minhas contas”.

As salas de aula cheias, as reuniões, as ruidosas aglomerações de alunos nos intervalos, enfim toda a rotina normal da escola, começavam a desmaiar na memória. A universidade sentia sua integridade sendo corroída por dentro, com muitos pedidos de antecipação de aposentadoria, diminuição de quase 30% nas candidaturas ao vestibular e solicitações de transferência de alunos para outras instituições. Agora enxergávamos, todos, de modo claro e evidente o buraco que se abria à nossa frente. Desde o reitor até a faxineira, todos estavam sob o ataque de uma força invisível e sorrateira, que nos ultrapassava a compreensão.

As causas para essa crise se entrelaçam numa intrincada trama histórica, que merece uma investigação extensa, incompatível com o escopo deste livro. Uma visão geral, entretanto, permite situar alguns fatores elementares, indubitavelmente associáveis às adversidades que enfrentamos: a queda no preço do petróleo, uma das principais fontes de arrecadação do Estado; os gastos com a organização e a produção de dois megaeventos sediados na cidade (a Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos de 2016); desvios de verba pública para o abastecimento de uma rede de corrupção, há muito tempo enraizada na política do Estado e da cidade do Rio de Janeiro; e a instabilidade política no país, que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016.

72 *Em protesto, professor da Uerj pede emprego nas ruas, posta foto e viraliza.* Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/06/11/professor-da-uerj-pede-emprego-nas-ruas-posta-no-facebook-e-foto-viraliza.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

Ainda que eu procurasse, aqui, prosseguir numa tentativa de destrinchar as possíveis explicações para a crise, a verdade é que, na área da educação, todo este cenário não pode ser compreendido com bases apenas factuais. Ele aponta um movimento mais profundamente destrutivo (e autodestrutivo) da sociedade brasileira, em especial de suas elites, a serviço da manutenção da desigualdade social no Brasil. É plausível a hipótese de que há no país forças políticas e econômicas interessadas em destruir os locais onde o pensamento crítico possa florescer e, por seu caráter propagador e formativo, ameaçar privilégios de classe há muito instituídos.

Alguns diziam que os ataques de que fomos alvo naquele momento, no âmbito de uma universidade estadual, seriam parte de um “laboratório de desmonte”, ou seja, um ensaio para aplicação de um projeto a ser posteriormente amplificado para toda a educação pública no país. O que na época muitos vaticinaram, não sem certo gosto irônico, como uma exagerada teoria de conspiração viria, em 2019, com o Governo Bolsonaro, a ganhar contornos mais reais em incidentes tão tangíveis quanto simbólicos.

Num ato de violenta interdição e desqualificação do ensino superior público, em abril de 2019, o então ministro da Educação (afastado, em 2020, por ter defendido a prisão dos integrantes do Supremo Tribunal Federal, chamando-os de “vagabundos”) bloqueou as contas de uma universidade pública federal alegando tão somente que ali se praticava atos de “balbúrdia”.⁷³ O mesmo ministro, sem provas, foi notícia na imprensa ao dizer que nas universidades públicas existiam extensas “plantações de maconha”.⁷⁴ O próprio presidente

73 *MEC vai cortar verba de universidades que tiverem “baixo desempenho” e fizerem “balbúrdia”*. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/mec-vai-cortar-verba-de-universidades-que-tiverem-baixo-desempenho-fizerem-balburdia-23631766>. Acesso em: 26 fev. 2021.

74 *Sem provas, Weintraub diz que federais têm plantações extensivas de maconha*. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/11/22/weintraub-ha-plantacoes-extensivas-de-maconha-em-universidades-federais.htm>. Acesso em: 27 fev. 2021.

resumiu a política educacional deste Governo: “Ninguém quer saber de jovem com senso crítico”.⁷⁵

Na mídia, ataques à universidade pública, camuflados ou abertamente parciais, têm sido regularmente veiculados. Um editorial do jornal *O Globo*, de julho de 2016, é um exemplo do desejo de erradicação do ensino público gratuito desde a redação do título (que insinua como notícia o que é, de fato, apenas opinião) “Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito”.⁷⁶ Complementam a virulência do título frases onde se escondem intenções desqualificadoras, como “circula muito dinheiro no setor”, ou “a folha de salários ultrapassa todo o orçamento da universidade”, ou “por que não aproveitar [a crise] para acabar com o ensino superior gratuito”.

O que vivemos naquela época, e que hoje se comprova, parece dar cada vez mais realidade ao notório diagnóstico feito na década de 1970 pelo antropólogo Darcy Ribeiro, para quem a crise da educação no Brasil não é uma crise, mas um “programa”.⁷⁷ Em 2016-17, este projeto se manifestou em nossas vidas com uma crueza e uma violência que produziu um imenso abalo em nossa dignidade, autoestima e força criativa. Até a crise de 2016 minha situação financeira e meu emprego pareciam, apesar dos pesares, ter uma inquestionável estabilidade. A crise minou a sensação de segurança provida pelo emprego público,⁷⁸ forçando-me a imaginar modos de ganhar dinheiro fora da universidade ou até mesmo cogitar sair para fora dela. Mas será que há algum fora?

75 *Ninguém quer saber de jovem com senso crítico, diz Bolsonaro em Vitória.* Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/ningu%C3%A9m-quer-saber-jovem-com-024400975.html>. Acesso em: 27 fev. 2021.

76 *Crise força o fim do injusto ensino superior gratuito.* Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaop/ crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>. Acesso em: 18 fev. 2021.

77 Ribeiro, Darcy. *Ensaio insólitos*, v. 50. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2014. p. 20.

78 A legislação brasileira protege os funcionários públicos de serem demitidos sem justa causa. Após o ingresso na universidade, um professor ganha estabilidade a partir de um período de três anos, em que passa por avaliações periódicas.

Lembro-me de um *meme* postado pelo dramaturgo brasileiro Gerald Thomas, em que ele, com uma touca na cabeça escondido entre as roupas presas a um varal, filosofava: “As pessoas falam ‘Fora, Temer; Fora, Trump; Fora, Putin’..., mas onde é que fica este ‘fora’, meu Deus?’ Não há fora...”. Esta poderia ser compreendida como uma versão cômica das ideias de Donna Haraway em seu *Ficar com o problema*. Ficar com o problema é uma forma de abraçar situações sem escapatória e insistir na possibilidade de criação dentro de circunstâncias sem qualquer promessa de estabilidade.

Desvios?

A minha experiência pessoal da perda de uma estabilidade, que era (eu então descobria) desde sempre ilusória, foi acompanhada, no nível coletivo, por uma instabilidade institucional que não permitia a gestão de uma escola por meio de projetos para o futuro. Em todo o período em que Zoy e eu estivemos à frente da escola como diretores, a instabilidade deu o tom de um modo de existência forçado a se recalibrar diariamente frente a renovadas incertezas.

Uma semana após assumirmos a direção da Esdi, em março de 2016, foi decretada uma greve de professores, motivada por reivindicações de reajuste salarial e, também, pela necessidade de reação ao estado de abandono que o Governo nos impunha. Deparamo-nos com uma escola vazia, sem aulas e com serviços de manutenção básica cada vez mais precários. Havíamos nos preparado para entrar na direção com muito gás e dar continuidade à reforma curricular (ver capítulos 3 e 4). Estávamos também entusiasmados com a proposta de gestão colaborativa e horizontal que havíamos vislumbrado (ver capítulo 4). Durante algum tempo, estivemos um tanto aturdidos pela frustração das expectativas que depositáramos em nossa estreia. O que iríamos então gerir? Como fazer qualquer planejamento, num lugar sem a garantia de uma estrutura básica e sem pessoas?

Aos poucos, fomos naturalmente voltando nossa atenção para o que estava ao nosso alcance, ali e naquele momento, desvinculando-nos de estratégias guiadas pelo que viria depois. Havia algumas possibilidades de ação que não dependiam nem da rotina das salas de aula nem de bases orçamentárias. Entre elas, estava a construção de um novo acesso à escola para a Rua do Passeio, um sonho antigo dos alunos, que agora se nos acenava com a chance de execução. Como descrito mais detalhadamente no capítulo 4, uma dívida contraída por uma empresa imobiliária por conta do uso de nosso terreno nos deu a oportunidade de realização da obra. Este projeto ocupou boa parte de nosso tempo e reativou parte de nossa animação inicial, deflagrando, como descreverei mais adiante, uma série de atividades coletivas potentes que, em grande parte, são a razão de ser deste livro.

Por mais que estivéssemos empenhados na abertura de um novo acesso à escola, uma obra, afinal, de pavimentação, a sensação de falta de chão era uma constante. Como diretores, pudemos sentir no interior da burocracia administrativa, todo o peso das forças contrárias à própria sobrevivência da Uerj. Além do corte de verbas para limpeza e manutenção, algumas deliberações do Governo do Estado freavam de modo oficial o andamento de realizações essenciais para o funcionamento da universidade. Entre elas, estava a proibição de novas contratações durante todo o ano de 2016, medida que, renovada, estendeu-se também por 2017.

A aposentadoria de alguns professores na Esdi abriu algumas vagas para novas contratações por concurso público. Estas vagas, em tese, escapariam à interdição do Governo por não configurarem ônus adicional ao Estado. Outra exceção seria a contratação de professores para integrarem cursos recém-criados, como era o caso do novo curso de arquitetura e urbanismo da Esdi. A elaboração e o acompanhamento destes concursos foram algumas das experiências mais extenuantes por que passei na gestão dos assuntos da Esdi.

São muitas as etapas de um concurso público para professor universitário no Brasil, entre elas a aprovação de um edital pelo departamento jurídico da universidade e sua publicação no diário oficial

do Estado. Era nesta última etapa que o Governo, mesmo obrigado a aceitar a legitimidade dos nossos concursos, desarticulava todo o processo, atrasando de tal modo a publicação, que as datas previstas para sua realização expiravam, demandando a refação do edital.

Mesmo que a única alteração fossem as datas, todo o texto tinha que ser submetido novamente ao departamento jurídico. E, a cada vez que era reapresentado, tínhamos que esperar, às vezes, mais de um mês para que o edital nos fosse devolvido. Para nossa surpresa, ele voltava com novos pedidos de alteração em trechos que já haviam sido aprovados em versões anteriores. E o ciclo inteiro era percorrido novamente.

Semana após semana, mês após mês, com processos embaixo do braço, eu repeti o traslado da escola até a sede central, ocasiões em que experimentava novamente a mesma sequência narrada mais acima: dentro do vagão com sua luz fria; ascensão à superfície e invasão da luz solar pelas janelas; sol brilhando em sacos de lixo; fila de pessoas para entrar no único elevador em funcionamento; subida de escadas; banheiro sem papel higiênico; luz fria trêmula; sala de espera; reunião; notícia de que o concurso não fora publicado. Dias depois, novamente: luz fria, sol, lixo, fila, urina, luz falhando, ainda não. Experimentava, aí, a vida do hamster de estimação que tive na infância, posto para correr, sem ponto de chegada, num cilindro aramado dentro de uma gaiola.

Depois de algumas voltas presos nesse *looping*, Zoy e eu decidimos ir pessoalmente ao departamento jurídico. Tentávamos, esperançosos, explicar que as únicas alterações nos editais eram as datas do concurso e, por conta disso, vínhamos solicitar um processamento mais rápido. A pessoa que nos atendeu não parecia sensível à argumentação, colocando uma série de possíveis empecilhos: o Governo poderia nos aplicar uma punição administrativa; não havia 100% de certeza se todas as exigências legais estavam atendidas pelo edital; a legislação estava em constante processo de mudanças, o que tornava tudo arriscado. Procurando desmontar aquela tendência a só enxergar os possíveis problemas, empenhávamo-nos em expor a realidade da

importância daqueles concursos para a escola, para os alunos, para a continuidade das atividades acadêmicas. Nada parecia abalar os argumentos contrários ao prosseguimento dos concursos: infinitas combinações de palavras abriam, a cada vez, todo um novo universo de dúvidas.

Nossa impressão era a de que a deterioração da universidade não seria responsabilidade apenas do Governo, mas contava, possivelmente, com forças contrárias à sua existência que circulavam endemicamente no interior de seu organismo administrativo. A interdição aos concursos vigorou até 2019, e, quando, finalmente, foram realizados, com três anos de atraso, surpreendi-me com o desfecho feliz de uma causa pela qual eu já tinha desistido de lutar.

Este caso mostra, num nível institucional, o tipo de aridez que encontramos nos primeiros meses de nossa gestão como diretores. Soma-se a ele a desolação dos espaços vazios com que tínhamos que conviver dia após dia, durante a primeira metade do ano de 2016, em que a presença humana na escola quase que se resumia a nós dois.

No final de julho deste ano, uma possibilidade de melhora nos reanimou. Frente a promessas do Governo de atendimento às nossas reivindicações, os professores decidiram encerrar a greve iniciada no início do ano. Por conta dela, as aulas e demais atividades referentes ao primeiro semestre de 2016 foram realizadas apenas no segundo semestre. Assim, a toda hora tínhamos que nos lembrar de que, em termos letivos, estávamos em 2016.1, de certa forma, “vivendo” o primeiro semestre no segundo. Este era mais um fator de desajuste cronológico que se somava aos atrasos de nossos salários.

O semestre letivo, mesmo em condições longe das ideais, já que a precariedade na manutenção pouco melhorara, foi concluído. O Governo, entretanto, não apenas não cumpriu com nenhuma de suas promessas, como começou, em novembro de 2016, como já descrito anteriormente, a parcelar e atrasar os salários de professores, técnicos e as bolsas de permanência dos estudantes cotistas, além de provocar, pela falta de repasse de verbas à universidade, a já antecipada onda de demissões de funcionários terceirizados. Como resposta,

os professores divulgaram, em dezembro, um indicativo de greve, significando que, a qualquer momento, esta poderia ser iniciada. Foi neste período que vivenciamos mais um daqueles *loopings* que pareciam não ter fim.

“Nunca passamos por uma crise assim”. Esta frase era escutada em praticamente todas as reuniões do Fórum de Diretores,⁷⁹ que, em tempos normais, ocorriam uma vez por mês, mas que, desde o fim de 2016 e adentrando 2017, haviam se tornado semanais. Nessas reuniões se discutiam muitos aspectos da crise, desde os problemas mais prosaicos e específicos, como a falta de papel higiênico, até coisas mais graves, como a queda de um dos elevadores e a suspensão das aulas. O reitor estava há meses internado, recuperando-se de uma cirurgia cardíaca, ficando em seu lugar a vice-reitora. Toda semana um ritual se repetia ao início da reunião. A reitora em exercício perguntava a cada diretor se sua unidade estaria em condições de retornar às aulas. Alguns poucos se diziam capazes, mas a maioria não conseguia entrever de que modo poderiam funcionar sem condições mínimas de infraestrutura. Alguns não continham o choro, durante esses relatos. Por um lado, era penoso escutar, fala após fala, as várias histórias de desamparo, mas, por outro, era emocionante e animador constatar o empenho e a defesa em prol da universidade e do ensino público gratuito.

Extremamente cansativas, estas reuniões, entretanto, propiciaram momentos de união, em que sentíamos a potência coletiva do apreço que todos ali tinham pela Uerj. Professores de mais de 40 anos de casa, que já haviam enfrentado diversas crises, demonstravam uma resiliência extraordinária e um inabalável senso de compromisso social. As diversas falas emocionadas não eram lamúrias fatalistas. Buscavam, sim, meios para ação diante da crise. Uma preocupação constante era a de trazer a visibilidade de nossa calamidade

79 O Fórum de Diretores consiste em reuniões regulares em que os diretores de todas as unidades da Uerj se reúnem com o reitor, o vice-reitor e os pró-reitores de graduação, pós-graduação e Pesquisa, Extensão e Cultura, Políticas e Assistência Estudantil e Saúde.

interna para a mídia com o intuito de informar a opinião pública que não estávamos em greve, mas impossibilitados de trabalhar por falta de condições mínimas e pela interrupção de repasse de verbas por parte do Governo. Até certo ponto, o Fórum dos Diretores, através da divulgação de suas ações em comunicados oficiais e entrevistas de alguns professores nas TVs e jornais, conseguiu que a mídia divulgasse a crise por meio de uma série de reportagens. Entretanto, a insistência com que nossa paralisação era mencionada como “greve”, o que, nesse início de 2017, não era absolutamente verdade — dado que estávamos de fato sem condições financeiras para funcionamento —, levantava dúvidas sobre os motivos reais de tais reportagens, roteirizadas por canais de comunicação conhecidamente antagônicos à universidade pública.

A quase total ausência de manifestações de solidariedade por parte da sociedade carioca parecia atestar o sucesso das campanhas midiáticas e governamentais em caracterizar as instituições de ensino público como enormes conglomerados burocráticos, onde funcionários privilegiados se esbaldam com tempo de sobra e inúmeras be-nesses. Atrás desta imagem, estávamos nós, com salários atrasados, aulas suspensas, sem papel higiênico, cupins roendo as paredes das salas de aulas e goteiras provocadas pela queda de galhos de árvores sobre os telhados.

A cada semana, constatava-se que não havia condições para a realização de atividades acadêmicas, o que levou a reitoria a divulgar o adiamento do início das aulas por quatro vezes consecutivas, até que, em 17 de janeiro de 2017, as atividades foram suspensas por tempo indeterminado. Diante desse quadro de adiamentos sucessivos, resolvemos convocar, na Esdi, uma grande assembleia, que incluía alunos, funcionários técnico-administrativos e professores. Ouvimos muitos relatos de desespero; um professor se dizia em profunda depressão, alunos falavam de sua desesperança ante a falta de perspectiva; alguns achavam que deveríamos fechar tudo e “abandonar o barco”.

Esta tendência comprovava, mais uma vez, que não era possível traçar uma linha nítida entre o “dentro” e o “fora”. A proposta de “abandonar o barco”, assim como as dificuldades que nos eram impostas ao andamento concursos, repercutia os ataques externos personificados pelo Governo e pela mídia.



Figuras 5.1 e 5.2 Encontro com estudantes e ex-alunos para discutir ações na escola como reação à crise provocada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro [Esdí, 2017] (Zoy Anastassakis).

Pareceu-me urgente contrapor essa posição fatalista, chamando a atenção para o vazio em que se encontrava nosso espaço e o perigo que ele representava. Uma escola desocupada serviria bem àqueles que gostariam de aproveitar a crise e acabar de vez com o ensino público gratuito. Deveríamos encontrar formas de preencher aquele espaço; era fundamental que não se deixasse cristalizar a imagem de uma escola esvaziada. No mesmo caminho, Zoy defendeu que deveríamos encontrar formas de ocupar a Esdi com atividades que fossem possíveis, contando com quem quer que estivesse disposto a abraçar aquela causa.

Naquela reunião, ficou decidido que criaríamos grupos de trabalho organizados em diversas frentes para pensar formas de presença e resistência. A palavra *mutirão* tornou-se frequente e podia aplicar-se tanto à reforma do equipamento de tipos móveis da oficina gráfica quanto à limpeza das salas e dos banheiros e à coleta de lixo. Na verdade, nosso *campus* também tinha sua própria montanha de sacos que se amontoavam próximo a uma das entradas da escola e exalavam um odor repulsivo. Num dos mutirões, Zoy e alguns professores, vencendo o nojo, subiram na montanha e separaram parte daqueles sacos para que fossem movidos para a calçada da escola à espera da coleta comum da prefeitura.

Começou a haver um interessante embaralhamento de funções: ao mesmo tempo que alunos davam aulas e organizavam *workshops* (como se verá mais adiante), os diretores e professores podiam ser vistos varrendo o chão ou ajudando a remover o lixo. Muitos aderiram à ideia de ocupação do espaço para garantir que a escola, permanecendo aberta no meio da mais grave crise que, até então, atingira a universidade, mandaria um recado à sociedade e ao Governo: não seria tão fácil fazer nossa casa fechar e desabar. Como oposição, então, ao “fechado”, surgiu o nome do movimento que ficou conhecido como Esdi Aberta.⁸⁰

80 Para um relato detalhado de todos os eventos e também da cronologia do Esdi Aberta, ver a dissertação de mestrado de Juliana Paolucci, ex-aluna de graduação e mestre pela Esdi. Juliana foi uma das principais organizadoras e ativistas pela manutenção da escola e dedicou sua pesquisa acadêmica a um registro preciso e emocionado do tempo vivido ali. Ver: Paolucci, Juliana. *Esdi Aberta: design e (r)existência na Escola Superior de Desenho Industrial*. [Dissertação]. Rio de Janeiro: Uerj, 2018.

Recordo-me de Zoy ter falado que percebia um sentimento muito evidente de amor pela escola, tanto dos presentes ali naquele período quanto de muitos que, em algum momento de suas vidas, haviam passado pela Esdi. Não devíamos ignorar o potencial de coesão desta força e, sim, mobilizá-la em torno daquele objeto de amor. Ela estava certa. De um “fora”, tão espacial quanto temporal, também vieram energias de apoio, formando uma enorme onda de solidariedade à escola. O jornalista Nelson Motta, ex-aluno de uma das primeiras turmas da Esdi, publicou, em janeiro de 2017, n’*O Globo*, uma pequena crônica cujo título, “A escola dos sonhos”, resumia o afeto inspirado



Figura 5.3 Zoy, professores e estudantes num mutirão de coleta de lixo [Esdi, 2017] (Carlos Azambuja).

pela escola. Neste texto, ele alertava, escandalizado, para o perigo de seu fechamento: “Hoje fiquei sabendo que a Esdi vai fechar, vítima da falência do Estado do Rio de Janeiro, da incompetência e corrupção de seus governos. Tenho vontade de chorar, tenho que fazer alguma coisa, nem que seja uma crônica de jornal”.⁸¹

Um evento em especial catalisou múltiplas formas de amor e uma grande quantidade de pessoas em defesa da Esdi. As obras do novo portão (ver capítulo 4) haviam sido concluídas. Evidenciava-se o enorme contraste entre a crise geral que nos ameaçava de fechamento e a concretização da construção de uma nova entrada para o campus. A visão de uma inauguração à altura de nossos esforços de resistência era inevitável. Um dia inteiro dedicado à festa foi marcado para o início de fevereiro. Para a preparação deste evento, um grupo de cerca de 20 pessoas, entre alunos, ex-alunos e professores, dedicaram tempo e energia, trabalhando intensamente. O ânimo desse empenho nos possibilitou ver uma nova tonalidade, muito mais positiva para a prática das reuniões frequentes, em geral tão entediantes. Elas se tornavam momentos de criação.

Era como se uma nova e promissora camada de realidade começasse a impor sua presença sobre o ciclo de *loopings* e assincronias que nos desatinavam. De modo orgânico, a preparação de uma festa nos mostrava diariamente o prazer da convivência em movimento. O fazer vinha disputar terreno com o analisar e o prognosticar.

Aqui fica claro o ponto de interrogação no título desta seção. A palavra “desvios” implica uma situação cheia de obstáculos na qual teríamos encontrado caminhos alternativos. Agora cabe questionar se a palavra se aproxima do que tento caracterizar aqui. Não contornamos os obstáculos. Tratou-se mais de sobreposição ou coexistência. A alegria dessa festa não esteve descontaminada da realidade perversa e destrutiva, mas se sobrepôs a ela, sem negá-la, sem esquecê-la, mostrando-nos uma estranha mistura de luz e sombras, com a qual nos habituamos a conviver.

81 Motta, Nelson. A escola dos sonhos. *O Globo*, 17 jan., 2017.



Figura 5.4 Festa da Esdi Aberta [12 de fevereiro, 2017] (Ana Clara Tito).



Figura 5.5 Zoy e Marcos falando no palco do evento Esdi Aberta [12 de fevereiro, 2017] (Philippe Leon Anastassakis).

Durante a festa, houve, desde a manhã até a noite, diversas atividades, como a pintura externa do muro, oficinas de criação, bazar, diversas “desconferências” (rodas de conversas sem temas predefinidos), barracas de vendas de alimentos e, ao final, um *show* de música. No lado mais institucional, nós, diretores, e a reitora em exercício, discursamos, tornando claro o caráter político do evento, para uma modesta plateia que, ao meio-dia, ainda não nos dava a clara imagem do sucesso que seria o evento. No decorrer do dia, cerca de 1.500 pessoas⁸² passaram pela Esdi.

Outros eventos da Esdi Aberta também tiveram um caráter mais formal, como a aula aberta, ministrada pelo ex-professor Pedro Luiz Pereira de Souza, diversos discursos em defesa da escola e uma homenagem a um de seus fundadores, Karl-Heinz Bergmiller, que, aos 89 anos, também esteve presente. Mas, mesmo dentro desses eventos mais cerimoniais, nada pesava. O dia ensolarado com sua brisa de verão batizava com uma normalidade pacífica aquele dia, que nem por isso abandonava seu estatuto de resistência e luta.



Figura 5.6 Karl Heinz Bergmiller palestra no evento Esdi Aberta [12 de fevereiro de 2017] (Philippe Leon Anastassakis).

82 *Ibid.*

Quando a tarde foi caindo, o palco montado recebeu uma sucessão de atrações musicais em que artistas famosos se apresentaram ao lado de outros, em início de carreira. Alguns alunos, que também tinham bandas próprias, sem pretensão de profissionalização, também se apresentaram. Ao fim da festa, uma fanfarra trouxe o espetáculo do palco para o chão, e não mais se sabia quem se apresentava e quem era plateia. Um amigo da filha de Zoy bebeu demais e passou mal. Sentados sobre a grama, nós, a filha e o amigo nos dedicávamos a fazer passar a indisposição, enquanto, mais ao longe, uma multidão se divertia ao som da fanfarra.

A organização da festa tornou tangível uma prática de trabalho colaborativo que, após o evento, já havia cativado seus participantes. A festa fora um sucesso, também, de arrecadação de dinheiro, tanto por meio doações quanto pela venda de alguns itens do bazar, bebidas e comidas. Este dinheiro foi precioso para o sustento tanto das atividades que viriam nos meses subsequentes quanto de gastos básicos com a manutenção da escola. Com ele, tornou-se possível, por exemplo, salvar dos cupins antigas mapotecas e máquinas de tipos móveis, reativadas em *workshops* de grande sucesso entre o público jovem. Foi também possível pagar meses de complementação do salário do funcionário mais antigo da escola, de quem falei no início deste capítulo. A arrecadação da festa foi especialmente importante para o custeio de transporte para a escola de alunos sem condições de pagar as passagens. Mas não estava aí, no dinheiro, o principal êxito da festa. Aquela mobilização trazia no próprio *fazer em conjunto*, ou seja, na mobilização coletiva de forças, um valor em si mesmo, quase que independente da causa defendida.

Depois de 12 de fevereiro, dia da festa, a situação da universidade e da escola só piorou. Os técnicos administrativos estavam em greve e, para dar conta de algumas tarefas essenciais, eles se revezavam na frequência à escola, o que era bastante insuficiente. Mas a mobilização para a festa já tinha despertado uma potência criativa que não mostrou sinais de declínio.



Figura 5.7 Tatuagens temporárias nos braços dos estudantes no evento ESDi Aberta [12 de fevereiro, 2017] (Philippe Leon Anastassakis).

Ocupação

A iniciativa estudantil e a ação política foram essenciais para criar uma base para manter a escola aberta e ativa. Um acontecimento foi especialmente relevante. Fazia aproximadamente um mês da grande festa de inauguração do portão novo para a Rua do Passeio, quando um grupo de alunos apareceu na sala da direção, interrompendo uma reunião, e nos participou que estariam, a partir daquele momento, iniciando uma ocupação da escola. Entregaram-nos um documento em que se lia:

Nós, um grupo de alunos da ESDi, decidimos iniciar um movimento de ocupação, hoje, 14/03/2017. Devido aos sistemáticos atrasos e não pagamento de funcionários, bolsas de alunos e verbas de manutenção da infraestrutura da Uerj, concordamos com o posicionamento do fórum de diretores, que vem declarando a impossibilidade do retorno ao funcionamento regular da universidade. Ao mesmo tempo, o esvaziamento da universidade coloca em risco a própria existência

destes espaços. Com a comunidade se fragmentando, buscando saídas particulares, perde-se o senso do bem coletivo. Tendo em vista este panorama, entendemos que a ocupação é uma alternativa que pode fomentar atividades de criação e transmissão de conhecimento aplicado a essa realidade. Isto sendo a essência da universidade, é nossa verdadeira ferramenta para reintegrar a comunidade em defesa da educação pública e popular.⁸³

Desde a inauguração do portão novo, já se ouvia, pelo *boulevard*,⁸⁴ rumores de que os alunos estavam cogitando, ainda sem muita determinação, a ocupação da Esdi. Foi durante um evento organizado pelo Esdi Aberta que eles se decidiram pela ocupação. Em 9 de março de 2017, o lançamento da revista *Piseagrama* foi acompanhado de uma roda de conversa sobre experiências e possibilidades de autogestão, na qual se imaginou uma escola gerida horizontalmente por alunos e professores. No mesmo evento, foi exibido o documentário *Acabou a paz — isto aqui vai virar o Chile*, de Carlos Pronzato (2017), projetado sobre o muro da escola para um atento público espalhado pelo gramado. O filme mostrava o levante de alunos secundaristas que, em protesto contra o fechamento de quase 100 escolas no Estado de São Paulo, em 2015, iniciaram um movimento de ocupação que teve grande repercussão. O impactante exemplo de coragem e ousadia daqueles alunos adolescentes e o entusiasmo despertado pelos assuntos discutidos na mesa-redonda foram essenciais para a determinação final dos estudantes esdianos em ocupar a escola.

Nas salas do primeiro e do segundo anos, os alunos colocaram colchões que trouxeram de casa. Houve uma dinâmica heterogênea que mostrou flexibilidade, despojamento, e notável variação de necessidades e motivações. Para alguns, a presença na ocupação se dava apenas durante o dia para o trabalho nas atividades. Para outros, dormir na escola era condição essencial para que pudessem participar

83 Paolucci, Juliana. *Esdi Aberta: design e (r)existência na Escola Superior de Desenho Industrial*, p. 60.

84 Apelido da rua de paralelepípedos entre as casas da escola.

da organização e da fruição das muitas ações que ocorreram nesse período. Para alunos veteranos, tratava-se da descoberta e da exploração de novas formas de existência dentro do espaço da sala de aula do qual conheciam apenas a face diurna e funcional. Para calouros recém-chegados, dormir na escola, antes mesmo de terem tido qualquer aula, era uma aventura fascinante, muito diversa de um primeiro dia de aula normal, carregado de intimidações e medos (ver capítulo 7).

Sem dúvida, havia regras. Umas vinham de fora, outras de dentro. Para que a ocupação pudesse acontecer, foi necessário, antes de tudo, que a direção não reprimisse o movimento. Comunicamos o que estava acontecendo ao reitor, que nos orientou a não promover ou estimular a ocupação, mas deixou a nosso encargo a decisão de reprimi-la ou não. Zoy e eu percebemos que havia sido reforçada uma linha divisória entre a direção e os alunos, a qual tanto nos esforçávamos para



Figura 5.8 Colchões no chão de uma sala de aula, durante a ocupação estudantil [Esdi, 2017] (Juliana Paolucci).

desfocar (ver capítulo 4). Entendemos que os alunos, naquele momento, nos impunham certa distância, a qual — éramos também informados pelo reitor — não poderia ser abolida. Quando alguém da secretaria ou mesmo algum professor nos interpelava a respeito daquela aparente desordem, pedíamos que se dirigissem diretamente aos alunos.

Fixou-se o horário limite das 22h para a entrada na escola. Os alunos entregavam diariamente aos seguranças uma lista de nomes de quem estaria presente. Também precisaram se articular com a prefeitura dos *campi*, uma instância na universidade que cuida de todos os aspectos referentes a instalações físicas. Necessitavam de suporte deste setor para viabilizar e obter autorização para diversas instalações, como a de um botijão de gás para a cozinha. É muito provável que, em tempos de funcionamento normal da escola, tais apoios não fossem possíveis. O estado de crise generalizada trazia a vantagem de abrir a comunicação entre setores comumente apartados, como foi o caso dos alunos e as diversas chefias com quem tiveram de negociar diretamente.

Com relação às regras internas, os alunos decidiam sobre várias questões à medida em que elas lhes chegavam. Vamos ficar a semana inteira? Só durante os dias úteis? Quem vai ficar no final de semana? Era necessário coordenar as finanças, fazer compras de supermercado, organizar a cozinha e até atender a dietas especiais. Uma parede do centro acadêmico⁸⁵ usada como quadro informativo, divulgava as tarefas do dia, os eventos já realizados ou mesmo desejos de atividades que poderiam ou não se concretizar. Em comparação com o quadro-negro de 1968, que dispunha a programação de quatro anos de currículo, desenhada pelos professores com impecável geometria (ver capítulo 2), o calendário dos alunos em 2017, rabiscado e apagado sucessivas vezes, era um repositório não de planos para a posteridade, mas de experiências passadas, em curso ou por vir:

85 Este é o nome atual da organização estudantil que, em 1968, chamava-se Diretório Acadêmico. Em 2008, passou a se chamar Centro Acadêmico Carmen Portinho, em homenagem à famosa ex-diretora da Esdi.

- Café da manhã às 9h.
- 13h — Oficina de montar máquina de costura.
- Dia 31 — Carol faz 28.
- 16h — Grupo de estudos *design* e sustentabilidade.

Espremida numa coluna, uma nuvenzinha infantil lembrava: “comprar papel, tinta + parafusos”. Abaixo da *grid* de programação, soltos, os desejos e as sugestões de atividades por vir incluíam: cine-clube LGBT, mutirão antidengue, curso sobre *After Effects*, *workshop* de ilustração botânica.

Financeiramente, a ocupação se mantinha com um sistema de contribuições daqueles que dispunham de algum recurso para atender às necessidades dos que não tinham. Um aluno me contou, com orgulho, que, nesse período, com R\$ 7,50 se conseguia pagar, para uma pessoa, as refeições de café da manhã, almoço e jantar. Uma cozinha havia sido instalada próxima à nova entrada para a escola (ver capítulo 4) e estes alunos foram os primeiros a ativá-la. Alguns professores também compartilhavam dos almoços coletivos, afrouxando-se as distâncias hierárquicas. Um forte sentido de comunidade uniu os frequentadores da escola nesse período.

“Parecia um mundo paralelo”, comentou um aluno. A dimensão doméstica deixava-se entrar no espaço institucional, o que mostrava a confiança e o acolhimento que os estudantes sentiam nas dependências da escola. Não se podia dizer que o movimento era de radical oposição ou que rompia explicitamente com a ordem administrativa. Mas isso não o impedia de expressar posições muito claras e ter forte presença política.

A ocupação também era uma forma de tornar evidente o sacrifício dos alunos cotistas para frequentar a escola. Com suas bolsas de estudo cortadas, isto era praticamente impossível e os alunos da ocupação mandavam o recado de que garantiriam a eles o direito de estarem presentes, por meio da autoproclamada gestão. Além disso, havia o entendimento de que aquela crise aguda era, para os cotistas, na verdade, apenas um agravamento das dificuldades diárias que

sempre enfrentaram. A ocupação queria mostrar, e mostrava, a realidade dos obstáculos impostos diariamente àquele grupo.

Além dessa motivação fundamental para o movimento de ocupação, também havia a consciência clara de que a Esdi precisava estar ocupada para sobreviver à ameaça da negligência governamental. Neste aspecto, os alunos que organizaram e praticaram a ocupação tiveram um papel fundamental nas várias frentes de atividades abertas no período (ver capítulo 4). Eram eles que acordavam cedo, instalavam microfones e arranjavam cadeiras no gramado para palestras, mantinham a segurança da escola informada, abriam as oficinas para realização de pequenos trabalhos em marcenaria, encadernação e impressão, enfim, tornavam possível a realização de um grande número de eventos.

Entre as atividades diárias, o Colaboratório era um dos espaços mais ativos. Como citado no capítulo 6, o Colab, como ficou conhecido, era um espaço autogerido, que, através de um sistema de *hackeamento* de impressoras *inkjet*, dava aos alunos a possibilidade de imprimir seus trabalhos a baixos custos. Em troca deste serviço à escola, o grupo organizador ganhava autonomia para atuar como editora informal. Alunos trabalhavam ali com entusiasmo, na produção de impressos que incluíram grande variedade de formatos e propósitos, desde *zines* com textos e desenhos dos alunos comentando o turbulento cenário político desta época até a produção de edições variadas, nem sempre diretamente conectadas ao tema da educação. Um exemplo foi o ciclo de aulas públicas “50 anos da Tropicália”, transformadas, posteriormente, em publicações.

Passaram também a frequentar o Colaboratório pessoas das mais diversas procedências. “Alguém tava trampando, vendendo livros de poesia ali na Lapa [bairro onde fica a escola] e alguém perguntava: ‘Conhece a Esdi? Lá tem uma gráfica que imprime de 8 a 15 centavos por página, muito mais barato que a loja de xerox ali ao lado’.” Esta permeabilidade entre interesses os mais diversos (mesmo que por mera economia) fez do Colaboratório uma porta por onde a vizinhança podia entrar no espaço institucional. Aqui lembro da passagem

do poeta Cacaso pela Esdi, trazido por alunos para dentro da escola, em 1968 (ver capítulo 2).

Como naquela época, nem todos estavam muito contentes com o uso mais livre e aparentemente indisciplinado do espaço institucional. A oficina gráfica havia sido por anos o local utilizado para aulas que tratavam de processos de impressão. É importante assinalar que esse espaço nem sempre fora objeto da preocupação necessária à sua manutenção e, em 2017, estava longe de cumprir com todo o seu potencial produtivo. Agora, impressoras equilibradas sobre pilhas de caixas, papéis espalhados por todo lado, pequenos bilhetes com instruções de uso das impressoras, uma rede de varais com folhas de impressão serigráfica secando, dos quais tínhamos que desviar para que a tinta não se imprimisse em nossos cabelos, tudo isso, apesar de não parecer, era o exato oposto do desleixo.

Entretanto, pessoas começaram a reclamar: “Vi um tipo estranho ontem perto da oficina gráfica, falta segurança”; “Esta oficina gráfica está uma zona”; “Tem que voltar a ser o que era, um espaço só para alunos nas aulas de impressão”. A ocupação e a frequência do Colab eram, portanto, vistas como ameaça ao equilíbrio dos tempos de aulas regulares. Mas o abandono em que o Governo deixou a escola e que ocasionou a suspensão das aulas já tinha dado margem ao crescimento e ao florescimento de encontros espontâneos e inusitados entre a instituição e a vida para além dos muros da escola. Curiosamente, apesar dessa mútua ingerência ser uma das funções designadas e cobradas por órgãos nacionais de fomento para o ensino superior, tal permeabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não era, ali, reconhecida e valorizada.

As aulas “normais” de graduação voltaram à Esdi em abril de 2017. Mas não havia ainda uma normalização no pagamento de salários e bolsas nem dos custos de manutenção básica para o funcionamento pleno das atividades. Os técnicos administrativos continuavam em greve. Diante da precariedade, não se poderia considerar que voltávamos à normalidade. Consequentemente, a ocupação dos alunos e as atividades extracurriculares ainda persistiram por algum tempo.

Em especial, a possibilidade de dormir e comer na escola gratuitamente ou a um custo muito baixo era condição fundamental para que os alunos cotistas pudessem assistir às aulas regulares que, de modo claudicante, voltavam a acontecer.

Assim, a organização da ocupação, apesar de ter que ceder as salas do 1o e do 2o anos para o retorno das aulas, não abriu mão do espaço para o pernoite e passou a ocupar a sala de projeção. A convivência entre o modelo da ocupação e as aulas normais não se mostrou viável, gerando confrontos entre os ocupantes e outros setores da escola.

Com o passar do tempo, algumas condições básicas de funcionamento foram se restabelecendo, sem que, entretanto, se encerrassem as práticas conquistadas e valorizadas pelo movimento da ocupação, como os mutirões de limpeza e organização de eventos, que continuaram a acontecer paralelamente às aulas regulares. Com a instituição da “caixinha”, como se verá mais adiante, os alunos cotistas puderam ter condições de ir e vir da escola sem a necessidade de pernoite. A cozinha continuou por um bom tempo e os almoços coletivos tornaram-se uma tradição. De qualquer modo, fomos notando que os colchões começaram a sumir das salas, as atividades extracurriculares foram ficando mais espaçadas e, no início de 2018, com o pleno restabelecimento da manutenção e dos pagamentos de bolsas e salários, a escola parecia ter voltado ao que era antes.

A ocupação tinha durado um espaço de tempo relativamente pequeno, mas que foi vivido com grande intensidade. Nas palavras de um dos alunos que me ajudaram na rememoração desse período: “Foram três ou quatro meses de ocupação, mas em minha memória um ano letivo inteiro se passou”. Algumas questões me rondavam: será que a ocupação e todos os movimentos desse período não deixaram nenhuma marca? Será que, se algum dia as cotas forem eliminadas, voltaremos a ser uma escola totalmente elitista? As respostas que dava a mim mesmo eram céticas. Mas o aluno respondeu sem hesitar: “Não, de jeito nenhum! Muitos alunos cotistas passaram por aqui. Enfrentaram professores. Reivindicaram um olhar mais real para

suas condições de vida e para as contribuições que trouxeram para transformar a escola. Hoje percebo que ela é um lugar muito mais democrático do que, por exemplo, quando eu entrei. As vivências ficam gravadas no modo em que se dão as aulas, nas alterações do currículo, na própria compreensão do *design* e do nosso lugar dentro dele!”.

Caixinha

A Esdi Aberta foi um período de experimentação de formatos diferentes de compartilhamento de conhecimento. Durante um dia inteiro, diversas “aulas”, debates e outras atividades eram dedicados a abordar temas votados pelos alunos, como “*design* estratégico” ou “agricultura urbana”, numa modalidade que chamamos de “Esdião”, em referência a um longo dia. Muitos cursos de pequena duração foram oferecidos tanto para alunos da Esdi quanto para pessoas de fora, sem nenhum processo de pré-seleção. Ao todo, frequentaram estes cursos cerca de 200 pessoas, no total das 15 edições de cursos livres. Apesar da reserva de um número de vagas gratuitas para alunos da universidade, os cursos eram cobrados e tiveram um significativo impacto na arrecadação de dinheiro tanto para pagamento dos funcionários quanto para custos de infraestrutura da escola.

Com relação às finanças, houve, entretanto, uma forma de circulação de dinheiro, modesta e improvisada, mas que merece especial atenção. Este sistema, por um breve momento, nos permitiu vislumbrar, numa escala minúscula, a utopia de uma distribuição de renda equilibrada. Ele foi inspirado numa prática simples, instituída pelos alunos, mas que sempre nos pareceu espantosamente revolucionária.

Não sei ao certo quando, mas começamos a ver no *boulevard* uma pequena mesa de plástico toda ocupada por embalagens do tipo Tupperware e por pequenas latas cilíndricas de diversos tamanhos. Dentro das latas, dinheiro, dentro das embalagens, empadas, *brownies*, pastéis, brigadeiros e até pequenas refeições inteiras. Quem quisesse comprar algo colocava na lata a quantia exata anunciada em

etiquetas adesivadas nas laterais das embalagens e depois retirava dos *tupperwares* o item correspondente. Zoy e eu sempre comprávamos diariamente um ou mais *brownies* cada um. Comercializados por um aluno, aqueles *brownies*, feitos por sua mãe, eram considerados uma rara iguaria, capaz de produzir ondas intensas de prazer à primeira mordida. Tínhamos que comprar antes de sair para o almoço pois se deixássemos para a volta não haveria mais nenhum.

O impressionante nesse sistema da mesinha era que ele dispensava qualquer vigilância ou controle. Ninguém ficava ao lado das latas de dinheiro, e não havia nenhuma forma de inibição de possíveis furtos. Mesmo assim, a mesinha funcionou durante muito tempo sem que nenhum *déficit* fosse constatado nas latas, com relação aos itens consumidos. É verdade que houve um único incidente deste tipo, o que provocou mobilização imediata dos alunos no sentido de divulgar o ocorrido e solicitar que o dinheiro que faltava fosse repostado. O grupo de vendedores foi de turma em turma para explicar e enfatizar o valor daquele tipo de troca comercial baseada tão somente na confiança.

A constatação desta confiança nos deu a ideia de instituir um sistema semelhante. Com as aulas suspensas por prazo indeterminado e com a inconstância no pagamento de suas bolsas de permanência, como mencionado anteriormente, os alunos cotistas não tinham condições para pagar o transporte para a escola, que, apesar da suspensão das atividades oficiais, agora fervilhava de atividades extracurriculares produzidas comunitariamente.

Para viabilizar a presença destes alunos, decidimos instalar, na entrada da secretaria, uma caixinha de madeira em cuja tampa se lia, escrito a *pilot* em um papel A4 colado com fita *durex*, a mensagem: “Queremos *todos os alunos na escola*, aprendendo, ensinando, trocando. Por isso, disponibilizamos nessa caixinha dinheiro para financiar o transporte dos que precisam. Fique à vontade”. Num outro papel fixado sobre este, estava escrito: “Se puder, *contribua* com esta caixinha e nos ajude a trazer mais alunos para a Esdi”.

Assim como no sistema da mesinha de comidas no *boulevard*, não haveria nenhuma vigilância. Quem tivesse dinheiro para doar poderia

depositar qualquer quantia, e quem tivesse necessidade de pegar algum poderia fazê-lo sem qualquer constrangimento. Não se registrou nenhum uso abusivo na saída desse dinheiro, que ia diminuindo pouco a pouco, sem grandes retiradas. Quando a caixinha estava quase vazia, a reabastecíamos, como já mencionado, com o dinheiro arrecadado pela festa da Esdi Aberta. Mas havia dias em que, constatávamos que, ao final da tarde, havia *mais* dinheiro do que a quantia que havíamos colocado pela manhã, evidenciando a contribuição de pessoas anônimas. A força desse sistema era a afirmação da confiança como um valor mais importante a ser protegido do que as notas e moedas no interior da caixinha.

A importância que damos a um sistema tão frágil e modesto como este está longe de qualquer pretensão de que ele venha a inspirar grandes reestruturações institucionais. Nas diversas entrevistas e textos que já publicamos sobre este período na Esdi, escutamos invariavelmente, perguntas do tipo: onde estarão as experiências radicais? Cadê a inovação? O que de tão especial merece o gasto de tinta, papel ou *bytes* para publicação? Aonde se quer chegar?

Questionar e minar a pertinência de tais enunciados é, sem dúvida, parte das ambições deste livro. Conscientemente, frustramos — através da valorização de realizações pequenas, pontuais e, por vezes, não totalmente originais — as expectativas de soluções úteis, do tipo *toolkits* destinadas ao uso por outras escolas, professores e alunos. A festa da Esdi Aberta e as atividades que a ela se seguiram foram uma janela que se abriu e se fechou, e as experiências vividas ali não pretendem se validar por nada além do que a própria experiência. Portanto, não sei se há realmente qualquer resposta para perguntas que se formulam a partir da ânsia (de resto compreensível na lógica capitalista) por resultados tangíveis e duradouros.

O novo portão de acesso à escola foi, de fato, uma conquista admirável, erguido no meio do solo movediço de uma severa crise. Mas aqui não privilegiamos a obra, o monumento, enfim, o “produto”. Nosso investimento é o de ressaltar a importância da atenção no cotidiano, no “é pra já”, no olhar para o lado, vendo quem e o que está à

volta, em cada momento, disponível para a exploração e a invenção de possibilidades.

As realizações menos tangíveis do que o portão, como a festa, os formatos diferentes de aulas e trocas educativas, os experimentos de horta colaborativa e de práticas gráficas (estes dois últimos descritos em detalhes no capítulo 6), são, por sua efemeridade, mais facilmente esquecíveis. Insistir no registro dessas realizações revela de modo enfático nossa aposta na aceitação e na valorização do temporário, do pequeno, como o *locus* capaz de, em meio a crises, abrigar uma alegria que, se não “muda tudo”, é capaz de tornar tolerável a convivência com o lixo, sobrevivendo a ele.

Desde que assumimos a direção da escola, fomos forçados a encarar uma rotina que, como descrito, alternou dois movimentos distintos. De um lado, caíamos em *loopings* burocráticos provocados por forças paralisantes tanto “exteriores” quanto circulantes no próprio “interior”. De outro lado, experimentamos sucessivos adiamentos e bruscas interrupções de práticas rotineiras, como pagamentos de salário, manutenção básica e continuidade de períodos letivos. Seja perdidos em ciclos aparentemente eternos ou sobressaltados intermitentemente por cortes erráticos, percebemos que a nova temporalidade que se instalara não permitia mais as bases de um presente sobre as quais um futuro poderia ser envisioned e planejado. Paradoxalmente, esta mesma desordem possibilitou a revelação de forças coletivas potentes, que, desde sempre presentes, se ocultam na aparente estabilidade das rotinas regulares.





pesquisa em *design*

Zoy Anastassakis

Neste capítulo, procuro mostrar como experiências de pesquisa que tem início de modo descompromissado podem se transformar em investigações acadêmicas que contribuem para o incremento de produções científicas disruptivas na área de *design*. Algumas das experiências aqui apresentadas começaram de modo bastante experimental, durante o período em que as atividades acadêmicas regulares estavam suspensas, entre 2016 e 2017. Entretanto, essas iniciativas terminaram por se desdobrar em pesquisas acadêmicas formais, como dissertações de mestrado, teses de doutorado e projetos de pesquisa pós-doutorais.

Voltando a tais experiências, penso sobre como podem emergir agendas de investigação instigantes e inusitadas, que promovam outros modos de pesquisa em *design*. Ao revisitar casos surgidos de colaborações inesperadas, este capítulo apresenta alguns dos mais concretos resultados de todos os processos narrados no livro e que demonstram, mais do que tudo, algo que me parece vital: a relação entre liberdade e produção de conhecimento relevante. Eu tomo estas ações experimentais como sementes para o florescimento de ambientes de ensino e pesquisa que encorajem estudantes, professores e pesquisadores a experimentar abertamente outros modos de estar no mundo fazendo pesquisa, que estejam assentados em compromissos e afetos concretos e situados.



Figura 6.1 Pátio entre as oficinas da escola e a biblioteca coberta de folhas caídas das árvores [Esdí, 2016] (Carlos Azambuja).

Espaços Verdes

Ainda em 2015, um grupo de estudantes passou a recolher as folhas que caíam das mais de vinte árvores-da-borracha (*Ficus elastica*) presentes no *campus* da Esdi. Considerando criar um espaço para compostagem, eles as reuniram em uma parte do terreno onde havia algumas árvores frutíferas e mato. Para incrementar a compostagem, passaram a trazer, de casa, resíduos orgânicos. O trabalho teve início, nos intervalos das aulas, com a retirada do mato que crescia ali. A seguir, o grupo montou uma pequena horta. De modo bastante informal, começaram a construir canteiros, utilizando as oficinas da escola. Também passaram a investigar como criar um ambiente biodiverso em uma pequena área de solo bastante desgastado.

Há alguns anos, o zelador da escola, Carlinhos, já cultivava, ali, algumas árvores frutíferas, que davam abacate, banana, mamão e

maracujá, entre outros. Pelo seu interesse pelo cultivo no *campus*, rapidamente Carlinhos se juntou ao grupo. Logo, a eles se reuniu, também, um doutorando que vinha desenvolvendo projetos e pesquisas com agricultura urbana em comunidades de favela.⁸⁶ Mais alunos se somaram ao grupo, e o plantio gerou os primeiros frutos: legumes e hortaliças que foram disponibilizados em frente às salas de aula.



Figura 6.2 Os alunos preparam parte do terreno da escola para a instalação de uma horta comunitária [Esdi, 2016] (Zoy Anastassakis).

No mesmo período, outro doutorando, que vinha desenvolvendo materiais a partir de compósitos orgânicos, se aproximou do grupo no desenvolvimento de um material a partir de uma colônia de bactérias, o *kombucha*.⁸⁷ Com o material resultante do cultivo dessas colônias

86 Costa, Diego. *Projetando para agricultura urbana*. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. [Dissertação]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

87 Costa, Pedro; Biz Pedro. Cultivando materiais. *Anais, III SPGD (Simpósio de Pós-graduação em Design)*. Programa de Pós-graduação, Escola Superior de Desenho Industrial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

bacterianas, uma espécie de couro bacteriano, eles realizaram uma série de protótipos de produtos, como uma carteira de dinheiro e documentos. Assim, aos poucos, a movimentação em torno das atividades informais de compostagem e plantio foi se desdobrando em pesquisas formais.

Deve-se lembrar que, desde o início, o interesse desses alunos não era exclusivamente orientado para os resultados do cultivo da terra nem, tampouco, para a formalização das investigações em pesquisas de mestrado ou doutorado, mas, sim, para a criação de um espaço de experimentação com a terra e seu cultivo. Não havia nenhum programa ou projeto definido *a priori*, nem uma liderança unificada, e, muito menos, a presença de um professor orientador. Tratava-se de um conjunto de estudantes de *design* interessados em experimentar o que seria cultivar compostos e plantas alimentícias no espaço de uma escola de *design*, no centro de uma grande cidade.



Figura 6.3 Estudantes e ex-alunos trabalham na horta comunitária [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).



Figura 6.4 Estudante mostra vegetais colhidos nos Espaços Verdes, em frente a uma sala de aula [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).

Contudo, a partir do envolvimento com as atividades nos Espaços Verdes, um dos estudantes, que era sócio de uma empresa especializada no projeto de materiais e produtos ambientalmente responsáveis, terminou por reorientar a sua pesquisa de mestrado para investigar, ali, as possibilidades de desenvolvimento de mobiliário, como luminárias e cadeiras, em árvores plantadas.⁸⁸ Simultaneamente, outro estudante do grupo, que terminara o mestrado em *design* de comunicação, ingressou no doutorado propondo uma investigação sobre a coleta seletiva de lixo para compostagem em comunidades, com trabalho de campo junto ao Arranjo Local Penha, na Serra da Misericórdia, onde outros desses alunos também passaram a realizar as suas pesquisas, em parceria com o Centro de Educação Multicultural (CEM).⁸⁹

Enquanto cultivava a horta, o grupo dos Espaços Verdes se empenhava em mobilizar outros alunos e professores para as iniciativas com essas experimentações com a terra. Com esse propósito, propuseram temas que foram incorporados a duas disciplinas de projeto de *design* de produtos e serviços no curso de graduação. Um deles foi dedicado ao *design* de produtos para agricultura em ambientes urbanos; o outro para desenvolvimento de serviços de gestão de resíduos, compostagem e plantio na cidade. Eles também intermediaram o contato entre a escola e uma empresa (fundada por estudantes universitários) que prestava serviços de compostagem. Com essa parceria, grandes composteiras foram instaladas no *campus* da escola, ampliando, assim, a recolha das folhas e o intercâmbio de conhecimentos sobre compostagem.

Aos poucos, a movimentação em torno dos Espaços Verdes derivou em pesquisas de conclusão da graduação, mestrado e

88 Themoteo, Pedro. *Design cultivado. Fabricação botânica a partir de podas de goiabeiras para manufatura de produtos de madeira*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

89 Biz, Pedro. *Arranjo Local Penha: compostando uma comunidade agroecológica na Serra da Misericórdia*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

doutorado.⁹⁰ O grupo foi se integrando ao Laboratório de *Design* e Antropologia, coordenado por Barbara Szaniecki e por mim.⁹¹ Alguns desses estudantes se envolveram em uma parceria com uma associação em uma comunidade na região da Penha, na zona norte do Rio de Janeiro, desenvolvendo ações em torno da coleta e da gestão de lixo e da criação de viveiros de mudas para o incremento da renda de habitantes locais. No âmbito das ações com o Arranjo Local Penha,⁹² se estabeleceu uma parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia, onde aconteceram *workshops* para a prototipação de viveiros de muda com habitantes da comunidade e estudantes de *design*. Dessa parceria, resultaram diversos resultados acadêmicos⁹³

Entretanto, com o tempo, a horta no *campus* da escola foi deixando de ser o eixo central da movimentação do grupo. Após o retorno das atividades acadêmicas, em meados de 2017, os estudantes tiveram de voltar às aulas e às demais atividades regulares de pesquisa. A isso se somou a falta de recursos para o investimento na melhoria das condições para a experimentação em torno da horta. Assim, em 2019, o mato retomou a área do *campus* onde, por quatro anos, se desenvolveram as inúmeras atividades dos Espaços Verdes. Entretanto, o grupo publicou artigos descrevendo as atividades de pesquisa ali realizadas

90 Me refiro às teses de doutorado de Camille Moraes, Diego Costa, Flavia Soares, e Pedro Biz; à dissertação de mestrado de Pedro Themoteo; e ao projeto de conclusão de curso de Miguel Moreira.

91 O Laboratório de *Design* e Antropologia é um grupo de pesquisa coordenado por Barbara Szaniecki e por mim. Para mais informações sobre os experimentos de pesquisa que temos realizado no LaDA, ver: SZANIECKI, Barbara; BIZ, Pedro; ANASTASSAKIS, Zoy. (Orgs). *Imaginação, participação e correspondência: experiências do Laboratório de Design e Antropologia*. Rio de Janeiro: PPDESDI, 2023.

92 Costa, Diego; Biz, Pedro; Silva, Julio; Santos, Ana. Sementes urbanas. *Anais do Simpósio de Design Sustentável 2019*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 673-684.

93 Entre outros, ver: Moraes, Camille. *Nutrir com: uma experiência degustativa sobre Design & Saúde*. Programa de Pós-graduação em Desenho Industrial, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

e formulando algumas proposições teórico-metodológicas⁹⁴ que resultaram de seu investimento na interação com a terra na Esdi.

Nesse âmbito, eles chegaram à noção de *design* micelial, “uma especulação sobre a possibilidade de um *design* em conjunto com todas as formas de vida”.⁹⁵ Contudo, apesar da suspensão das atividades na horta, depois de 2019, outros alunos voltaram a propor projetos e pesquisas em torno dos Espaços Verdes. Assim, se delinearam novos ciclos de atividades a partir do envolvimento com a terra na escola, de modo que a agenda de pesquisa lançada pelo grupo em 2016 se desdobrou em uma série de investigações ainda em andamento.

Colaboratório

Outra iniciativa que culminou em atividades de ensino e pesquisa foi a ocupação da oficina gráfica da escola, uma parte da Esdi que se encontrava inativa, há anos, por falta de pessoal técnico especializado. Quando Marcos e eu assumimos a direção e convidamos um grupo de alunos a atuar junto a nós, parte deles se dedicou a mapear os espaços e seus usos, considerando possibilidades de readequação. Nesse processo, eles visitaram toda a escola, inventariando o que havia ali. Muitos lugares estavam fechados há muito tempo. Também havia uma grande quantidade de equipamentos fora de uso.

Um desses locais era a oficina gráfica, que contava com uma tipografia, uma serigrafia, e diversas outras máquinas de impressão e produção gráfica. Como a universidade não conseguia contratar um técnico habilitado a lidar com um maquinário tão específico, a oficina fora interditada, e os alunos estavam impossibilitados de trabalhar nela.

94 Themoteo, Pedro; Biz, Pedro; Costa, Diego. *Design plantado: questões para desenvolvimento do método. Anais, III SPGD (Simpósio de Pós-graduação em Design)*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

95 Biz, Pedro; Costa, Diego; Themoteo, Pedro et al. *Design micelial. Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 53, 2018.

Logo no início do nosso mandato, nos empenhamos em levantar quais seriam os requisitos para a reabertura da oficina, mesmo que sem o apoio técnico especializado. Alguns professores conheciam bastante bem aquelas máquinas e poderiam treinar os alunos interessados. Também havia, ali, uma série de equipamentos que poderiam ser usados sem o apoio de um técnico profissional. Assim, começamos a considerar como reabrir a oficina gráfica de um modo improvisado, mas com segurança.

Enquanto avaliávamos como fazer isso, uma ex-aluna que colaborava de modo constante, porém informal, com as atividades no laboratório de pesquisa coordenado por mim, contou de uma experiência em que ela estava envolvida, e que consistia em uma experimentação com a gestão colaborativa de uma casa-ateliê por um grupo de jovens *designers* e artistas. Nessa casa, os cômodos eram organizados em ateliês especializados, como impressão, costura, pintura, marcenaria etc. Ali, o grupo desenvolvera uma técnica de *hackeamento* de impressoras jato de tinta para diminuir os custos de impressão. Eles produziam *zines* e o livro de estreia de um jovem poeta e cronista, projetos financiados e realizados coletivamente, em mutirões de produção, em que, além do grupo que já frequentava a casa, eles envolveram e treinaram amigos e parentes. Naquele momento, eles teriam que entregar a casa e, por isso, buscavam outro lugar onde acomodar o ateliê de produção gráfica.

Ouvindo essa história, imaginei que a vinda deles para a Esdi poderia contribuir para a reativação da oficina gráfica. Propus que eles trouxessem as suas máquinas para a escola e, em contrapartida, se empenhassem em envolver os estudantes na dinamização do uso do espaço. Assim, os três⁹⁶ responsáveis pela experimentação gráfica no ateliê instalaram na oficina da Esdi as impressoras *hackeadas* e passaram a se reunir, periodicamente, para imaginar o que fazer ali. A eles logo se juntaram dois estudantes da graduação que já estavam bastante envolvidos na movimentação da escola: a primeira trabalhava

96 André Aranha, Carolina Secco e Roberta Guizan.

no projeto do nosso novo *website*; o outro desenvolvia a nova identidade visual da Esdi.⁹⁷

Aos poucos, eles identificaram os equipamentos e materiais que se encontravam ali e reorganizaram o espaço. A eles se juntaram outros jovens *designers* e artistas, que não tinham vínculos com a escola, mas que já detinham conhecimentos de produção gráfica. Além do interesse pela utilização da oficina, eles buscavam estabelecer modos de gestão colaborativa do espaço, em que os usos e os aprendizados pudessem ser compartilhados sem a presença de líderes ou responsáveis. Para isso, desenvolveram um sistema de sinalização, considerando que cada eventual usuário tivesse meios de utilizar os equipamentos sem a presença dos demais. O espaço passou a estar constantemente aberto, uma vez que o acesso era franqueado a todos que se comprometessem com as modalidades de cuidado que foram sendo estabelecidas. Essa movimentação ganhou o nome de Colaboratório.

Durante cerca de três anos, se reuniram ali alunos e jovens artistas gráficos, escritores e poetas dedicados à produção de experimentos gráficos e editoriais. Um dia, uma aluna do primeiro período da graduação organizou, sozinha, os tipos móveis que estavam completamente desorganizados há muitos anos. Utilizamos parte dos fundos angariados na festa de abertura do portão para descupinizar o móvel que armazenava os tipos; e, após alguns encontros com um professor e um doutorando que ensinaram ao grupo como realizar impressões com tipos móveis, foi possível imprimir as capas dos livros e *zines* em tipografia. O equipamento de serigrafia também foi reparado, e muito se experimentou ali com a impressão em papel e em tecido. Alguns alunos doaram para o espaço máquinas de costura. Também aconteceram *workshops* de costura e encadernação. Às sextas-feiras, a oficina gráfica ficava cheia de poetas e zineiros de rua, que imprimiam o material que venderiam nos bares do bairro da Lapa, reduto boêmio do centro da cidade localizado junto à escola.

97 Daniela Capistrano e Nickolas Borba.



Figura 6.5 Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdi, 2016-2017] (Zoy Anastassakis).



Figura 6.6 Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdi, 2016-2017] (Zoy Anastassakis).



Figura 6.7 Colaborações entre estudantes e parceiros externos na ocupação da oficina gráfica [Esdí, 2016-2017] (Zoy Anastassakis).



Figura 6.8 Mutirão para produção de projetos editoriais [Esdí, 2017] (Zoy Anastassakis).

Quando a vida transborda a pesquisa

Aquela ex-aluna que trouxe para a Esdi as experiências gráficas da casa-ateliê se inscreveu no mestrado, propondo-se a documentar a experiência do Colaboratório.⁹⁸ Ao mesmo tempo, outra estudante do mestrado decidiu mudar o seu tema de pesquisa, para registrar todas as atividades realizadas na Esdi no período de suspensão das atividades acadêmicas entre 2016 e 2017, um trabalho⁹⁹ que foi muito importante na rememoração dos eventos narrados aqui.

Junto à dissertação de um dos alunos envolvidos no Espaços Verdes, que investigou modos de compor peças de mobiliário em árvores vivas,¹⁰⁰ esses trabalhos conformam um importante registro acadêmico de parte da movimentação de que trata este livro. Algum tempo depois, um quarto estudante de mestrado realizou uma pesquisa¹⁰¹ que tomava toda essa movimentação como atividade extensionista, considerando a suas implicações para o processo mais recente de curricularização das atividades de extensão universitária, que se tornaram uma exigência nas universidades públicas brasileiras. Em paralelo, dois outros alunos, um no mestrado,¹⁰²

98 Silva, Roberta Guizan. *Colaboratório. Experimentos de colaboração e educação na oficina gráfica da Esdi*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

99 Paolucci, Juliana. *Esdi Aberta: design e (r)existência na Escola Superior de Desenho Industrial*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

100 Themoteo, Pedro. *Design cultivado*.

101 Silva, Victor. *Cotidianos e escrevivências sobre a curricularização da extensão universitária na Esdi/Uerj*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021).

102 Souza, Jonathan Nunes. *Entre arte e design: experiências periféricas em meio a um campo minado*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

e outra no doutorado,¹⁰³ se dedicaram a pesquisar a produção acadêmica e profissional dos estudantes cotistas e negros que passaram pela escola, nos últimos anos.

O reenchaminamento de pesquisas para a consideração acadêmica de nossas experiências naquele período, na Esdi, não se restringiu aos estudantes. Assim como esses alunos, Marcos e eu passamos a dedicar nossa atenção, enquanto pesquisadores em *design*, ao que nos envolvia na escola. Em meados de 2017, quando eu ia de ônibus para a Esdi, recebi um *e-mail* de Tim Ingold, convidando-me a participar de uma coletânea de textos que ele editaria com Julien Dugnoille. O livro se organizava em torno da noção de viver junto (*living together*), e eles propunham que eu contribuísse com um artigo em uma sessão sobre “simbioses arquitetônicas”. No caminho de ônibus até a escola, comecei a imaginar em como contribuir para aquele projeto.

Quando cheguei à escola, encontrei a equipe de estudantes do professor especializado em termitologia que estava responsável pela descupinização do *campus*. Como aconteceu em vários momentos naquele período, o professor me mostrou um pedaço de janela que havia sido devorado pelos cupins. Nesses encontros, ele tecia descrições apaixonadas sobre a vida desses insetos, que habitavam o subsolo e chegavam à superfície por meio das árvores. A partir delas, se espalhavam, em busca de celulose, que encontravam por toda parte, nas instalações da escola, uma edificação antiga, cheia de madeira umedecida e desgastada pelo tempo. Em seu caminho, os cupins roíam portas, janelas, mesas e cadeiras, deixando, por onde passavam, túneis que conformavam uma complexa malha viária em meio a paredes, tetos e mesas.

Logo entendi que estava em jogo, ali, no *campus* da Esdi, um intrincado processo de simbiose arquitetônica. Em um determinado âmbito, movido pelo emaranhamento entre cupins, as árvores e as edificações; em outro, pela movimentação da comunidade acadêmica

103 Medeiros, Imaíra Portela de Araújo. *Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

em busca de meios para resistir a tanta precariedade. Imaginei que seria possível prestar um pouco mais de atenção a esses múltiplos emaranhamentos para tratar, então, do que acontecia na escola nos termos propostos por Ingold e Dugnoille. Para apresentar essas ideias, lhes enviei um resumo, ao que anexei o material que fora compilado por alguns dos alunos de mestrado que, naquele momento, se dedicavam a pensar sobre a movimentação na escola. Comecei, então, a escrever, ainda em meados de 2017, no olho do furacão.

Entretanto, já há algum tempo, Marcos e eu estávamos envolvidos com a documentação do que acontecia na escola, enquanto orientadores da estudante de mestrado que reorientou a sua pesquisa para registrar as atividades que ocorriam em torno do movimento Esdi Aberta. A seguir das nossas reuniões com ela, comentávamos sobre duas questões que nos pareciam fundamentais e complementares: primeiramente, a importância de se documentar o que vinha acontecendo; mas, também, a necessidade de que nós, Marcos e eu, ampliássemos as nossas próprias pesquisas para incluir a discussão do que acontecia ali, enquanto produção de conhecimento relevante para o campo dos estudos em *design*.

Isso não era apenas importante para a instituição ou para a pesquisa em *design*; era vital para a nossa própria sobrevivência: ou conseguiríamos transformar o que estávamos vivendo em produção de conhecimento em *design* ou, como as cadeiras e mesas da escola, seríamos devorados por tudo o que nos atravessava. E, devorados, não teríamos mais como seguir pesquisando, dando aulas e dirigindo qualquer escola. Não nos restava alternativa, então, senão fazer daquela experiência, também, tema de investigação. Pensar enquanto vivíamos. E fazer desse investimento tema de nossas pesquisas.

Ainda em 2017, recebemos outro convite, que nos permitiu aprofundar esse investimento de pesquisa. Frederico Duarte, pesquisador e curador em *design* português que há algum tempo realizava pesquisas de campo sobre o *design* contemporâneo no Brasil,¹⁰⁴ nos convidou a

104 Duarte, Frederico. *The Contemporary Challenge of Curating Brazilian Design* [Unpublished PhD thesis, Birkbeck College, University of London, London, UK, 2021].

participar, enquanto escola, da exposição “Como se pronuncia *design* em português: Brasil hoje”¹⁰⁵, organizada por ele no Museu de *Design*, em Lisboa, Portugal. Junto a um grupo de estudantes e professores que já estava envolvido na movimentação na escola, passamos a nos reunir para preparar a nossa participação na exposição, em que apresentamos uma instalação reunindo uma memória viva do que acontecia na Esdi naquele momento.

Frederico também organizou uma jornada sobre a Esdi na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. O evento “A Esdi nos (pre)ocupa” tinha por objetivo avaliar o legado e o presente da escola, discutindo o ensino do *design* no Brasil contemporâneo e na língua portuguesa. Conseguimos financiamento para participar do evento acompanhados de dois estudantes que estavam à frente do movimento Esdi Aberta.¹⁰⁶ Lá, encontramos outro aluno¹⁰⁷ que participara do grupo que nos acompanhava na direção da escola, além de alguns ex-alunos. Ainda em Lisboa, fomos convidados a escrever um texto sobre a situação na Esdi para a revista *Eye Magazine*¹⁰⁸, produzida em Londres. Nessa viagem, fomos também à Espanha e à Croácia, onde apresentamos a nossa situação em escolas de *design* e eventos acadêmicos. Naquele momento, perceber o interesse internacional pelo que se passava conosco foi fundamental para reunir um pouco mais de forças para sobreviver depois de quase dois anos em meio à tempestade.

Alguns meses depois, em abril de 2018, tive oportunidade de passar algum tempo como pesquisadora convidada do projeto “*Knowing from the Inside: Anthropology, Art, Architecture and Design*”, coordenado por Tim Ingold, na Universidade de Aberdeen, Escócia.

105 Coutinho, Barbara; Duarte, Frederico (Ed.). *Como se pronuncia design em português: Brasil hoje*. Lisboa: CML/MUDE, Museu do Design e da Moda, 2018.

106 Jonathan Nunes de Souza e Juliana Paolucci.

107 Gabriel Borges.

108 Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos. “Smoke signals from Brazil”. In: *Eye, The International Review of Graphic Design*, v. 24, Londres, 2018, p.14-15. Disponível em: <http://www.eyemagazine.com/feature/article/smoke-signals-from-brazil>



Figura 6.9 Instalação com a participação do movimento Esdi Aberta na exposição organizada por Frederico Duarte [Lisboa, 2017] (Juliana Paolucci).



Figura 6.10 Instalação com a participação do movimento Esdi Aberta na exposição organizada por Frederico Duarte [Lisboa, 2017] (Juliana Paolucci).

Nessa ocasião, eu estava acompanhada por uma parceira de pesquisa e ex-aluna¹⁰⁹ da Esdi e dois estudantes.¹¹⁰ Em Aberdeen, retomei a escrita sobre as simbioses arquitetônicas na Esdi e comecei a preparar um segundo texto, dessa vez sobre as nossas experiências de colaboração com artistas e pesquisadores indígenas no LaDA. Os dois textos foram publicados originalmente em inglês, e, em seguida, eu os reuni em um pequeno livro,¹¹¹ editado em português, que finalizei no período sabático em que estive em Lisboa, logo após termos deixado a direção da escola no final de 2018.

Em março de 2019, fomos convidados a participar de um parlamento de escolas de *design*, no âmbito da comemoração dos cem anos da Bauhaus¹¹², em Dessau, Alemanha. Nessa ocasião, Marcos e eu fomos acompanhados por mais um dos estudantes de graduação que teve participação fundamental no período em que estivemos à frente da direção.¹¹³ Eu acabara de chegar a Lisboa com a minha família, para um período sabático em que me dedicaria a organizar o livro que mencionei anteriormente. Na Bauhaus, nossa história foi acolhida com muito interesse pelos membros das outras escolas e projetos educacionais que compunham aquele encontro, dedicado a pensar o futuro da educação em *design*.

Foram dias intensos de compartilhamento de experiências pouco ortodoxas. Me trouxe muito alento perceber que, para comemorar os seus 100 anos, a Bauhaus Dessau dedicava parte do programa a

109 Raquel Noronha, *designer* e antropóloga. Professora adjunta da Universidade Federal do Maranhão.

110 María Cristina Ibarra e Daniel Rocha.

111 Anastassakis, Zoy. *Refazendo tudo: confabulações em meio aos cupins na universidade*. Copenhagen/Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020.

112 Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos. “Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI)”. In: *School of Departure. Digital Atlas of Design and Art Education Beyond the Bauhaus*. <https://atlas.bauhaus-dessau.de/en/>, 2022.

113 Lucas Nonno. Logo em seguida, Marcos e eu nos reunimos com Juliana Paolucci e Lucas para uma conversa com Jilly Traganou, que foi originalmente publicada na revista *Design and Culture*, em 2019, e, em seguida, republicada no livro *The Design of Dissent* (2021).

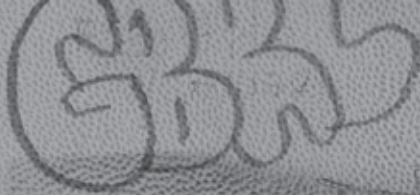
reunir gente que experimentava praticar a educação de *design* de modos não convencionais, pensando a educação em *design* hoje e daqui para a frente. O convite para uma reunião em torno de experimentos educacionais contemporâneos e experimentais, e a proposta de pensar a educação em *design* a partir desses espaços de experimentação, tudo isso acontecendo naquele lugar icônico para a história da educação em *design*, produziu fortes efeitos em mim. Estar ali, vivenciando aqueles encontros, trouxe um pouco mais de sentido para aquilo que nós tínhamos vivido, ao longo dos últimos três anos, na Esdi. Uma espécie de respiro, alívio, talvez esperança. E alegria.

Entretanto, alguns meses depois da viagem à Alemanha, fui convidada a participar de um encontro internacional de instituições de ensino de *design*, onde, mais uma vez, apresentei o “caso” Esdi Aberta. Dessa vez, a reação dos colegas diretores de escolas de *design* foi outra. Uma das pessoas presentes reagiu imediatamente à minha fala, dizendo que não estava ali para ouvir histórias difíceis, uma vez que ela vinha de um país muito violento e a última coisa que esperava em um evento acadêmico era ouvir histórias tristes como aquela... Outra pessoa perguntou se, com a minha apresentação, eu esperava algum tipo de ajuda financeira para a escola...

Eu respondi que não estava ali nem para contar uma história triste, nem para pedir ajuda, mas, sim, para compartilhar um caso real de uma escola de *design* que, a meu ver, coloca questões pertinentes para a educação e a produção de conhecimento em *design*, hoje. Nesse sentido, eu entendia a minha contribuição naquele encontro como um convite à reflexão sobre o que pode ser uma escola de *design*. Mas ninguém, ali, parecia interessado em explorar o que, nessa nossa história, aponta para um debate sobre a prática, o ensino e a teoria em *design*. Em vez disso, meus colegas daquele grupo de trabalho optaram por me colocar no papel de uma estraga-prazeres.¹¹⁴

114 Refiro-me aqui ao conceito de *killjoy* [“estraga-prazeres”], como proposto por: Ahmed, Sara. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: Ubu, 2022.

@ohdrie



RIELE

SPA ESTEVE AQUI!



RIELE



MU 1376

ESDI PÚBLICA
DESDE 1963



impasses e correspondências

Zoy Anastassakis

Correspondências com artistas e pesquisadores indígenas

Uma das ações que ficaram por acontecer nos Espaços Verdes consistia em uma parceria com duas antropólogas indígenas residentes na cidade para a instalação de uma roça indígena na Esdi. Francy Baniwa e Sandra Benites já eram nossas parceiras no projeto de extensão que eu coordenava desde 2017. Esse projeto buscava criar aproximações com artistas e pesquisadores indígenas na escola de *design*. Contudo, assim como no caso dos Espaços Verdes, organizado a partir de uma movimentação informal, esse projeto também não resultava de um programa predeterminado, mas, sim, da confluência de uma movimentação que, por sua intensidade, se desdobrou em atividades acadêmicas, com impacto no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

No início de 2017, fui abordada por duas ex-alunas, que retornavam para a Esdi como estudantes de mestrado. Ambas atuavam como *designers* no então Museu do Índio, hoje Museu Nacional dos Povos Indígenas¹¹⁵, instituição dedicada à salvaguarda de coleções etnográficas ameríndias. Vinculado à Fundação Nacional do Povos

115 Em 2024, setenta anos após a sua fundação, o Museu do Índio foi renomeado como Museu Nacional dos Povos Indígenas. Portanto, neste livro, utilizamos a denominação atual. Nas referências bibliográficas publicadas até 2024, evidentemente, permanece o nome original da instituição.

Indígenas (Funai) e, à época, ao Ministério da Justiça, o museu estava fechado ao público desde 2016, em razão de obras de prevenção e combate a incêndio, que, mal iniciadas, foram interrompidas por conta de contingenciamentos orçamentários. A questão “técnica” — a adequação de medidas segurança para o acervo e o edifício — se misturava, ali, às contingências políticas, já que, há algum tempo, os órgãos federais responsáveis pelo museu vinham sendo ocupados por setores vinculados ao agronegócio e, portanto, inimigos declarados das populações indígenas. Fragilizado, o museu buscava incrementar as relações interinstitucionais com instituições de ensino e pesquisa.

No museu, aquelas mestrandas da Esdi realizavam projetos expográficos e editoriais de divulgação científica e cultural, além de materiais didáticos e paradidáticos destinados a escolas indígenas. A instituição também produzia pesquisas e projetos e promovia ações de divulgação em escolas não indígenas. Havia, assim, muitas questões de *design* que poderiam ser abordadas por nossos alunos em uma possível cooperação entre as duas instituições. Após uma primeira conversa com a equipe de museologia, decidimos começar com bastante calma esse processo de aproximação institucional, porque entendemos que, antes de formular qualquer programa de ação, seria preciso identificar as possíveis sinergias entre as demandas do museu, as possibilidades e interesses da escola e as questões indígenas em jogo.

Para dar início a esse processo, organizamos uma série de seminários, deliberadamente informais. Entretanto, naquele mesmo momento, alteramos os nossos planos iniciais, considerando uma sugestão que se mostrou fundamental para o encaminhamento daquilo que, a princípio, se configurava como uma aproximação institucional entre Esdi e o Museu Nacional dos Povos Indígenas. Quando tomou conhecimento das nossas conversas com o museu, o antropólogo Idjahure Terena, sugeriu que trouxéssemos para a escola não somente pesquisadores do Museu Nacional dos Povos Indígenas ou antropólogos brancos, mas, sobretudo, pesquisadores e artistas indígenas.

Levando a sério essa sugestão, decidimos envolver artistas e pesquisadores indígenas desde os primeiros encontros do seminário



Figura 7.1 A antropóloga e curadora Guarani Ñandeva Sandra Benites apresenta as suas propostas para instalação de uma roça indígena na Esdi [2018 (Zoy Anastassakis).



Figura 7.2 Pesquisadoras do Laboratório de Design e Antropologia reunidas com as antropólogas indígenas Francy Baniwa e Sandra Benites [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis).

“Múltiplos”. Apesar de a população indígena no Rio de Janeiro ser menor que em outros estados, crescia o número de estudantes indígenas nas universidades, enquanto se consolidava uma intensa cena de arte indígena contemporânea, movimentações que terminam por trazer muitos artistas e pesquisadores indígenas para a cidade. E o Museu Nacional dos Povos Indígenas agregava vários pesquisadores indígenas em seus projetos, de modo que foi possível, rapidamente, estabelecer contatos e contar com a participação, já em um primeiro ciclo de encontros, do cineasta Alberto Álvares, da antropóloga e curadora de arte Sandra Benites e dos artistas Daiara Figueroa, Denilson Baniwa e Jaider Esbell.

Nesse período, participei também de um debate promovido pela empresa Tucum, que atua no fomento ao desenvolvimento, à distribuição e à comercialização de artefatos produzidos por comunidades indígenas no Brasil. Neste evento, participou, também, o arquiteto e artista visual Wally Kamayurá, residente no Parque Nacional do Xingu. Após o debate, Wally e sua companheira, Ynê Kuikuro, conversavam com uma ex-aluna minha presente no evento, comentando com ela sobre o seu interesse em estudar *design*. Me aproximei do grupo e, então, convidei-os a visitar a Esdi. Com seus filhos, Wally e Ynê passaram o dia seguinte na escola, conhecendo os nossos laboratórios e oficinas e interagindo com professores e estudantes.

Das nossas conversas naquele dia, surgiram várias ideias para futuras colaborações. Wally é especialista na construção de casas xinguanas, estruturas enormes que abrigam diversas famílias; conhecendo em profundidade os grafismos Kamayurá, ele se dedica, também, à pintura mural. Ynê desenvolve peças para adorno corporal com miçangas. Visitando a escola, eles imaginaram retornar para uma estadia prolongada; e, assim, vislumbramos um projeto de residências de *design* para artistas e pesquisadores indígenas como eles. Ynê detinha um enorme conhecimento sobre o trabalho com miçangas e ficou interessada em aprender serigrafia, técnica de impressão inédita no Xingu. Ela imaginou produtos combinando serigrafia e miçangas. Wally se entusiasmou com as possibilidades de pesquisa no laboratório de prototipagem rápida e impressão 3D, para a produção de protótipos



Figura 7.3 Wally Kamayurá pinta o braço de uma estudante. À direita, Ynê Kuikuro e os filhos do casal [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).

em pequena escala que pudessem ser utilizados nos *workshops* de construção de casas xinguanas que ele ministrava, com estudantes de arquitetura não indígenas. Assim como Ynê, ele também considerou as possibilidades de experimentação e produção gráfica em torno do grafismo Kamayurá. Se delineou, neste encontro, então, a proposta de um intercâmbio de conhecimentos entre *designs* indígenas e não indígenas, na escola. Para formalizar essas propostas, registrei, junto à universidade, um projeto de extensão universitária.

Um mês depois, em uma Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia na Universidade de São Paulo, conheci o professor Ibã Sales Huni Kuin, figura seminal no movimento de arte indígena contemporânea no Brasil. Naquela ocasião, comentei sobre as iniciativas que vínhamos tentando promover na Esdi e o convidei para uma visita à escola. Ele me apresentou Amilton Mattos, professor da Universidade Federal do Acre, seu orientador no curso de licenciatura interétnica daquela instituição, que se tornou importante colaborador do Movimento dos Artistas Independentes Huni Kuin (Mahku), fundado por Ibã.

O Mahku se destacava no movimento da arte indígena contemporânea no Brasil, tanto pela inovação que promoveu em meio aos processos de figuração daquele povo quanto pelos modos com que propulsionou a movimentação artística entre os jovens Huni Kuin do Rio Jordão, no Acre, região amazônica. Nos últimos anos, o Mahku promovia laboratórios de arte e percepção em museus e centros de arte, e em universidades, no Brasil e no mundo. Acompanhando o Mahku, Amilton Mattos produziu dois documentários que registravam o trabalho de Ibã junto aos jovens Huni Kuin. Aproveitando uma passagem de Ibã e Amilton pelo Rio, marcamos uma exibição de um desses filmes na escola. Após a sessão, aconteceu um debate, em que se juntou a nós a antropóloga Elsje Lagrou, especializada em arte Huni Kuin. A exibição aconteceu ao ar livre, no gramado recém-inaugurado da Esdi, e a noite terminou com Ibã nos convidando a formar uma roda. De mãos dadas, dançamos ao som da sua voz, que entoava algumas das músicas rituais de seu povo, os cantos do *Nixi Pae*.

Animados com a possibilidade de aproximação com o trabalho que Ibã vinha realizando, combinamos de organizar o seu retorno, para a realização de um laboratório de arte e percepção que se desdobraria em dois *workshops* (canto e experimentação visual). Para nossa sorte, contudo, Ibã retornou mais duas vezes à escola. Na primeira, em outubro de 2017, passou uma semana. Pela manhã, ele participava de atividades na graduação, junto à disciplina que montamos em parceria com o Museu Nacional dos Povos Indígenas; à tarde, acontecia o seu *workshop* de experimentação visual, com cerca de 20 participantes, professores e alunos da Esdi, mas, também, pessoas de fora da escola; finalmente, à noite, tinha lugar o *workshop* de canto, com cerca de 30 participantes. Alguns meses depois, em sua terceira estadia na escola, Ibã retornou para mais um *workshop* de experimentação visual.

Nas duas edições, os *workshops* propunham aproximações com os modos de ver Huni Kuin. Tratava-se, portanto, de um laboratório de experimentação com imagens, mas, sobretudo, de uma investigação prática em torno da visão. Como vários dos povos amazônicos,

os Huni Kuin desenvolveram “máquinas de visão”¹¹⁶ bastante sofisticadas, que podem ser definidas como “dispositivos criados ou utilizados para alterar a percepção. A ideia de visual aqui é a mesma de visionário, visão ou miração”.¹¹⁷ Nos dois primeiros dias do *workshop*, Ibã nos apresentou ao universo visionário do *Nixi Pae*, que organiza a percepção visionária e, portanto, também, a estética daquele povo.

Nixi Pae é o termo Huni Kuin para a bebida ayahuasca. Contudo, nos laboratórios de arte e percepção, como os realizados na Esdi, Ibã retirou de cena a bebida e nos convidou a visitar, de outros modos, a “cultura” visionária Huni Kuin. Assim, nas atividades propostas, ele desassociou a ingestão da ayahuasca da experiência visionária, estimulando-nos a ativar as nossas capacidades de miração por outros meios, como a narração dos mitos, a música, a dança e a experimentação visual.

Na primeira parte do *workshop*, investigamos modos de ver o som, que é uma das marcas da atividade visionária entre os Huni Kuin. Todos os exercícios propostos naquela etapa tinham por propósito despertar, entre os participantes, a capacidade de vislumbrar e transformar em imagens o que era sugerido pelos cantos, que se concentram na narrativa dos mitos Huni Kuin. Assim, Ibã cantou em sua língua natal, mas, também, narrou, em português, o mito de origem Huni Kuin de que tratavam aquelas canções. Em seguida, nos convidou a reencenar uma das cenas do mito, em que uma anta invoca a mulher-jiboia, lançando na água de um lago três frutos de jenipapo. Após o jogo com a água, experimentamos o canto-dança coletivo Huni Kuin, dessa vez em torno do ritual da fertilidade Huni Kuin, o *Katxa Naua*. Deixamos a sala de aula; e, nos vestindo com roupas de folhas, recriamos a performance ritual que os Huni Kuin realizam para

116 Mattos, Amilton. Máquinas de visão: o Mahku — Movimento dos Artistas Huni Kuin — em suas práticas de experimentação visual. In: *Revista Metamorfose*, v. 3, n. 1, p. 49-72, set. 2018.

Mattos, Amilton. The visionary art of MAKHU — Huni Kuin Artist Movement. In: *Chacrana*, Oct. 2019. Disponível em: <https://chacrana.net/the-visionary-art-of-mahku-huni-kuin-artist-movement/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

117 Mattos, 2018, p. 51.

festejar a chegada dos espíritos dos legumes, os *yuxins*, responsáveis pela fertilidade de suas plantações.



Figura 7.4 Professor Ibã Sales Huni Kuin durante um dos workshops de arte e percepção que ministrou na Esdi [2017] (Zoy Anastassakis).



Figura 7.5 Professor Ibã Sales Huni Kuin durante um dos workshops de arte e percepção que ministrou na Esdi [2017] (Zoy Anastassakis).

Para esse povo, a confluência entre a música e o movimento ritmado dos corpos carrega um potencial visionário de alteração da percepção, dando início ao processo de miração, ou seja, de uma experiência mental cinemática que é disparada pelo exercício do canto combinado com a dança. Estimulados por essas experiências, pintamos e desenhamos os sons dos cantos performados por Ibã e, também, o que vislumbramos com a experiência de encontro com os *yuxin*. Esse primeiro momento organizou-se, então, em torno de uma imersão na experiência sinestésica, traço marcante da cultura e da estética Huni Kuin.

Na segunda parte do *workshop*, combinamos a experimentação visual Huni Kuin com pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de *Design* e Antropologia junto à ocupação da oficina gráfica da Esdi, como a produção de filmes de animação com técnicas “rudimentares”, além de experimentações gráficas e editoriais. Como resultado, cada participante desenvolveu um protótipo de livro animado, ou *flip book*, em que, com ferramentas bastante simples, recriamos as relações entre imagem, movimento e ritmo experimentadas durante o *workshop*. Como apontado por Amilton Mattos, o que realizamos neste laboratório foi, sobretudo, uma aproximação com a experimentação visual como uma máquina de visão que não está a serviço da representação, mas, sim, da própria experiência sinestésica. Assim, ouvir, cantar, dançar, desenhar e pintar foram os elementos constitutivos de uma imersão cujo propósito era o cultivo de atenção para as possibilidades de intensificação ou ampliação da percepção que podem ser ativadas pelo encontro e pelo engajamento coletivo.

Enquanto participava das sessões com Ibã, revivi as aulas de “estudos de percepção visual”, “meios e métodos de representação” e “metodologia visual” que eu havia feito em meu primeiro ano no curso de *design* da Esdi, que, no início, assim como em Ulm e na Bauhaus, foi denominado curso preliminar. De modos completamente distintos, essas aulas pareciam muito próximas. Fomos encorajados a fazer desenhos com o objetivo principal de aprender a ver. Agora, como professora e pesquisadora de *design*, penso sobre as misteriosas

relações entre as aulas de Ibã e aquelas ministradas por alguns professores da Esdi, como Silvia Steinberg e Roberto Eppinghaus.

Lidar com estes mistérios me ajuda a considerar, de diferentes perspectivas, algo que me intriga desde que entrei na Esdi como estudante: práticas-padrão em uma sala de aula de *design* marcam um contraste muito acentuado entre a educação em *design* e a educação convencional. Em outras palavras, em uma escola de *design*, somos convidados a experimentar outros modos de aprendizagem. Muito raramente, como aluna da Esdi, assisti a aulas do tipo expositiva, em que os alunos se sentavam quietos assistindo a um professor falante, de pé. Em sua maioria, nossas experiências em sala de aula envolviam grupos de pessoas fazendo coisas juntas, grandes mesas coletivas, muito desenho, modelos em escala, muita conversa e, acima de tudo, muito movimento.

Mas, voltando às minhas inquietações iniciais sobre a história da Esdi (ver capítulo 1), agora posso pensar com esses mistérios de uma maneira diferente: se ainda hoje se pode sentir, em todos os momentos, a presença ambivalente da Escola de Ulm dentro de nossa escola, no Rio, por que foi a visita de um professor oriundo da floresta amazônica que me conduziu de volta, não necessariamente a Ulm, mas a outros lugares ainda mais remotos, como Dessau e Weimar? As aulas do Ibã me levaram a revisitar os primeiros momentos que vivi como estudante de *design*, e, de repente, me vi transportada para mais longe ainda, para as aulas do curso preliminar na Bauhaus e na HfG-Ulm, de onde alguns possíveis parentes distantes nossos, *designers*, podem ter lançado as bases que vinculam nossa escola a uma determinada herança. Se considerarmos a HfG-Ulm como o ancestral direto mais próximo da Esdi — sua “mãe” — e a Bauhaus, sua “avó”, no canto do Ibã, então, o que eu ouvia era o chamado dessa avó.

Em 2019, porém, como visto no capítulo 6, finalmente tive a oportunidade de visitar as antigas instalações da Bauhaus em Dessau. Ao colocar os pés naquele lugar, me lembrei imediatamente das aulas do Ibã Sales Huni Kuin, Silvia Steinberg e Roberto Eppinghaus. Logo que essas aulas e professores me vieram à mente, meus pensamentos se voltaram para Johannes Itten. Tentei encontrar algo sobre ele e

suas aulas na livraria da Bauhaus, mas saí de mãos vazias. Continuei andando pelo prédio, pensando em Weimar, Dessau, Ulm, Rio de Janeiro e Acre e nos misteriosos laços de parentesco que, talvez, quem sabe, possam nos unir¹¹⁸.

Um pouco antes, em 2018, realizamos um seminário na Esdi que expandiu nossas conversas com pesquisadores e líderes indígenas para além do contexto brasileiro. Nessa ocasião, recebemos uma ativista e pesquisadora de comunicação indígena que vem das nações Nasa e Misak na região do Cauca, na Colômbia, Vilma Almendra. Com ela, veio, também, um casal de líderes de sua comunidade, que estavam ameaçados de morte devido às suas atividades políticas no que tange às lutas por autonomia indígena em meio à escalada dos conflitos armados naquela região. Além deles, havia outro líder indígena vindo da Bahia, e que, assim como o Ibã, nos convidou a formar um círculo para dançar e cantar. Na roda, comentamos sobre nossas impressões finais sobre as discussões que tivemos naquele encontro. A presença pungente dessas lideranças indígenas no seminário teve um enorme impacto sobre todos nós, professores, estudantes e convidados que participaram do evento. Quantos mundos estavam sendo reunidos nesses encontros? Muitos. E isso não era pouca coisa.

No Museu Nacional dos Povos Indígenas

Voltemos à parceria entre a Esdi e o Museu Nacional dos Povos Indígenas. Como comentei antes, neste capítulo, deve-se considerar que, assim como a escola, a partir de 2016, no contexto de intensificação da crise política no país, o Museu se encontrava em situação de enorme fragilidade financeira e institucional. Logo, naquele momento, atuar no museu implicava também uma associação ao movimento de resistência daquela

118 Anastassakis, Zoy. “From Ulm to Acre in the Amazon and back to Weimar and Dessau”. In: *School of Departure. Digital Atlas of Design and Art Education Beyond the Bauhaus*. <https://atlas.bauhaus-dessau.de/en/>, 2022.



Figura 7.6 Dois líderes do povo Nasa, da Colômbia, durante o seminário “Luta indígena, bem viver e a crise da noção de desenvolvimento”, realizado na Esdi [2018] (Zoy Anastassakis).

instituição. Entretanto, estávamos cientes de que isso não equivale a agir com ou em prol dos povos indígenas. Considerar qualquer projeto de *design* naquela situação passou a implicar, então, avaliações críticas sobre as condições, os limites e as possibilidades de uma atuação em *design* que fosse engajada e comprometida não somente com as instituições, mas, sobretudo, com as questões de interesse que afetam aqueles para e com quem se projeta. Para isso, mais uma vez foi de extrema importância a interlocução com os pesquisadores e artistas indígenas Alberto Alvares, Denilson Baniwa, Ibã Sales Huni Kuin e Sandra Benites.

Conversando com eles, fomos convidados a abrir tempo e espaço para debater questões mais amplas, que provocaram uma espécie de suspensão no processo projetual, em que somos levados a encaminhar respostas na forma de projetos de *design*. Ao permitir a suspensão da necessidade de responder projetando, e nos permitindo lançar novas questões a cada encontro com as equipes do museu, nós reconsideramos os nossos modos de atuação enquanto *designers*, bem como a alteração dos papéis do *design* naquela instituição. Aos funcionários do museu, familiarizados com a colaboração com *designers*, lançamos outros convites, para que, juntos, especulássemos sobre o que pode fazer um grupo de *designers* em um local como aquele.

Na nossa primeira reunião, o diretor do museu, o antropólogo Carlos Levinho, me mostrou um trabalho¹¹⁹ de *design* de comunicação que investigava as relações visuais entre grafismos indígenas e as formas encontradas nas peles de animais. Com esse exemplo, ele buscava ilustrar os tipos de projeto que imaginava ser possível desenvolver conosco, na Esdi. Naquela ocasião, o museu tinha acabado de firmar um acordo com a plataforma *Google Arts* para a exibição de conteúdos expográficos e audiovisuais. Coincidentemente, o trabalho que ele me apresentava tinha sido realizado por um dos professores

119 Carvalho, Ricardo Artur Pereira de. *Grafismo indígena: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini*. Projeto de conclusão de curso em Desenho Industrial. Habilitação em Comunicação Visual. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

da escola, Ricardo Artur Carvalho. Logo, Ricardo se juntou a nós na elaboração do convênio entre a escola e o museu. Decidimos propor um curso de projeto em *design*, que reuniu a turma do terceiro período da graduação e estudantes de pós-graduação.

Este curso aconteceu ao longo de dois semestres letivos, reunindo em torno de 50 estudantes. As aulas aconteciam duas vezes por semana, uma delas na escola, a outra em uma sala de aula montada especialmente para isso, no museu. Estando ali podíamos ter rápido acesso aos espaços e às equipes responsáveis pelos diversos setores, como acervo, biblioteca, educativo, comunicação, pesquisa etc. Ali, também, tivemos oportunidade de interagir com vários outros pesquisadores, indígenas e não indígenas.

A proposta do curso não visava ao desenvolvimento de nenhum tipo específico de projeto de *design*, mas, sim, à criação de um laboratório de *design* instalado em um ambiente real em que, a partir de suas presenças *in situ*, os alunos pudessem entrar em contato com as equipes da instituição parceira, para, a partir dessa aproximação, investigar as possibilidades de proposição de futuros projetos. Não havia, então, um programa ou *briefings* predefinidos. Interessava que, com a presença cotidiana no museu, fôssemos identificando questões de *design* que informassem o desenvolvimento de projetos futuros, que não necessariamente deveriam ser realizados. Nosso compromisso tinha a ver, então, com isso: mais do que desenvolver ou entregar algo em específico, interessava o ambiente de laboratório de *design* que se constituiria a partir das interações entre nós, professores e alunos da Esdi, e as equipes do Museu Nacional dos Povos Indígenas.

Assim, no primeiro semestre, nosso objetivo era: 1) que cada grupo de estudantes explorasse as possibilidades e se integrasse a uma equipe do museu com a qual iria colaborar; 2) que eles pesquisassem as questões de *design* a ser encaminhadas junto àquelas equipes; 3) que formassem propostas de projeto para desenvolvimento no semestre seguinte; e 4) que, individualmente, ou em duplas, escrevessem artigos articulando as experiências e as leituras realizadas naquele semestre.



Figura 7.7 Professor Ricardo Artur orienta estudantes da Esdi no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis).

Ao final do primeiro período, eles apresentaram suas pesquisas e propostas de projeto a uma banca formada pelos dois professores responsáveis pelo curso, pelo diretor do museu e pelo artista visual e *designer* Denilson Baniwa. No segundo semestre, novos grupos foram formados e os alunos passaram a desenvolver, junto às equipes do museu, as propostas formuladas no período anterior. Mais uma vez, menos do que os resultados finais, nos interessava, sobretudo, o processo de desenvolvimento de relações, ou seja, o ambiente de laboratório de *design* em parceria.

Nós estávamos empenhados em orientar os estudantes no desenvolvimento de projetos em diálogo e cooperação que se estabelecessem não a partir de um posicionamento deles, estudantes, enquanto “*designers*”, prestadores de serviço, mas, sim, como cocriadores das questões de *design*. Nesse processo, importava, sobretudo, o engajamento com as equipes do museu, não a fim de atender às suas demandas, mas para, junto a elas, colaborar elaborando possibilidades

de projeto. O investimento no diálogo e na negociação junto às equipes era, então, peça fundamental para o bom andamento dos trabalhos.

Nesses dois semestres no Museu Nacional dos Povos Indígenas, os estudantes tiveram a oportunidade de interagir com diversos pesquisadores e artistas indígenas. Esses encontros foram marcantes para a turma, abrindo espaço para uma série de debates fundamentais, de um modo que eu ainda não havia experimentado em sala de aula. No primeiro semestre, em paralelo às aulas de projeto, ministramos, para essa mesma turma, outro curso, com exercícios de experimentação visual a partir da leitura e da discussão de textos antropológicos que tratavam das questões indígenas.

Nos parecia importante, naquele primeiro momento, que os alunos entrassem em contato com uma determinada literatura antropológica que desse suporte para que eles pudessem elaborar, de um modo



Figura 7.8 Apresentações de projetos estudantis no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis).



Figura 7.9 Apresentações de projetos de estudantes no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis).



Figura 7.10 Apresentações de projetos estudantis no Museu Nacional dos Povos Indígenas [Rio de Janeiro, 2018] (Zoy Anastassakis).



Figura 7.11 Ao lado de Amilton Matos, Ibã Sales Huni Kuin fala aos alunos da Esdi no curso em parceria com o Museu Nacional dos Povos Indígenas [Esdi, 2018] (Zoy Anastassakis).

antropologicamente informado, os encontros e as experiências que viviam no Museu Nacional dos Povos Indígenas. Assim, a cada semana, sugeríamos leituras a que cada aluno deveria responder com uma imagem. Em sala, reuníamos os trabalhos sobre uma grande mesa, e os analisávamos, colocando-os em relação com os textos. Assim, conseguimos aproximar a leitura de textos antropológicos, com os quais nossos alunos não estavam familiarizados, das experimentações visuais, que, em um curso de *design*, eles têm por hábito exercitar.

Além das leituras, recebemos, na sala de aula, a visita de pesquisadores e artistas indígenas, como Denilson Baniwa, Ibã Sales Huni Kuin, e Alberto Álvares. Esse último terminou por estabelecer uma relação de acompanhamento regular de alguns dos projetos dos alunos que tratavam de questões relativas aos Guarani. Também fomos ao Museu de Arte do Rio, para uma visita guiada à exposição *Dja Guata Porã*, que abordava a presença indígena contemporânea no Rio de Janeiro. Nessa ocasião, fomos acompanhadas por uma das curadoras da exposição, a antropóloga Sandra Benites, também ela do povo Guarani.



Figura 7.12 Visita guiada com a curadora da exposição “Dja Guata Porã”, Sandra Benites, Museu de Arte do Rio [Rio de Janeiro, 2017] (Zoy Anastassakis).

Em meio a essas experiências, emergiram algumas questões, das quais tentamos dar conta ainda em meio ao processo: assim como muitos de nós, no Brasil, os estudantes que participaram do curso no Museu Nacional dos Povos Indígenas não tinham plena consciência das condições de existência dos povos indígenas na contemporaneidade. Ao perceber o seu “espanto” diante dessa tomada de consciência quanto à presença indígena contemporânea no Brasil, decidimos ampliar o tempo dedicado à circulação de materiais que apoiassem sua aproximação com as questões indígenas. Isso nos levou a modificar nosso plano inicial de aulas.

Confluências afroindígenas

No entanto, ao perceber a atualidade das questões indígenas e a violência que afeta os povos originários desde o início do processo de colonização das Américas, alguns alunos passaram, também, a questionar suas próprias realidades, percebendo-se diversos e distintamente situados em meio ao conjunto do corpo discente da Esdi. Em alguns momentos, esse processo se manifestou de modo extremamente intenso: discutindo as violações de direitos que atingem as populações marginalizadas no país, e, conseqüentemente, no ambiente universitário, terminamos por trazer, para esses debates, as nossas próprias histórias de vida.

Em uma dessas aulas, reunidos em torno da mesa em que os alunos haviam colocado autorretratos produzidos a partir da leitura do artigo “Os involuntários da pátria”, do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, alguns deles compartilharam histórias em que se perceberam como vítimas de discriminação e preconceito sociorracial. Uma dessas estudantes fizera um autorretrato em pastel oleoso, em que ela figurava em verde-escuro segurando entre as mãos cruzadas junto ao peito um pouco de terra, colorida de marrom. Àquela altura da aula, já tínhamos comentado quase todos os trabalhos. No entanto, ela ainda não se integrara ao debate. Eu pedi que ela se apresentasse. Ela pediu

desculpas, dizendo que não tinha certeza de reunir as condições emocionais para comentar o seu trabalho. Retirando o trabalho da mesa, ela o segurou junto ao peito, de frente para os colegas. Em seguida, contou a sua história, relacionando-a com as questões levantadas pelo texto.

Nesse artigo, Viveiros de Castro defende que indígenas são aqueles que reconhecem e reivindicam o pertencimento à terra em que vivem e de onde vieram. Contudo, ele ressalta, essa reivindicação não equivale ao reclame pela propriedade de uma determinada terra. Muito diferentemente, o que os povos que pertencem à terra demandam é a possibilidade de seguir vivendo nas terras de onde vieram. Nos contextos coloniais, este se torna um tema de violentas disputas, uma vez que a instalação de colônias implica, exatamente, a destituição e a retirada daqueles que vivem, originalmente, em determinados territórios. Tomando de assalto as terras até então habitadas por povos originários, os invasores se autodeterminam como proprietários das terras em questão. Nos contextos coloniais, então, a posse das terras passa, necessariamente, pela coerção, expulsão ou extermínio das populações que nela vivem.

Ao ler o texto, aquela aluna, de nacionalidade peruana, percebeu que não se sentia pertencendo a nenhum lugar. Nem ao Brasil, onde vivia, nem ao Peru, de onde viera a sua família. Os pais, professores universitários, viviam em São Paulo. Ela se mudara para o Rio a fim de estudar na Esdi. Vivia sozinha. Ouvindo o seu depoimento, muitos começaram a chorar. Aos poucos, outros alunos levantaram as mãos, pedindo para compartilhar histórias parecidas, de desenraizamento, despertencimento. Entre eles, uma estudante negra, que se declarou de classe média alta e revelou ter sempre sentido um estranho incômodo, que ela não sabia nomear. Ao ler o texto, ela, enfim, percebera que esse incômodo tinha a ver com o racismo, que, em sua vida, se anunciara de forma velada, deixando latente, contudo, uma marca que até então ela não conseguia enunciar.

Após ouvir alguns desses relatos, eu tentava conduzir a sessão para um encerramento. Eu esperava que surgisse um gancho para retomar,

de modo tranquilo, e tranquilizante, os temas inicialmente propostos para aquele dia. Quando, finalmente, consegui terminar a aula, me abordou, muito timidamente, outra aluna, perguntando se poderia me acompanhar. Eu disse que sim. Quando deixamos a sala de aula, ela desatou a chorar. O corredor da escola estava cheio de gente. Fiquei preocupada com a sua privacidade, e, então, propus que fôssemos para a sala da direção, onde poderíamos estar com mais calma.

Ela se sentou no sofá, eu na poltrona de frente para ela. Logo em seguida, entrou na sala a aluna que tinha chorado ao apresentar o seu trabalho durante a aula. Ficamos, ali, as três. Uma de nós chorando, sem parar. Nos dias seguintes, me encontrei mais algumas vezes com a estudante que me abordou ao fim da aula. Ela sentava no sofá da sala da direção e chorava. E eu permanecia sentada, na poltrona de frente para ela. Aos poucos, ela conseguiu começar a falar. Parte da sua angústia tinha a ver com a dificuldade que ela encontrava para encaminhar a sua situação acadêmica. As aulas haviam sido retomadas, mas o pagamento dos salários, assim como as bolsas de estudos dos alunos cotistas, ainda não havia sido normalizado. Portanto, muitos de nós não tinham meios para se deslocar até a escola.

Isso era um cenário que dizia respeito a toda a universidade, que tinha deliberado que os professores estivessem atentos a essa situação atípica, uma vez que muitos alunos não tinham, ainda, condições de frequentar as aulas. Afinal, as aulas haviam retornado, ainda em meio ao caos financeiro e institucional, mais como uma marcação de posição de resistência da universidade face ao descaso do Governo. Esse foi tema de muitos debates, ao que se decidiu que o melhor modo de enfrentar as ameaças à universidade, àquela altura, seria a retomada das atividades acadêmicas, mesmo que, ainda, em condições tão precárias. Afinal, o Governo e a imprensa não se cansavam de bombardear a universidade, insinuando que os professores e funcionários estavam satisfeitos por não trabalhar, e que a universidade teria perdido a sua relevância social, uma vez que muitos estudantes cancelavam as suas matrículas, migrando para outras instituições de ensino.

Aquela aluna tinha obtido resultados muito ruins nos exames e não sabia como se dirigir aos professores para apresentar a sua situação. Ela morava muito longe da escola e não tinha como pagar o transporte todos os dias. Vinha quando conseguia. O que nem sempre era possível. O pai e a mãe estavam desempregados; ela e sua irmã estudavam na Uerj, e a Bolsa Permanência representava a quase totalidade da renda familiar. Conversando com ela, eu argumentei que aquela situação era também a de muitos outros alunos, funcionários e professores, e que a universidade estava atenta para a situação.

Lembrei que tínhamos a caixinha com dinheiro que ficava disponível no balcão da secretaria, um recurso que eu mesma, muitas vezes sem ter como pagar o almoço ou o transporte, havia utilizado. Mas enfatizei que ela deveria contatar os seus professores, colocando a sua situação, que só assim poderia ser considerada. Entretanto, ela não encontrava forças para fazer isso. Ela se sentia envergonhada. Não conseguia conceber que a sua situação era como a de muitos como ela. Que o problema, então, não era só seu, mas, sim, de grande parte dos menos favorecidos entre os membros da comunidade acadêmica. Na situação de vulnerabilidade em que se encontrava, ela não reunia as condições emocionais para se desvincular do seu próprio sofrimento e perceber o caráter coletivo e político da situação e, assim, transformar, mesmo que minimamente, o sofrimento e a vergonha que sentia.

Naquele momento, na Esdi, nós vivíamos uma intensa movimentação comunitária. Muitos alunos, professores e funcionários, bem como a administração central da universidade, estavam empenhados em cuidar do que se colocava de modo tão violento para todos na comunidade, e que, era sabido e discutido, incidia com intensidade muito mais forte junto aos mais pobres entre nós. Mas, mesmo estando em meio a um ambiente tão movimentado em torno do cuidado coletivo, aquela aluna não conseguia deixar de sofrer e sentir vergonha por não ter obtido os mesmos rendimentos de sempre. Mesmo trocando ideias quase todos os dias com um dos estudantes mais engajados na movimentação da escola, que era seu vizinho e com quem

ela partilhava a longa viagem de ida para a escola, ela não encontrava as condições emocionais para politizar a sua experiência pessoal.

O modo com que ela experimentou esse processo me lembra sempre de que, em sua intensidade, as lutas podem estar deixando de lado quem está muito fraco para reunir forças e se juntar ao coletivo. Com a história dela, eu sigo pensando, então, sobre os limites dos investimentos coletivos de reexistência. E sobre os impasses que se colocam para a politização das nossas experiências cotidianas. Mais ainda, sobre todo o sofrimento que eu vi atravessar tantas pessoas, naquele período. E o que se pode, ou não, fazer com o sofrimento.

Grande parte do meu tempo como diretora foi dedicado a abrir espaço para que o sofrimento pudesse ser acolhido, ali mesmo no espaço da escola. Muitas vezes, então, havia gente sentada naquele sofá, chorando. Eu mesma chorei, inúmeras vezes. E eu achava importante que o gabinete da direção de uma escola de *design* pudesse ser o espaço de acolhimento para aquilo que não cabia na sala de aula. Criar um ambiente de cuidado comunitário passou, então, pela operação de abrir a sala da direção como espaço coletivo de acolhimento e cuidado. Habitar aquela sala de outros modos foi uma das operações vitais para a criação de um sentido coletivo das possibilidades de habitação da escola, quando não era possível retomar o cotidiano das atividades acadêmicas.

Sei bem que muitos dos que sofriam mais se recolheram em casa. Mas grande parte do nosso esforço foi dar a perceber que o que nos atravessava, a cada um de nós, nos atravessava porque éramos uma comunidade. Uma comunidade escolar incapacitada de seguir se reunindo para o que se esperava: aulas, orientações, atividades de pesquisa... Assim, abrir os espaços da escola, descentralizar os processos de tomada de decisão, coletivizar e politizar o sofrimento, bem como a movimentação para fazer dele a possibilidade de recuperação parcial da nossa existência enquanto uma comunidade acadêmica, foi o que mais tentamos fazer, enquanto diretores da escola, Marcos e eu.

E me parece fundamental afirmar que tudo isso são atos de *design*. Sobretudo, porque eles ampliam os horizontes não mais pela via

prospectiva, mas, sim, pela ênfase nas experiências vividas de modo compartilhado e na criação de lugares de veiculação de afetos. Com atos como esses, de insistência na experiência vivida, acredito que possamos revitalizar o *design*, reclamando a sua sobrevivência para além do projeto, do planejamento, da inovação, e da obsessão com o futuro, que, me parece, implica sempre uma perigosa dissociação do tempo presente e as experiências vividas.

Uma imagem que não me sai da memória é a de uma foto que eu fiz de uma estudante, sentada na mesa do gabinete da direção. Enquanto eu tirava a foto, ela riu, muito timidamente. Na hora, me lembrei de o quanto eu também, enquanto ex-aluna, sentia um enorme pudor em sentar naquela cadeira todos os dias. Naquele momento, imaginei a linhagem que se configurava ali, de mulheres que se sentaram naquele lugar.

Antes dela e de mim, a engenheira, urbanista e militante feminista Carmen Portinho, que a partir de 1966, por 20 anos, foi diretora da Esdi. E de cuja atuação à frente da direção pouco se sabe. Imaginei nós três juntas naquela sala. Assim como aquela aluna, e diferentemente de mim, Dona Carmen também morava muito longe. Atravessava a cidade todos os dias para ir à escola. Mas, diferentemente de Dona Carmem e de mim, duas mulheres brancas; aquela estudante era negra. E, portanto, as suas experiências eram atravessadas, também, pela discriminação racial. Um tema que irrompia com muita intensidade naquele momento, entre nós, na escola, quando alguns dos estudantes negros começavam a propor temas de projeto que colocavam em pauta as questões raciais, afirmando o seu posicionamento enquanto estudantes de *design* negros e confrontando, com isso, o elitismo branco da escola.

Naquele momento, considerando a importância de ampliar o debate sobre racismo, convidamos a historiadora Ynaê Lopes dos Santos, especialista em história da escravização nas Américas, que investiga o ensino de história da África e das relações étnico-raciais no Brasil, a ministrar a aula inaugural do ano letivo de 2018. Na ocasião, ela nos apresentou outros modos de perceber a formação da cidade do Rio de Janeiro, originalmente um importante porto do mercado



Figura 7.13 Estudante trabalhando na mesa da sala da direção da Esdi [2018]
(Zoy Anastassakis).

de tráfico de pessoas escravizadas no Brasil. Em sua aula, ela ressaltou as assimétricas relações étnico-raciais forjadas pela economia escravagista, que definiram um modo segregacionista de produção de espaços e sociabilidades nesta cidade.

Logo em seguida, ainda em 2018, recebemos, na escola, Maria Eni Moreira, Makota Arrungindala, e seu companheiro, Luiz Ângelo da Silva, Ogã Bangbala, o mais velho ogã do Brasil, com quem uma estudante de doutorado realizou um conjunto de filmes. Naquela ocasião, ela apresentava a sua última colaboração com o casal, um filme animado a partir do registro videográfico das danças de orixá performadas por Arrungindala, que, dançando ao som dos atabaques tocados por Bangbala, narrava a sua sofrida história de vida. Como nunca acontecera antes na Esdi, o auditório ficou lotado com uma plateia em que se misturavam alunos, professores e o povo de terreiro que vinha prestigiar essas duas importantes figuras das religiões de matriz africana¹²⁰ no Rio de Janeiro. Ao final da sessão, os atabaques ocuparam a sala com música, e dali saiu um cortejo a que se reuniu o coletivo percussivo Baque Mulher.

A partir dessa parceria com Eni e Bangbala, aquela estudante investiu na pesquisa¹²¹ em torno das implicações da produção de projetos a partir de envolvimento em que o conhecimento de *design* é mobilizado em uma parceria onde se coloca em jogo, também, um compromisso com as cosmologias postas em movimento pelos parceiros. Neste caso, isso envolvia entidades que se materializam de modos distintos daquele compreendido pela racionalidade científica eurocentrada, como os orixás que, nas religiões de matriz africana, como o candomblé, orientam a dança e a música.

120 Segundo Marcio Goldman, “a expressão ‘religiões de matriz africana’ designa, pois, de forma algo grosseira, um conjunto heteróclito, mas articulado, de práticas e concepções religiosas cujas linhas de força principais foram trazidas pelos escravos africanos para as Américas” (2015, p. 644).

121 Brasil, Ilana Paterman. *A vida que dança: tecnologias de encantamento para outros desenhos*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

Impasses

Nem sempre foi possível integrar os desdobramentos da movimentação na escola a um registro formal ou institucional. Isso aponta para o limite das instituições de ensino, da comunidade acadêmica, em se abrir para o que se coloca diante delas. Também na Esdi, nem sempre foi possível levar adiante as discussões e as experiências de ampliação dos limites convencionados para a educação e a produção de conhecimento em *design*. Em uma das reuniões no projeto “Correspondências”, uma de nossas parceiras indígenas contou do interesse do seu irmão em participar do processo seletivo para o mestrado em *design* no programa de pós-graduação da escola. O rapaz vivia no Estado do Amazonas, onde terminava a graduação. Eu fiquei entusiasmada com a possibilidade de recebermos, pela primeira vez, na Esdi, um estudante indígena. Levei o caso para a Comissão de Pós-graduação (CPD), que, sendo composta por alunos e professores, delibera sobre o regimento do programa. Após a minha colocação, dois dos professores mais antigos rapidamente se manifestaram em oposição à proposta de um estudo para avaliar alterações no processo seletivo que viabilizassem o acesso de estudantes indígenas à pós-graduação da Esdi.

Eu já pesquisara sobre o tema, quando, diante da implementação da política de cotas na pós-graduação, eu notara a reação contrária de vários dos professores da escola. Naquela ocasião, consultei colegas do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da nossa universidade e, também, do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, onde realizei as minhas pesquisas de mestrado e doutorado e que, recentemente, implementara uma política de acesso à pós-graduação que viabilizara o ingresso de estudantes negros e indígenas.

Por conta da manifestação de interesse de um possível candidato indígena, apresentei, novamente, aos meus colegas, os modelos de processos seletivos adotados por aqueles programas. Um dos professores argumentou que não seria possível alterar o processo seletivo, retirando, como fizera o PPGAS, a prova de inglês, porque em

design seria impossível estudar sem a leitura de textos no original, em língua inglesa. Vários argumentos desse tipo se sucederam. Ao final, retrucando toda a minha argumentação ponderando sobre cada um dos impeditivos que eles colocavam, os dois colegas assumiram que simplesmente não viam como seria possível absorver estudantes indígenas na Esdi.

Uma representante dos estudantes sugeriu, então, que consultássemos a administração central da universidade para entender os modos com que outros programas de pós-graduação vinham conduzindo as políticas afirmativas para acesso de estudantes negros e indígenas. Marcamos uma reunião com o setor responsável. A coordenadora foi muito receptiva, mas atentou para a dificuldade que nossa universidade encontrava em formular processos seletivos diferenciados, uma vez que a lei do Estado do Rio de Janeiro, que regia a nossa universidade, definia a necessidade de garantir acesso universal ao ensino público. O termo universal impedia, então, que fossem criados processos seletivos diferenciados.

O que eu percebi analisando os encaminhamentos tomados por programas de pós-graduação que receberam estudantes indígenas é que, sem processos seletivos diferenciados, não seria possível garantir o ingresso de jovens que, ao longo de mais de quinhentos anos, em toda a história do Brasil, foram impedidos de participar de uma educação escolar que provesse, a eles, as mesmas condições de acesso que os estudantes brancos de classes média ou alta urbanas, que tradicionalmente ocupavam as cadeiras das universidades públicas no Brasil até a implementação do sistema de cotas sociais e raciais. O meu entendimento era que, porque o acesso nunca foi universal era preciso, então, criar políticas públicas de acesso diferenciado. De outro modo, não seria possível reverter tantas violências históricas constitutivas da formação do país, que excluíram da participação na “cidadania” aqueles que foram segregados, violentados, escravizados ou exterminados no processo de constituição do Brasil como um Estado-nação assentado em práticas coloniais, racistas, misóginas e escravagistas.

Diante desses impasses, entendi que havia, ainda, um longo caminho a ser trilhado até que conseguíssemos formular instrumentos que viabilizassem, na Esdi, o ingresso de estudantes indígenas. A nossa universidade tinha sido muito bem-sucedida em promover o ingresso de estudantes negros e pobres em seus cursos de graduação. Contudo, as políticas afirmativas ainda não se consolidaram totalmente no âmbito da pós-graduação, tampouco alcançaram os estudantes que habitam o ambiente rural, e, muito menos, os indígenas. Os limites do acesso pareciam restritos a quem tivesse como se deslocar diariamente por meio da rede de transportes públicos rodoviários e ferroviários. Para além disso, os portões pareciam estar, ainda, cerrados. Então, é preciso salientar que há muitos, ainda, que são excluídos das universidades, como a Uerj, e, também, das escolas de *design*, como a Esdi. E há, também, os que, tendo obtido acesso, encontram imensas dificuldades em se situar, e mesmo se manter, nestes ambientes. Assim como as instituições não conseguem perceber e integrar os que ainda são excluídos, elas tampouco sabem como lidar com aqueles que, mesmo ali dentro, permanecem invisibilizados e, na maioria das vezes, desconsiderados. Quando não marginalizados e silenciosamente, mas sistematicamente, expelidos.





capítulo 8

como se chega à universidade?

Marcos Martins



Figura 8.1 Entrada da ESDI na Rua do Passeio [2017] (Gabriel Borges).

Chegando atrasado

Começo a aula pontualmente às 8h da manhã. Quando chego, costumo unir quatro mesas grandes em torno das quais eu e os estudantes nos sentamos para analisar conjuntamente os trabalhos. Quase nunca todos eles estão presentes no início da aula. Vão chegando aos

poucos, esbaforidos, receando perder a chamada que faço pontualmente às 8h15. Quem não responde é marcado como atrasado, e estes atrasos terão impacto na nota final deles. Constatei, ao longo de anos de ensino, que, se eu não impuser a pontualidade como condição fundamental, os estudantes chegarão sempre atrasados, às vezes muito atrasados, mais de uma hora depois do horário. Esse fenômeno me intriga. Por que é necessário todo esse controle, extenuante tanto para o professor quanto para os alunos? Ir à aula na universidade deveria ser parte de um projeto pessoal de cada um, deveria ser um desejo, e não um fardo. Especialmente numa universidade pública gratuita, um estudante que não ia às aulas, que chegava sempre atrasado, estava desperdiçando, eu julgava, uma oportunidade valiosa e ocupava o lugar de outro que hipoteticamente daria mais valor àquela experiência e à chance de futuro que ela propiciava. Por que tamanha falta de interesse?

A própria formulação da pergunta denunciava minha alienação, construída gradativamente em anos de educação privilegiada e sectária. Embora meus avós paternos portugueses fossem analfabetos, no Brasil eles prosperaram no negócio de bijuterias. Sua riqueza permitiu que meu pai estudasse e se tornasse engenheiro e professor. Minha mãe, uma professora de escola pública, vem de uma família tradicional de classe média, de ascendência predominantemente francesa.

Tendo sempre frequentado escolas privadas, eu raramente estive, numa sala de aula, lado a lado com pessoas de baixa renda, com exceção de um ou outro colega, que, por ter sido adotado, ganhara a chance de estudar numa escola particular, frequentada por crianças e adolescentes ricos. Nesses ambientes, ninguém parecia se dar conta do privilégio que era estudar numa escola. Estudar era apenas uma obrigação, e a escola era uma chatice.

Agora, como professor, o enunciado da pergunta que eu me fazia, “por que a falta de interesse?”, continha, então, pressuposições enraizadas em minha própria história. Ausências e atrasos só poderiam ser explicados por preguiça de ir à aula ou por uma atitude *blasé* quanto aos estudos, típicas do estudante que eu tinha sido. Eu pregava

que o planejamento era a chave da pontualidade. Administrar o tempo era algo que todos deveriam aprender; fazia parte do processo de amadurecimento e profissionalização. Tentava que eles raciocinassem comigo: se levo duas horas para chegar à escola, basta me programar para dar alguma folga para imprevistos; chegar na hora é só uma questão de autoprogramação. Mas, para um bom número de estudantes, havia razões muito menos subjetivas e mais concretas. Comecei a entender que, no “chegar atrasado”, o “chegar” importava mais do que o “atrasado”.

Para estudantes mais pobres moradores de áreas longínquas, a simples locomoção física para chegar à escola exige do corpo uma disposição muito maior do que simples planejamento. Simboliza a enorme força não apenas de vontade, mas também muscular e psicológica, que estes estudantes têm de ter para chegar à aula, com sorte, no horário previsto.

Ao sair de casa, há sempre o risco de ser atingido por uma bala perdida dos conflitos entre policiais, milicianos e traficantes (nunca se sabe quem é quem), que crescem exponencialmente na cidade do Rio de Janeiro. De 2013 a 2018, o número de mortes em decorrência de intervenções policiais mais que dobrou.¹²² A situação é mais tensa nas regiões de conflito, especialmente nas favelas, onde a polícia atua com especial violência contra a população sob o alibi do combate ao crime organizado e ao tráfico de drogas. Entre os muitos óbitos resultantes das rotineiras invasões policiais nas favelas, alguns ganham as manchetes de jornal:

“Professores acalmam alunos com música durante operação que matou 8 no Rio.”

“A cada dia, a polícia do Rio de Janeiro mata cinco pessoas.”

122 Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/08/15/numero-de-mortes-por-intervencao-policial-no-rj-chega-a-895-em-2018.ghhtml>. Acesso em: 26 jan. 2024.

“PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas.”

“‘Eles são os caçadores e nós somos bichos aqui embaixo’, diz moradora de favela alvejada por tiros vindos de uma torre da polícia.”

“PM agride manifestante e dá tiro de fuzil durante enterro no RJ.”

Cidade violenta e “maravilhosa”, como se autoapelidou, o Rio parece querer esconder, com sua entorpecente beleza, a desmesurada desigualdade social que suas praias, ruas e montanhas abrigam. As populações mais pobres concentram-se em subúrbios distantes da orla ou nos morros, de onde descem para trabalhar, não raro, nos supervalorizados apartamentos das pessoas ricas, incluindo parte dos estudantes da Esdi, que moram perto do mar.

Assim como a rotina desses privilegiados, o encanto das montanhas altas e praias ensolaradas não parece abalar-se por nada. Nem mesmo pela presença de tanques e soldados com capacetes, coletes à prova de balas, coturnos e a camuflagem folhada que, contrariando sua função, se destaca desinibidamente do fundo de listras horizontais, areia, mar e céu, contra o qual também brilham os corpos seminus nas areias quentes da praia.

Essa era a paisagem no início do ano de 2018, quando Michel Temer, então presidente da República, anunciou a ocupação militar do Rio como a única solução para “derrotar o crime organizado e as quadrilhas, que se espalham como metástase pelo país”.¹²³ Consignatário da medida, o então governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Pezão, estava empolgado: “Que a gente consiga com essa união de esforços vencer a criminalidade e a bandidagem no Rio

123 Temer assina intervenção no Rio e diz que crime se espalha como metástase. *Folha de S.Paulo*, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/02/temer-assina-decreto-de-intervencao-militar-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2024.

de Janeiro”.¹²⁴ Em dez meses, Pezão estava na cadeia por corrupção e, pouco mais de um ano depois, um juiz decretava a prisão preventiva de Temer, identificando-o como chefe, por quatro décadas, de organização criminosa.

A população do Rio já não estranha primeiro ouvir da boca de políticos, em época de eleição, promessas de acabar com o “crime organizado” e “bandidagem”, termos associados às populações pobres e moradores de favelas para, logo depois, ler esses mesmos termos qualificando aqueles mesmos políticos em manchetes de jornais, no momento de sua prisão.

O hábito de acompanhar o noticiário político é acompanhado pela anestesia com que vivemos a trágica realidade cotidiana transformada em rotina.

De alunos atrasados, eu ouvia:

“Se eu não conseguir pegar o ônibus das sete, já posso desistir de chegar à escola na hora da aula.”

“O ônibus já vem lotado e, às vezes, o motorista passa voando pelo ponto e nem para.”

“O trem deveria levar 45 minutos, mas, em geral, leva 90, e, às vezes, fica parado esperando passar o tiroteio.”

“Quando um trem bate no outro, o que acontece com frequência, raramente isso sai no jornal.”

“Pego o trem e, depois de sair da estação, vou a pé até a escola, não tenho dinheiro para percorrer este trecho de metrô.”

“Hoje uma menina foi arrastada pelos trilhos, porque a roupa ficou presa no vagão.”

124 Pezão diz que polícias não conseguem deter facções e RJ “paga preço” como ex-capital. *UOL*, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/02/16/pezao-diz-que-policias-nao-conseguem-deter-faccoes-e-rj-paga-preco-como-ex-capital.htm>. Acesso em: 26 jan. 2024.

Eu notava a naturalidade com que estudantes que moram em áreas perigosas relatavam esses atos de violência como justificativa para seus atrasos. Eu pensava (novamente tomando-me como referência) que esses estudantes haviam se *acostumado* a viver em zonas de conflito, assim como eu havia me acostumado a ver soldados a pé nas praias da Zona Sul do Rio e políticos sendo eleitos e presos. Um aluno me corrigiu: não era uma questão de “se acostumar”. As pessoas que vivem em áreas violentas geralmente já nascem ali; nunca conheceram outra realidade, nunca tiveram a proteção da polícia. Esta é a realidade familiar desde a infância.

O encontro entre minha percepção e a deles me permitiu enxergar essa diferença, e comecei a ter dificuldade em julgar os atrasos em aula como apenas um problema de planejamento. Entretanto, apesar de ter ampliado minha compreensão do problema, não o considero, em mim, superado. Quis, aqui, tomar-me como exemplo, querendo que outros possam se reconhecer e admitir que diversas realidades, das quais frequentemente nos alienamos, podem nos fazer identificar pressupostos e condicionamentos há muito estabelecidos e enraizados em nós.

Este encontro e confronto entre percepções e realidades de pessoas de classes diferentes é, a meu ver, uma contribuição valiosa da política de cotas.¹²⁵ O tema da ação afirmativa sempre foi controverso entre os professores da escola, alguns defendendo a meritocracia

125 Um conjunto de leis federais e estaduais regula o sistema de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras. Na Uerj, o sistema é chamado de Programa de Ação Afirmativa. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a primeira lei de reserva de vagas a estudantes egressos de escolas públicas e, em 2001, incluiu a reserva para candidatos autodeclarados negros e pardos. Desde 2018, a lei garante a reserva de 20% das vagas para negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% para alunos oriundos de ensino médio da rede pública e 5% para estudantes com deficiência, filhos de profissionais de profissões de risco, como bombeiros, militares e agentes penitenciários mortos ou debilitados em combate. Ver: Sistema de cotas. *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>. Acesso em: 27 maio 2019.

e outros valorando o acesso democrático ao conhecimento e a possibilidade de mobilidade social. Incluindo-me neste segundo grupo, passei a ver um outro valor mais essencial da política de cotas. A simples aproximação, num espaço de ensino, entre as elites e pessoas historicamente negligenciadas, torna mais difícil que as primeiras ignorem as segundas ou as tomem exclusivamente por seus pressupostos e preconceitos, nem sempre autoevidentes.

Conseguindo um diploma

No sistema acadêmico brasileiro, assim como em outros países, o reconhecimento da qualidade e a reputação de uma universidade estão sujeitos à avaliação da produção acadêmica e das pesquisas desenvolvidas por seus professores. Os critérios utilizados por agências de fomento para a concessão de fundos para pesquisa se baseiam na contabilidade de prêmios, livros, artigos publicados, citações e participações em comitês editoriais, entre outros índices. As escolas, por sua vez, são avaliadas por seus projetos de pesquisa, pela qualidade de seus laboratórios e equipamentos, pela consistência de suas bibliotecas, pela sua eficiência burocrática, em suma, pelo seu bom funcionamento enquanto máquina produtiva.

Mas, nesses sistemas de aferição, via de regra, aquilo que ocorre dentro da sala de aula não é considerado digno de exame e pontuação. Essa dimensão da atividade do professor não ganha visibilidade nem é contabilizada. A mesma negligência ocorre com os estudantes: pouco valem suas avaliações a respeito das dinâmicas estruturais a que estão submetidos ou a qualidade de suas interações sociais. Em suma, as práticas que compõem a vida diária de uma instituição de ensino não entram em qualquer cômputo em que pudessem ser valoradas.

Ainda mais ocultos estão os diversos afetos, desejos, decepções e dificuldades particulares que, não obstante, também compõem o caminho trilhado até a obtenção de um diploma. É possível que seja mesmo a invisibilidade destas dimensões que garanta, sob a armadura

institucional, a sobrevivência de um fluxo de relações talvez tão ou mais vitais (para qualquer coisa que, hoje, mereça o nome de educação) do que o certificado oficial de “qualidade de ensino e pesquisa” ostentado pelo nome de uma escola.



Figura 8.2 Centro Acadêmico Carmen Portinho [Esdi, 2017] (Zoy Anastassakis).

Na Esdi, há um lugar especial onde experiências de todos os tipos garantem um espaço vital para práticas não institucionais, com as quais podemos ter algumas coisas a aprender. É uma casa pequena, de paredes cobertas por fora e por dentro por palimpsestos de pôsteres, desenhos, frases, fotos, trabalhos e avisos, que abriga a representação estudantil, nomeada, em homenagem a uma ex-diretora da escola, Centro Acadêmico Carmen Portinho (Capo). A qualquer hora do dia, pode-se ver, neste espaço, estudantes conversando, lendo, olhando para seus celulares, deitados em sofás de estofado puído ou sentados nos parapeitos de janelas por onde a luz do sol entra, filtrada por folhas de grandes árvores plantadas à frente da casa. Para nós, professores, é um mundo impenetrável; nunca entrei ali sem me sentir de certa forma um intruso.

Em dias de festa, os pouco mais de 20m² do espaço interno ficam cheios. Essas festas variam muito de tamanho, podendo ocupar só o interior da casa, avançar um pouco para fora, tomando também a varanda ou se expandirem pelo piso de cimento rachado em frente à porta. Se uma festa, por qualquer motivo, provoca maior atração, pode dominar toda a área que corresponde ao espaço livre de circulação em torno das edificações onde ficam as salas de aula. É tudo bastante organizado.

Uma dessas grandes festas é a da recepção anual dos calouros, organizada pela turma que, na mesma época em que chegam estes novatos, completa um ano de ingresso na escola. É nesse momento, quando se tornam “veteranos”, que muitos experimentam, pela primeira vez, a sensação de pertencerem àquela coletividade. Não estão mais tão assustados como quando, 12 meses antes, se encontravam no lugar daqueles a quem agora dão boas-vindas. Estudantes de variados temperamentos me relataram a memória viva do estranhamento do primeiro dia em que puseram os pés na escola. Mas são os cotistas que parecem ser os mais atingidos pela percepção viva de não pertencimento.

Um deles me conta o trajeto que percorreu desde que se arriscou a deixar a sua cidade natal, vizinha ao Rio de Janeiro, para entrar no curso de *design* de uma faculdade sediada no centro da cidade. No lugar onde morava, ninguém tinha muito interesse em seguir para o curso superior. Decidiu contrariar os pais, que não incentivavam seus estudos e muito menos se dispunham a financiá-los. Planejava arranjar um emprego qualquer para poder pagar do próprio bolso uma faculdade particular. Mas, num curso preparatório para os exames de ingresso na universidade, teve uma informação que o surpreendeu e o animou: havia um sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras que dava bolsas e reservava vagas para estudantes de grupos menos favorecidos.

Fiquei espantado, quando ele me contou que, antes de ingressar naquele curso, nunca tinha ouvido falar do sistema de cotas por nenhum jornal local, nenhum cartaz, nenhum anúncio na televisão e

nenhuma conversa de botequim. Constatei, pelo seu relato, que, em comunidades como a dele, a existência do sistema de ação afirmativa do governo brasileiro não era amplamente conhecida. Assim como ele, outros estudantes me relataram que só ficaram sabendo das cotas por aqueles professores voluntários de cursos pré-vestibular.

Isso mudava tudo. Ele nunca tinha nem cogitado ir para uma universidade pública, pois sabia que o ingresso era muito difícil e competitivo. Perversamente, no Brasil, eram os ricos, de classe média e média alta, aqueles que passavam para essas renomadas universidades por terem tido, no ensino fundamental privado, uma formação supostamente melhor. A política de cotas, ao reservar vagas para segmentos sociais menos favorecidos economicamente, permitiu que pessoas como esse aluno pudessem competir apenas com outros de situação e história semelhantes. Foi no curso preparatório, também, que ele ouviu falar da Escola Superior de Desenho Industrial e da profissão de *designer*. Os pais se assustaram com a palavra “desenho”; temiam profissões ligadas ao campo incerto das artes visuais. Mas ele foi mesmo assim, sem imaginar que as ações afirmativas que lhe possibilitaram o ingresso num curso superior não poderiam lhe poupar do choque violento com códigos de comportamento e repertórios culturais para ele totalmente desconhecidos.

No primeiro dia de aula, assim que atravessou o portão da Esdi, sentiu alívio ao deixar para trás o tumulto de gente apressada que circulava na calçada que dava acesso à escola. À sua frente, um pátio cimentado se estendia por cerca de 50 metros, entre ele e as casas onde em breve teria suas primeiras aulas. Percorrendo sozinho este pátio, viu à sua esquerda as grandes letras vermelhas “E, S, D, I” estacadas de modo um tanto precário numa grama rala e falhada. A alguns passos dele, à frente e atrás, outros estudantes caminhavam, também, em direção às casas. As pessoas eram estranhas. Não falou com ninguém no primeiro dia e pouco conversou ou fez amizades nos meses que se seguiram. Logo percebeu que aqueles jovens “ouviam outro tipo de música” e “usavam outras roupas”.

Na hora do almoço se perguntava: “Como vou sobreviver aqui?”. Via grupos de estudantes e professores saírem pelo portão em direção ao restaurante próximo à escola. Ele mal sabia se locomover e se orientar naquela área da cidade e tinha medo de sair pelo portão e não conseguir encontrar o caminho de volta. De qualquer forma, não tinha mesmo nem metade do dinheiro necessário para pagar uma refeição naquele restaurante. O que lhe era familiar em termos de alimentação fora de casa eram as marmitas, preparadas pela mãe, que o pai levava diariamente para o trabalho, e que ele, agora, também carregava na mochila quando ia para a faculdade.

Durante esse primeiro ano, em que demorava a se acostumar e minimamente relaxar na nova escola, começou a namorar um rapaz de sua turma. As pessoas confundiam os dois, que eram fisicamente muito parecidos. Lembrando essa época, ele conta que toda vez que era chamado pelo nome do namorado sentia como se os dois, tomados por um só, inexistissem como casal. Mas essa estranha sensação só agora ele conseguia elaborar. Na época, lembra, não percebia a sutileza do preconceito, porque estava desnorteado pela coincidência de duas novas e potentes descobertas. Ao mesmo tempo que se sentia ofuscado pelo brilho feliz daquela gente rica, tudo ficava ainda mais vertiginoso pela rapidez com que saíra “muito velho” do armário diretamente para o primeiro relacionamento amoroso. Alheio a olhares hostis, estreava.

Não percebia a repulsa com que alguns reagiam àquelas descobertas eróticas e amorosas, que para ele eram tão maravilhosas quanto difíceis. Mas logo seria introduzido ao lado sutil da homofobia universitária, uma versão dissimulada do *bullying* escancaradamente violento dos tempos de colégio. Percebeu que sempre tirava notas muito baixas numa determinada disciplina. Não conseguia entender por que, já que, em sua avaliação, seus trabalhos eram ao menos do mesmo nível do que os de outros estudantes. Foi apenas com o resultado de um trabalho em grupo, em que todos os integrantes ganharam a mesma nota, 10, que começou a desconfiar de que as notas baixas que recebia quando trabalhava sozinho se fundamentavam menos na

sua produção do que na sua sexualidade. Um colega o alertou: “Amigo, se você ainda não percebeu, tá na cara que isso é homofobia”. A sutileza do preconceito lhe escapava. Calouro, o pouco conhecimento de todos aqueles novos códigos lhe protegia de perceber as agressões disfarçadas de piadas que ouvia ocasionalmente, algumas bastante grosseiras, por vezes, emitidas por professores.

Alguns podem achar que casos como este representam apenas episódios isolados numa escola em geral bastante progressista, onde a liberdade é majoritariamente defendida como um valor essencial. De fato, é comum, hoje, ver ver *gays* e lésbicas de mãos dadas, ou se pegando sem inibição, além de trios poliamorosos e estudantes trans em passagem pelo *boulevard*, apelido pedante dado à rua principal que passa entre as casas da escola. Para quem vê esse fluxo, aquele parece mesmo um lugar onde o preconceito é pouco ostensivo. Entretanto, o fato de a homofobia e o racismo não se manifestarem de modo fisicamente violento não livra o ambiente da escola de reavivar num calouro *gay* a necessidade de encolher seus gestos e modular sua fala ou de silenciar, um calouro negro.

Foi, certamente, a lembrança desse primeiro choque que fez com que muitos estudantes cotistas que entrevistei respondessem “sim”, sem qualquer hesitação, quando lhes perguntei se consideravam a Esdi uma escola elitista. Minha expectativa era a de que a resposta afirmativa viesse seguida de fartos exemplos de falas ou atitudes inequivocamente elitistas, ouvidas de professores ou de outros estudantes. Não correspondendo ao que eu antecipara, eles me mostraram um elitismo estrutural, que, arraigado em hábitos e práticas instituídos, dispensa manifestações explícitas.

A simples autopercepção de seus corpos coabitando um mesmo espaço com outros corpos que emitiam profusamente os significantes de uma cultura e um modo de vida a que eles não haviam tido acesso já lhes impunha um encolhimento. Nas aulas, os professores falavam com familiaridade nomes de lugares desconhecidos: Bauhaus, MoMA, Louvre. A ausência de qualquer introdução a estas referências lhes indicava que era tido como certo que todos as deveriam

conhecer. A sensação de inadequação se intensificava quando ouviam alunos ricos também se referirem, com intimidade, àqueles mesmos lugares. Dava pra ver, pela pronúncia, que não só conheciam mas também sabiam falar as línguas dos países onde ficavam Bauhaus, MoMA e Louvre. Davam-se conta também de que se pressupunha que todos tivessem um computador, conhecessem *softwares* básicos voltados para o *design* e pudessem comprar materiais essenciais para fazer trabalhos, como tarefas a serem entregues em impressões de qualidade que não tinham dinheiro para pagar.

Mas há outra condição que significava para estes alunos uma desigualdade e, portanto, um elitismo inquestionável: ao contrário dos estudantes de classe média ou alta que podem escolher quando irão começar a estagiar ou trabalhar, a maioria dos estudantes cotistas é forçada a dividir seu tempo entre a escola e algum trabalho, já que o valor da bolsa que recebem quase equivale ao gasto com transporte de suas casas até o *campus*. Estudar e trabalhar ao mesmo tempo aumenta a desigualdade entre eles e quem podia se dar ao luxo de não trabalhar. No mesmo dia em que ouvi um aluno rico reclamar de ter que chegar tão cedo à escola, alegando que seu ritmo biológico lhe impunha uma incontornável necessidade de dormir até mais tarde, uma aluna cotista admitiu não ter acordado a tempo por conta de um *deadline* que a forçara a ficar até às 11 da noite do dia anterior na ONG em que trabalhava.

Quando foi contratada como estagiária, essa aluna cotista, negra, politicamente engajada e muito inteligente, imaginava que uma instituição, como aquela ONG, voltada para causas sociais, lhe ofereceria condições mais tranquilas de trabalho que a permitiriam dividir o tempo com os estudos. Viu-se rapidamente capturada por uma rotina que a forçava a trabalhar diariamente ao menos duas horas a mais do que as quatro previstas no contrato que assinara. Sua chefe lhe falava em “luta” por uma sociedade mais justa e lhe convidava a “vestir a camisa” da organização, como se fosse uma troca justa, esta da remuneração pelo senso de dever social.

Teve que insistir muito para que a chefe concordasse em lhe conceder um dia de folga para terminar um trabalho para a faculdade, aliás um trabalho solicitado por mim. O estressante ritmo a levou ao que lhe pareceu um primeiro “surto” ou uma crise de pânico em que foi socorrida no banheiro da empresa por uma colega de trabalho. Estava pálida e com falta de ar. Depois de melhorar, não foi liberada pela empresa, sob a alegação de que a pessoa que poderia autorizá-la a ir para casa não se encontrava.

Decidiu se demitir para tentar ao menos terminar o final do semestre sem reprovações. Mas seu estado de fragilidade ainda a assustava e a preocupava. Um dia, indo para a Esdi, precisou repetir a si mesma muitas vezes “você está indo para a faculdade, e não para o trabalho”. A cada vez, se aliviava com a correção, mas, logo em seguida, distraída, esquecia seu destino real e pensava estar, novamente, a caminho do trabalho. A obrigação do trabalho, mesmo depois de desligada da empresa, retornava inexplicavelmente e lhe tomava os pensamentos. Resolveu consultar uma psiquiatra, que lhe prescreveu remédios, dos quais passou a depender para afastar o que nomeou como “ideias perigosas”.

Eu reprovei essa aluna, pelo seu grande número de faltas, exatamente no período de que tratava esse seu relato. Agora que ouvia todas essas histórias, eu ganhava dela, num só golpe, várias dimensões da sua realidade que não me haviam chegado antes. Fiquei, então, consciente de que estava instalado num sistema que limitava a existência daquela pessoa à figura institucional da aluna, e a minha, à figura institucional de professor. Mas essa alienação, que, identificando em mim, vejo também revelada em alguns colegas, não se reserva apenas a fatos e eventos pontuais. Ela indica o permanente estado de inconsciência da realidade dos mais pobres, tão fácil de ser ignorada, a não ser quando se interpõe, como nos casos aqui narrados, no caminho habitual das práticas oficialmente legitimadas de um espaço institucional.

Penso em como as primeiras turmas da Esdi, na década de 1960, deviam ser diferentes dessas turmas de agora, depois que a

reserva de vagas para negros, indígenas e pobres foi adotada no processo de ingresso, a partir de 2001. Nos primeiros anos da existência da escola, o processo de seleção para ingresso era extremamente rígido. Sabe-se que, por oito anos a partir da fundação da escola, esse processo permaneceu mais ou menos o mesmo. Quem quisesse ocupar uma das 30 vagas abertas anualmente tinha que passar por um árduo processo de seleção, que incluía prova de língua estrangeira; português e redação; teste vocacional e desenho; nível cultural e conhecimentos gerais; e, finalmente, uma entrevista. Uma estatística dos aprovados no primeiro processo seletivo indica quem estaria representado: apenas 10 estudantes vindos de curso médio, sendo a maioria restante composta de alunos formados ou cursando arquitetura ou belas-artes, desenhistas profissionais e, ainda, alguns publicitários. Dos 30 aprovados, 25 eram homens e 5 mulheres.¹²⁶ Por conversas informais, soube que nenhum destes era negro.

Dentro de um tal conjunto homogêneo, no que tange a situações financeiras e formações culturais, terá sido, provavelmente, mais fácil supor que o aprendizado em *design* direcionava-se a quem conhecesse palavras como Bauhaus, MoMA e Louvre. Garantida estruturalmente uma hegemonia de formação e condições socioeconômicas, os critérios de avaliação dos estudantes poderiam, também, parecer objetivamente ligados a um padrão de qualidade almejado e consensual. Esta mesma base comum do alunado teria, ainda, permitido à escola se dedicar a debates sobre temas como o projeto moderno de progresso, os destinos do *design* no Brasil e o papel que uma escola daquela estirpe poderiam desempenhar no desenvolvimento do país.

Não se trata, aqui, de emitir julgamento sobre as dinâmicas e parâmetros para o ensino de *design* em uma época tão radicalmente diversa do cenário de que trata este livro, mas exibir, por contraste, todas as modificações, nem sempre compreendidas, que a política

126 Souza, Pedro Luiz Pereira de. *Esdi: biografia de uma ideia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996. p. 92.

de cotas introduziu numa escola hereditariamente ligada a um projeto europeu. Certa vez, Zoy e eu fomos criticados por uma das *peer reviewers* de uma entrevista que demos sobre a Esdi, por supervalorizarmos, a ela parecia, a política de cotas. O fundamento da crítica era que esta política não teria tido, de fato, um grande impacto nas “estruturas de poder” e que a Esdi sempre foi (e permanecia) uma escola elitista, com professores de nome alemão e currículo fiel a tradições europeias. Aqui, neste livro, os *estudantes cotistas*, e não a política de cotas, surgem em sua realidade convival, próxima de experiências vividas num nível micropolítico, em deliberado desvio de qualquer aventura analítica, supostamente neutra, dada a evidente valoração positiva que damos àquela política.

A chegada, a presença e a partida de cotistas na universidade pública têm, a meu ver, uma dimensão extra, pouco reconhecida, que vai além do acesso de grupos menos favorecidos a saberes, poderes e profissões. As cotas nos dão o privilégio do fato físico e bruto, da coexistência, num mesmo espaço-tempo, de pessoas que têm corpos, repertórios, desejos, referências e responsabilidades extremamente heterogêneos. Os choques produzidos por seus encontros, mesmo aparentando não abalar estruturas enrijecidas por anos, décadas ou séculos, são capazes de produzir dentro delas acontecimentos diários de transformação.





descalços

Zoy Anastassakis e Marcos Martins

Começar de novo, de outro modo

Aqui, agora, buscamos reelaborar as memórias e as pistas que irromperam das experiências narradas nos capítulos anteriores, para as considerar de um outro modo. Num esforço teórico e crítico, neste capítulo retomamos questões mais amplas que têm sido endereçadas por importantes pensadores contemporâneos em várias áreas do conhecimento. Apesar de não estarem todos relacionados ao campo do *design*, alguns destes debates nos ajudam a retomar algumas questões urgentes neste campo.

No livro *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*, Donna Haraway¹²⁷ enfatiza que todos nós, na Terra, vivemos agora em tempos conturbados. A seu ver, dados os desafios com que nos deparamos neste tempo de catástrofes marcado por desigualdades sociais crescentes, poluição, intoxicação por pesticidas, esgotamento das matérias-primas, diminuição dos reservatórios de águas subterrâneas etc., temos de nos tornar capazes de responder, no presente, aos acontecimentos devastadores que nos surpreendem. Pensando na necessidade de cultivar modos de dar seguimento à vida, não deixando que ela escape, mas, sim, “ficando com o problema”, ela defende que é a hora de nos dedicarmos a cultivar as nossas “habilidades de resposta”.

127 Haraway, Donna. *Ficar com o problema*.

Em *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*, Isabelle Stengers¹²⁸ também se debruça sobre os estranhos tempos em que vivemos. Ela observa que, quando uma era parece ter chegado ao fim, precisamos produzir testemunhos, narrativas e celebrações, em suma, experiências que proponham outras relações entre a política e uma produção experimental de novas capacidades para agir e pensar. Baseando-se em Spinoza, ela define o que move estas experiências como alegria: a alegria dos primeiros passos, a alegria de pensar e imaginar em conjunto, o que traz consigo cooperação e solidariedade.

Em *O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*, Anna Tsing¹²⁹ defende a importância de reconhecer e abraçar as nossas precariedade e vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, ela nos lembra que há algo que persiste, mesmo no meio da devastação e das ruínas: o potencial de regeneração e ressurgência para criar refúgios e novas formas de habitabilidade.

Em vários de seus trabalhos mais recentes, Tim Ingold recorda-nos da necessidade de educar a nossa atenção para as formas como vivemos e fazemos mundos. A atenção, segundo ele, é um meio a partir do qual podemos cultivar as nossas capacidades para praticar a correspondência.¹³⁰ Cuidar, em vez de inovar. Corresponder, em vez de projetar.

Nos termos de Shannon Mattern,¹³¹ manter e reparar, em vez de destruir. Estudando as formas como o mundo volta a se juntar, Mattern se concentra nas atividades diárias de manutenção, reparação e cuidado, concluindo que, em combinação, tais ações poderiam ser reconsideradas em termos de um quadro teórico, um *ethos*, uma metodologia e uma causa política.

Essas autoras nos instigam a cultivar as nossas habilidades de resposta, tomando-as como o requisito mais fundamental para

128 Stengers, Isabelle. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

129 Tsing, *O cogumelo no fim do mundo*.

130 Ingold, Tim. On Human Correspondence. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, n. 23, p. 9-27, 2016.

131 Mattern, Shanon. Maintenance and care. *Places Journal*, nov. 2018.

reaprendermos a notar, nos preocupar e corresponder. Cuidando e correspondendo, podemos, segundo elas, aprender a viver (e morrer) bem, nas condições precárias que o espesso tempo de catástrofes nos impõe, num mundo à beira do colapso.

Em situações extremas como as narradas neste livro, o que nos resta fazer, então, é aprender a estar verdadeiramente presentes, recuperando as nossas habilidades de resposta para lidar com o que nos ameaça. As histórias que aqui contamos recuperam as nossas experiências na Esdi entre 2016 e 2018. E, ao contar histórias, como nos sugere Ailton Krenak¹³², podemos adiar o fim do mundo. E isto é cada vez mais urgente, uma vez que, em tempos turbulentos como estes, como argumentam Haraway e Stengers, temos de combater a ideia de que o jogo acabou, procurando novos modos de corresponder e conviver com os outros.

Aqui, emerge um tema caro aos debates sobre fazer *design*, a saber, a ênfase no futuro. E, como Haraway salienta, “uma atitude explícita de *game over* que pode desencorajar outras pessoas (incluindo estudantes), é favorecida por diversos tipos de futurismo”.¹³³ A preocupação com o futuro é um dos princípios das práticas profissionais de *design*, herdeiras diretas do progressismo desenvolvimentista ocidental. Contudo, como nos recordam Arturo Escobar,¹³⁴ Tony Fry e Eleni Kalantidou,¹³⁵ nos últimos séculos, com o avanço da hegemonia da monocultura progressista eurocêntrica (que resultou, também, no que tem sido denominado Antropoceno), mais do que a garantia de futuras promessas de segurança, o que resta é a defuturização¹³⁶.

132 Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*.

133 Haraway, Donna. *Ficar com o problema*, p. 16.

134 Escobar, Arturo.

135 Fry, Tony; Kalantidou, Eleni. *Design in the Borderlands*. London: Routledge, 2015.

136 Fry, Tony. *Defuturing: a New Design Philosophy*. London/New York: Bloomsbury, 2020.

Não é por acaso que, tanto para Escobar e Ingold quanto para Bruno Latour,¹³⁷ uma outra atitude de *design* se torna a chave para a reinvenção de mundos. Agora, então, seria o momento de se reconsiderar os contornos do termo *design*, o que, conseqüentemente, pode nos levar a uma reavaliação dos pressupostos que informam a caracterização do *design* como um campo profissional e acadêmico específico.

Pensando nos termos das advertências lançadas por estes autores, o que vivemos na Esdi de 2016 a 2018 nos ensinou a desconfiar e a desviar dos futurismos defuturizantes, que são, para nós, que escrevemos este livro, uma das mais graves armadilhas do *design*. Ao recontar essas histórias em um país à beira do colapso, procuramos, assim, abrir caminhos para a reinvenção das nossas vidas, mas, também, do fazer *design* e da educação em *design*. Além disso, como propõe Escobar, pensamos que uma outra atitude de *design* pode ser elemento fundamental para a construção de uma ontologia de reparação de seres e mundos partidos.

Mas o que é preciso fazer para não deixar que tudo se perca? Como levar adiante algumas das coisas boas que surgiram das nossas experiências de sobrevivência na escola? Como incorporar no ensino, na pesquisa e na administração acadêmica as diversas práticas experimentais que vivemos, através de meios improvisados, neste período de tantas incertezas? Eis uma série de perguntas para as quais não temos respostas. Mas podemos, mais uma vez, continuar a pensar com esses problemas.

O movimento para recuperar coletivamente um sentido de manutenção, comunidade, cuidado e reparação na escola nos levou a algumas experiências pouco usuais. O que vivemos na Esdi nessa altura nos aponta que o aparelho racionalista, progressista e universalista que informa o campo do *design* pode ser redirecionado de acordo com modos de perceber e experimentar o mundo que não estão ao

137 Escobar, Arturo. *Designs for the Pluriverse*; Ingold, Tim. *Fazer*; Ingold, Tim. *Estar vivo*; Latour, Bruno. Um Prometeu cauteloso? Alguns passos rumo a uma filosofia do *design* (com especial atenção a Peter Sloterdijk). In: *Agitprop*, São Paulo, v. 6, n. 58, jul./ago. 2014.

serviço da homogeneização, mas, sim, do reconhecimento de espaços de coexistência na diferença. Compreendemos, assim, que o fazer *design* pode ser reconsiderado como instrumento de transição entre a hegemonia da ontologia universalista ocidental e o pluriverso das configurações socionaturais. Ou seja, como propõem Caroline Gatt e Tim Ingold: “*Design*, neste sentido, não transforma o mundo. É antes parte do mundo transformando a si mesmo”.¹³⁸

Todavia, em vez de continuar usando o termo inglês *design*, podemos pensar, com Bruno Latour, em “desenhar coisas junto”,¹³⁹ o que implicaria a recomposição dos laços que foram quebrados quando a palavra *design* foi definida para tratar de uma atividade profissional majoritariamente destinada ao desenvolvimento econômico capitalista. Como *designers*, em vez de antecipar futuros através de mecanismos de projeção, dedicar-nos-íamos, então, às tarefas de “dar nós e tecer”¹⁴⁰ com aqueles que vivem e constroem mundos de outros modos. À medida que nos aproximamos desses outros mundos, teríamos, também, de prestar atenção aos projetos não intencionais¹⁴¹ que desafiam os pressupostos que moldam o campo profissional e acadêmico do *design*, bem como a educação em *design*.

Limpando o terreno

A narrativa das histórias que contamos nos capítulos anteriores é importante, antes de mais nada, porque as experiências que relatamos aqui não se consolidaram, nem no currículo do nosso curso de *design*,

138 No original, “*design*, in this sense, does not transform the world. It is rather part of the world’s transforming itself”. Gatt, Caroline; Ingold, Tim. From Description to Correspondence. In: Gunn, Wendy; Otto, Ton; Smith, Rachel Charlotte. *Design Anthropology Theory and Practice*. London/New York: Bloomsbury, 2013 p. 146 (tradução nossa).

139 Latour, Bruno. *Um Prometeus cauteloso*.

140 Ingold, Tim. *Correspondences*. Cambridge: Polity Press, 2020.

141 Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo*.

nem como um conjunto de procedimentos político-pedagógicos na administração acadêmica. Assim, se não contamos essas histórias, e se não pensamos com elas sobre o que pode ser a educação em *design*, as histórias, e as lições que trazemos com elas, se perdem, evaporam no ar. Entretanto, desde a regularização das atividades acadêmicas na Esdi, em 2018, sabemos que, apesar disso, algo daquilo que vivemos naquele período atípico, entre 2016 e 2018, persiste na escola. Persiste ao mesmo tempo em que escapa.

Vinciane Despret e Isabelle Stengers¹⁴² nos ajudam a perceber algumas possíveis relações entre recordar, narrar, resistir e pensar. Eles nos alertam que combater a amnésia é também uma forma de resistência. Em outras palavras, a escrita é mais um modo de resistir ao consenso que se impõe como uma força pacificadora após tempos conturbados. Fazer algo a partir destas experiências, como narrá-las em um livro, e pensar a partir delas sobre o que a educação em *design* pode ser, são modos de encontrar as nossas melhores esperanças de sobrevivência precária,¹⁴³ mas, também, de produzir conhecimentos teóricos críticos sobre a educação em *design* de modo situado.¹⁴⁴

Desde o início da nossa experiência dirigindo uma escola de *design* em meio a uma crise financeira e institucional crescente, sentimos que era preciso partilhar as nossas experiências para as examinar coletivamente. Este livro é o resultado dessa empreitada. Mais uma vez, não estamos sós. Em 2017, alguns estudantes já tinham se juntado a nós, escrevendo, produzindo material expositivo e participando em eventos acadêmicos, partilhando as nossas experiências coletivas na escola. Nessa altura, nos seus trabalhos de graduação, mestrado e doutoramento, alguns deles já trabalhavam na documentação e em análises minuciosas do que se passava, entre nós, na Esdi, como pôde

142 Despret, Vinciane; Stengers, Isabelle. *Women who Make a Fuss: the Unfaithful Daughters of Virginia Woolf*. Minneapolis: Univocal Publishing, 2014. p. 24.

143 Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo*.

144 Haraway, Donna. *Saberes localizados*.

ser observado no capítulo 6. Assim, múltiplas versões da experiência Esdi Aberta foram produzidas.

A multiplicidade de demandas, necessidades e desejos era não só uma das características mais marcantes da Esdi Aberta, mas, também, um foco da nossa atenção enquanto diretores. Em outras palavras, estávamos os dois conscientes de que era preciso ter muito cuidado, tanto entre aqueles que estavam envolvidos no movimento quanto entre aqueles que não estavam, para assegurar que esta multiplicidade não acabasse por ser neutralizada por alguma tentativa de estabilização em uma narrativa consensual ou unificada. Ambos sabíamos desde o início que esta multiplicidade era mais do que necessária. Pareceu-nos que era ela o que permitia a erupção das experiências em torno de tantos outros modos de habitar aquela escola de *design* naquele momento.

Se não era possível retomar as atividades acadêmicas regulares, e se pressentíamos a necessidade de lutar para manter a escola aberta, tínhamos de começar por algum lugar. Começamos, literalmente, limpando o terreno, em esforços coletivos de limpeza e remoção de entulho do *campus*. Ao agir deste modo, apostamos em estar juntos, como uma comunidade, em contato direto com a materialidade da escola, que deixou de ser um lugar de aulas e reuniões e passou a ser um espaço de coexistência de corpos, que também tinham sido despojados das suas posições institucionais (estudantes, professores, diretores, funcionários técnico-administrativos etc.).

Uma vez que, nas experiências da Esdi Aberta, afirmamos um compromisso ético com a matéria vivida, consideramos que, se existe alguma teoria possível neste livro, ela, também, deve ser territorializada, aterrada, perspectivada, situada e parcial. Afinal, ao nos envolvermos em todas aquelas ações, desde o primeiro momento compreendíamos que todas elas eram atos de educação em *design*. Nesse sentido, podemos falar que experimentávamos praticar uma educação territorializada, como propõe a educadora e ativista indígena Célia Xakriabá:

É preciso começar fazendo por algum lugar, e a única pista que eu daria nesse sentido é: aprenda a se descalçar dos sapatos usados para percorrer caminhos e acessar conhecimentos teóricos produzidos no centro. Deixe os pés tocarem o chão no território. Seus sapatos se tornarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto nossas mentes que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Se não existe caminho aberto, comece fazendo uma picada; se já existe a picada, abra um carreiro; se já existe carreiro, alargue-o, torne-o uma estrada. Somente com esse exercício podemos ampliar os horizontes e construir uma educação territorializada.¹⁴⁵

Se, ao vivermos as experiências aqui narradas, estávamos empenhados em aprender a andar no chão, então porque é que, agora, enquanto escrevemos, deveríamos ler o mundo com textos e não com o que toca os nossos pés? Ficar perto do chão, recusando as operações transcendentais de abstração, generalização, totalização, síntese e universalização, não implica, contudo, que declaremos a impossibilidade de construir relações a partir destas histórias. Aqui, seguimos de perto a abordagem de Ingold nesta matéria:

A distinção [...] entre o documentário e o transformacional não é absolutamente congruente com a distinção entre trabalho empírico e teórico. É quase um truísmo dizer que não pode haver descrição ou documentação que seja inocente da teoria. Mas, do mesmo modo, não é possível uma transformação genuína nos modos de pensar e sentir que não seja fundamentada numa observação atenta e íntima. [...] Todo o meu argumento está contra a presunção de que as coisas podem ser “teorizadas” isoladamente do que se passa no mundo à

145 Xakriabá, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*. Belo Horizonte, n. 14, 2020, p. 110-117.

nossa volta, e que os resultados desta teorização fornecem hipóteses a serem aplicadas na tentativa de dar sentido a ela.¹⁴⁶

Entendemos que o que vivemos e contamos pode, de fato, estar relacionado com vários temas e questões atuais no pensar e fazer *design* — seja no contexto brasileiro ou para além dele — numa operação teórica que não consideramos separada das narrativas, e que, portanto, poderia ser considerada como um relato etnográfico. Contudo, o que fazemos aqui não é etnografia, no sentido estritamente documental.

Márcio Goldman sugere outro modo de compreender a abordagem etnográfica, por meio do conceito de devir, como formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nesse sentido, a etnografia não teria a ver com “simples processos de observação (de comportamento ou esquemas conceituais), ou com formas de conversão (tomando-se o ponto de vista do outro), ou com uma espécie de transformação substancial (tornar-se nativo)”. A etnografia como devir implica o cultivo da capacidade de “construir novos territórios existenciais nos quais reterritorializar. O devir, assim, é o que nos arranca não apenas de nós mesmos, mas de toda identidade substancial possível”.¹⁴⁷ Trata-se, então, de nos deixarmos afetar por aquilo que afeta os outros, e, neste movimento, dar lugar a processos de transformação em nós, nos outros e nos ambientes em que interagimos.

146 No original, “the distinction [...] between the documentary and the transformational is absolutely not congruent with that between empirical and theoretical work. It is almost a truism to say that there can be no description or documentation that is innocent of theory. But by the same token, no genuine transformation in ways of thinking and feeling is possible that is not grounded in close and attentive observation. [...] My entire argument is set against the conceit that things can be ‘theorized’ in isolation from what is going on in the world around us, and that the results of this theorizing furnish hypotheses to be applied in the attempt to make sense of it”. Ingold, Tim. *The Life of Lines*. London/New York: Routledge, 2015. p. 4 (tradução nossa).

147 Goldman, Marcio. *Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 31-32.

Assim, se adotarmos este entendimento de etnografia, podemos concluir que o nosso esforço, neste capítulo final, se aproxima, talvez, do que Goldman define como teoria etnográfica.

Uma teoria etnográfica tem, portanto, como objetivo central elaborar um modelo de compreensão de um objeto social qualquer (linguagem, magia, política etc.), o qual, mesmo produzido em e para um contexto particular, possa funcionar como matriz de inteligibilidade em e para outros contextos. Nesse sentido, permite superar os conhecidos paradoxos do particular e do geral, assim como, talvez, os das práticas contra as normas ou das realidades em oposição aos ideais. Isso porque se trata sempre de evitar as questões abstratas a respeito de estruturas, funções ou mesmo processos, e dirigi-las para os funcionamentos e as práticas.¹⁴⁸

Ao seguir os termos de Goldman em relação ao que ele propõe como teoria etnográfica, abrimos caminho para uma outra inteligibilidade do que aconteceu na Esdi entre 2016 e 2018, e, ao mesmo tempo, para a criação de uma matriz de inteligibilidade mais ampla, que envolve as questões relacionadas com a educação em *design* no nosso tempo. Nesse sentido, com Ingold, então, poderíamos também pensar que o que apontamos aqui como um esforço de teorização “não é tanto uma teoria quanto uma atitude”.¹⁴⁹

Os leitores podem estar se questionando por que motivos nos cercamos de abordagens antropológicas neste último capítulo. Quando consideramos, contudo, que um dos objetivos fundamentais do nosso trabalho é “alargar as fronteiras tanto do *design* como do pensamento, para os tornar cada um mais capazes de abrir possibilidades

148 Goldman, Marcio. *Como funciona a democracia*, p. 28.

149 “Um modo de conhecer e não de um quadro para o conhecimento como tal. Fundamentalmente, como um modo de conhecer e também uma maneira de ser”. Ingold, *Estar vivo*, p. 341.

genuínas de pensar e agir de outro modo”,¹⁵⁰ a aproximação a uma antropologia empenhada em corresponder, e não apenas em compreender o mundo, se torna mais clara.

Para Ingold, o objetivo da antropologia é educacional, ou seja, ela faz com que nos sirvamos do que aprendemos com os outros para especular sobre quais podem ser as condições e possibilidades da vida. Nesse sentido, a antropologia não tem a ver, portanto, com interpretar ou explicar o comportamento dos outros, mas, pelo contrário, partilhar a sua presença, aprender com estas experiências de vida e aplicar este conhecimento ao desenho de condições e possibilidades futuras. Nesta perspectiva, o mundo se apresenta não como um objeto de estudo, mas como o seu meio.¹⁵¹

Tanto na proposta de Goldman para uma etnografia como devir quanto na crítica de Ingold à etnografia entendida como mera descrição do mundo, encontramos modos de pensar com a antropologia como um compromisso com o que é vivido enquanto um processo contínuo de transformação. Assim, nos sintonizamos com estas abordagens antropológicas sobretudo porque elas nos ajudam a levar a sério as dimensões de engajamento, compromisso, mas, também, incerteza¹⁵² e metamorfose¹⁵³ de que tratamos neste livro.

150 Disponível em: <https://www.designdarktimes.net/home/designing-in-dark-times/read:more>. Acesso em: 27 jan. 2024.

151 Ingold, Tim. *Antropologia: para que serve?*

152 “A incerteza pode ser considerada como um local de intervenção, um elemento de processos de emergência e, como tal, uma parte essencial dos processos de mudança, em vez de algo que precisa ser feito para mitigar a mudança”. No original, “uncertainty might be considered to be a site for intervention, an element of processes of emergence, and as such an essential part of change-making processes, rather than something that change needs to be made to mitigate against”. Akama, Pink, Sumartojo, *Uncertainty & Possibility*, p. 31 (tradução nossa).

153 Metamorfose como “uma superposição de estados em vez de um processo de mudança linearmente desdobrável de um estado claramente delineado para outro”. No original, “a superposition of states rather than a linearly unfolding process of change from one clearly delineated state to another”. McLean, *Fictionalizing Anthropology*, p. 84 (tradução nossa).

Nem ao Norte, e tampouco ao Sul

Se nos voltamos para o campo da investigação em *design*, talvez seja difícil encontrar qualquer tipo de parentesco com as operações de teorização realizadas pela literatura especializada, mesmo quando abordam os temas de interesse no nosso trabalho. Aqui, escolhemos não formular respostas, nem construir sínteses ou modelos, mas, sim, investir em algumas especulações abertas sobre o que significa fazer educação em *design* em tempos conturbados, o que nos aproxima da proposta de um “ativismo de *design* menor”, como formulado por Lenskjold, Olander e Halse:

Segundo Marcelo Svirsky, um ativismo de inspiração deleuziana envolve assim três qualidades interconectadas: “Uma confrontação com uma organização estratificadora, um engajamento situacional” e, finalmente, “uma atitude inquisitiva em relação ao atual” (Svirsky, 2010, p. 165). Traduzido em um contexto de *design*, um devir menor na filosofia de Deleuze e Guattari alude a ações que não podem ser classificadas por programas predeterminados e categorias fixas dentro da paisagem de projeto. Devir menor implica em uma tentativa de desafiar a cooptação de interesses dissidentes ou o controle de futuras direções alternativas do projeto. Quanto à ênfase de Svirsky na dupla articulação de “engajamento” e “atitude inquiridora”, a incorporação de ambas as qualidades nos compromissos sociomateriais torna-se a tarefa do investigador-*designer*.¹⁵⁴

154 No original, “according to Marcelo Svirsky, a Deleuzian-inspired activism thus involves three interconnected qualities: “a confrontation with a stratifying organization, a situational engagement”, and finally, “an inquiring attitude towards the actual” (Svirsky, 2010, p. 165). Translated into a design context, a becoming minor in Deleuze and Guattari’s philosophy alludes to actions that cannot be classified by predetermined programs and fixed categories within the project landscape. Becoming minor shuns attempts to co-opt dissenting interests or to control alternative future directions of the project. As for Svirsky’s emphasis on the double articulation of “engagement” and “an inquiring attitude”, incorporating both qualities into the socio-material engagements becomes the task of the *design*-researcher”. Lenskjold, Tau Ulv; Olander, Sissel; Halse, Joachim. Minor Design Activism: Prompting Change from Within. *Design Issues*, v. 31, n. 4, p. 67-78, 2015, 67-78 (tradução nossa).

Desviamo-nos, assim, inevitavelmente do debate com grandes teorias de *design* formuladas como exercícios mentais generalizantes e não situados. Sentimo-nos, portanto, distantes daqueles que aparentemente seriam os nossos pares mais próximos na literatura especializada em estudos de *design*, que é majoritariamente produzida fora do Brasil, e, como aponta Dori Tunstall, em língua inglesa, no “Norte Global”.¹⁵⁵

Ao nos distanciarmos do debate traçado a partir do “Norte Global”, contudo, tampouco nos aproximamos do que vem sendo caracterizado por Tony Fry¹⁵⁶ e Arturo Escobar¹⁵⁷ como “*design* para/por [e a partir do] ‘Sul Global’”. É certo que, com Escobar, reconhecemos que “na mesma medida que o Norte, se não mais, o Sul é constituído por múltiplos mundos, um pluriverso”.¹⁵⁸

155 “Surpreendentemente, nas principais revistas acadêmicas sobre *design* (por exemplo, *Design Issues* e *Design Studies*), há discussões limitadas de estudiosos asiáticos, africanos, do Oriente Médio ou da América Latina sobre *design* e imperialismo ou colonialismo. As principais críticas ao imperialismo e ao colonialismo são escritas por estudiosos caucasianos nas periferias ex-coloniais da Austrália (Fry, 1989) e da África do Sul (Van Eaden, 2004). As exceções são encontradas na edição especial de 1989 da *Design Issues* sobre ‘*Design* na Ásia e Austrália’ com as contribuições de Shou Zhi Wang (1989) sobre *design* chinês moderno e Rajeshwari Ghose (1989) sobre *design* e desenvolvimento na Ásia, com foco na Índia”. No original, “surprisingly, in the major academic journals on design (for example *Design Issues* and *Design Studies*), there is limited discussion by Asian, African, Middle Eastern, or Latin American scholars of design and imperialism or colonialism. Main critiques of imperialism and colonialism are written by Caucasian scholars in ex-colonial peripheries of Australia (Fry, 1989) and South Africa (Van Eaden, 2004). Exceptions are found in the 1989 *Design Issues* special issue on ‘Design in Asia and Australia’ with the contributions of Shou Zhi Wang (1989) on modern Chinese design and Rajeshwari Ghose (1989) on design and development in Asia, with a focus on India”. Tunstall, Elizabeth. Decolonizing Design Innovation. In: Gunn, Wendy; Otto, Ton; Smith, Rachel Charlotte (eds.). *Design Anthropology*, p. 234, 2013 (tradução nossa).

156 Fry, Tony. Design for/by “The Global South”. In: *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, p. 3-37, 2017.

157 Escobar, Arturo. Response: Design for/by [and from] the “Global South”. *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, 2017b, p. 39-49.

158 No original, “to the same extent as the North, if not more so, the South is made up of multiple worlds, a pluriverse”. Escobar, 2017b (tradução nossa).

E, como Fry, não podemos esquecer que “Sul” é uma designação do “Norte”.¹⁵⁹ Então, ainda com Fry, nos situamos mais confortavelmente nas “zonas de fronteira”,¹⁶⁰ ou seja, em meio a espaços intermediários de pensamento e ação, como definidos, também, por Escobar: “Como um local de um fazer *design* reconstituído, as zonas de fronteira são o espaço por excelência para a reconstituição de uma ontologia, uma ética e uma práxis do cuidado em relação ao que deve ser projetado, e como”.¹⁶¹ Segundo Fry, esses espaços intersticiais¹⁶² se materializam

159 Fry, 2017, p. 5 (tradução nossa). No original, “South’ is itself a designation of the ‘North’”.

160 “As zonas de fronteira são espaços estrategicamente ocupados (geográficos e/ou conceituais) de divisão entre uma potência colonial capaz de exercer poder econômico, militar, político, cultural e epistemológico; e pessoas neocoloniais fora ou dentro da fronteira/esfera de influência da potência colonizadora. Como tal, estes espaços constituem um lugar e uma perspectiva particular de observação, modo de estar no mundo e ontologia específica [...]. Do ponto de vista de *design*, a zona de fronteira pode ser vista como um espaço intermediário de pensamento e ação baseado em atos políticos e pragmáticos de apropriação e bricolagem. A zona de fronteira constitui condições de troca em um espaço de disposição de entrelaçamento onde a alienação e a reflexão hipercrítica se encontram. Também pode ser materializada como uma zona intercultural de encontro e discussão onde informações são trocadas, mundos de vida são traduzidos, solidariedade é construída e amizades são forjadas”. No original, “borderlands are strategically occupied spaces (geographic and/or conceptual) of division between a colonial power able to exercise economic, military, political, cultural and epistemological power; and neocolonial people outside or inside the colonizing power’s border/sphere of influence. As such, these spaces constitute a particular place and perspective of observation, mode of being-in-the-world, and specific ontology [...] From the perspective of design, the borderland can be viewed as an intermediate space of thought and action based upon political and pragmatic acts of appropriation and bricolage. The borderland constitutes conditions of exchange in a dispositional space of betweenness wherein alienation and hypercritical reflection meet. It may also be materialized as an intercultural zone of encounter and discussion where information is exchanged, lifeworlds are translated, solidarity is built and friendships forged”. Fry, *Design for/by “The Global South”*, p. 11 (tradução nossa).

161 No original, “as a locus of ‘reconstituted designing,’ the borderlands are the space par excellence for the reconstitution of an ontology, ethics and praxis of care in relation to what ought to be designed, and how”. Escobar, 2017b, p. 40 (tradução nossa).

162 Ingold, Tim. *On Human Correspondence*.

como zonas interculturais de encontro e discussão. Nesse sentido, podem ser pensados, também, por meio da noção de zonas de contato, formulada por Mary Louise Pratt:

Espaços sociais onde as culturas se encontram, colidem e lutam umas com as outras, muitas vezes em contextos de relações de poder altamente assimétricas, tais como o colonialismo, a escravatura, ou as suas repercussões, tal como vividas hoje em muitas partes do mundo. [...] Um termo para reconsiderar os modelos de comunidade com que muitos de nós contamos no âmbito do ensino e da teorização e que estão hoje sob suspeição.¹⁶³

Não nos parece, contudo, plausível estabelecer algum tipo de equivalência entre as zonas de fronteira, ou as zonas de contato, e a rubrica “Sul Global”. Por isso, apesar de concordarmos com Escobar e Fry nesse debate, quando eles apontam que é necessário formular “outro modo de pensar sobre *design*, um novo método e linguagem de engajamento capaz de redefinir os problemas de *design*, e um novo tipo de prática de *design*”,¹⁶⁴ não nos identificamos com um programa ou agenda “de *design* em, por e para o Sul”,¹⁶⁵ o que eles denominam projeto D/S.

Em vez de Sul, assumimos perspectivas mais concretas e situadas, reformulando a indagação de Fry: “O que no final precisa ser aprendido a partir da educação em *design*”?¹⁶⁶ Não “no contexto do

163 No original, “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today. [...] A term to reconsider the models of community that many of us rely on in teaching and theorizing and that are under challenge today”. Pratt, Mary Louise. *Arts of the Contact Zone. Profession*, p. 33-40, 1991 (tradução nossa).

164 No original, “another way of thinking about design, a new method and language of engagement able to redefine design problems, and a new kind of practice of designing”. Fry, 2017, p. 25 (tradução nossa).

165 No original, “of design in, by and for the South” (*id. ibid*, tradução nossa).

166 No original, “what in the end needs to be learnt from *design* education”. Fry, 2017, p. 32 (tradução nossa).

design para/pelo Sul?”,¹⁶⁷ nós diríamos, mas a partir de nossas experiências na Esdi entre 2016 e 2018, que não podem ser generalizadas como “do Sul”. O mesmo se aplica a obras com as quais encontramos afinidades concretas, como as de Dori Tunstall¹⁶⁸ e Sara Ahmed,¹⁶⁹ que ressoam diretamente com os desafios que estamos empenhados em enfrentar, quer no nosso trabalho diário na Esdi, quer neste livro.

Afinal, estes trabalhos tomam forma a partir de engajamentos situados de tais investigadoras, como membros das suas comunidades acadêmicas específicas. Consequentemente, refletem compromissos para com uma produção de conhecimento que está ancorada na prática educativa. Do mesmo modo, também, nos sintonizamos com obras de vários educadores e investigadores empenhados em lutas para imaginar *design* de outro modo, como as compiladas por Claudia Mareis e Nina Paim no livro *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives*.¹⁷⁰

Se consideramos nos posicionar em meio a literatura sobre *design* e educação, e se pudermos, inclusive, nos vincular à fraternidade apontada por Fry, é sobretudo como parentes estranhos¹⁷¹ ou herdeiros infiéis¹⁷² que nos sentimos mais à vontade. Nos alinhamos a essas palavras de Escobar, “embora em direções imprevisíveis, o sonho moderno/colonial de enquadrar todos os mundos num só tem finalmente de ser posto em suspensão”.¹⁷³ Então, nem rejeitando totalmente o

167 No original, “in the context of *design* for/by the South?” (*idem*, tradução nossa).

168 Tunstall, Dori. *Decolonizing Design Innovation*.

169 Ahmed, Sara. *Complaint!* Durham/London: Duke University Press, 2021.

170 Mareis, Claudia; Paim, Nina (eds.). *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, And Perspectives*. Amsterdam: Valiz, 2020.

171 Segundo Haraway, “parentescos estranhos (*oddkin*) era a expressão comumente utilizada para designar as relações de parentesco que extrapolam os laços biogenéticos convencionais”. *Ficar com o problema*, p. 262.

172 Despret, Stengers. *Women who Make a Fuss*.

173 No original, “albeit in unpredictable directions, the modern/colonial dream of fitting all worlds into one has finally to be put on hold”. Escobar, 2017b, p. 47 (tradução nossa).

pensamento eurocêntrico, nem sublinhando nossas eventuais possíveis aproximações enquanto pensadores de *design* nessa abstração generalizante que ganha o nome de “Sul”, preferimos firmar posição entre,¹⁷⁴ nas zonas fronteiriças, nas zonas de contato. Ou, nos termos de Tsing, poderíamos dizer que habitamos as “margens e as frestas indomáveis”.¹⁷⁵ O que, com Ingold, pode ser caracterizado, também, por entremeio,¹⁷⁶ ou seja, o intervalo em meio às especificidades e diferenças que se colocam como espaço para a circulação ou a ventilação do pensamento enquanto pluriversalidade.¹⁷⁷

Nos sintonizando com Escobar, que afirma que “não pode haver um sujeito unificado para o projeto D/S”,¹⁷⁸ entendemos que a proposta de uma síntese para a reorientação do *design* a partir da categoria “Sul Global”, bem como a nomeação de algum programa pela rubrica “*design* para/pelo Sul Global”, são incoerentes com o debate que, muito pertinentemente, Fry e Escobar levantam. É por isso que preferimos nos situar não como pares, mas como “parentes estranhos”.¹⁷⁹ Afinal, em momentos estranhos como esses que nos atravessam hoje, presenças incômodas podem tornar visíveis questões que, de outro modo, seriam difíceis de vislumbrar e encaminhar.

E é sempre mais com a presença contundente dos nossos corpos que nos engajamos em viver e pensar. Se tanto a vida quanto a produção de conhecimento são tecidas por entre os corpos, em situação de encontro com outros corpos em tempos e espaços específicos, optamos por ficar sempre próximos àquilo que toca e afeta os nossos (dois) corpos, tão diferentes entre si, mas ambos fincados naquele pedaço de terra, ali, na Lapa. Enquanto nos livramos dos nossos

174 Ingold, Tim. *The Life of Lines*. London/New York: Routledge, 2015.

175 Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo*.

176 No original, “*midstream*”. Ingold, Tim. *On Human Correspondence* (tradução nossa).

177 Escobar, Arturo. *Designs for the Pluriverse*.

178 No original, “there cannot be a unified subject for the D/S project”. Escobar, *Designs for the Pluriverse*, p. 40 (tradução nossa).

179 Haraway, Donna. *Ficar com o problema*.

sapatos apertados, colocamos os pés no chão, e, num movimento de reterritorialização teórica que implica assumir uma “perspectiva de habitação”,¹⁸⁰ limpamos o chão para avançar, caminhar e pensar descalços. Mas para que isso aconteça, como nos lembra a antropóloga Guarani Sandra Benites, é necessário “saber pisar o chão”.¹⁸¹

Fazer *design*, sem projetar

É desse modo que, neste capítulo, recuperamos algumas questões que atravessam o livro a fim de propor que é possível fazer *design* sem projetar. Assim, nos aproximamos, sem propriamente chegar a uma definição precisa, de uma proposta para o exercício do fazer *design* em tempos sombrios: talvez o caminho para a sobrevivência não esteja em um projeto adequado, coeso, estruturado, racional, mas, sim, na aceitação da incompletude de quaisquer projetos (de educação, de *design*, de novos mundos), o que, a exemplo da nossa claudicante sobrevivência como escola, possa revelar a abertura para a continuidade enquanto transformação. Não de um projeto, mas da possibilidade de seguir em movimento, tecendo mundos para além de atos de projeto.

Enquanto, entre 2016 e 2018, nos empenhávamos em manter a escola aberta, logo percebemos algumas correspondências possíveis entre nossas tentativas de sobrevivência e uma problematização desse elemento fundador do campo do *design*, o projeto. A fim de levar ainda mais adiante essas questões, vale a pena recuperar algumas das colocações de Ingold, que nos lembra que, em inglês, *design* é, também, um verbo. O ato de projetar atrela seu sentido à conexão

180 Ingold, Tim. *The Perception of the Environment*. London: Routledge, 2000.

181 “Esses conceitos — caminho, caminhar, para frente — se constroem a cada etapa dos momentos que devemos seguir e só com eles conseguimos, de fato, abraçar o mundo. E, na verdade, quando digo abraçar o mundo, me refiro, literalmente, ao chão e às pessoas, ao modo como elas devem enfrentar algo imprevisível. Estou falando, então, sobre saber pisar no chão”. Benites, Sandra. Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. *Caracol*, São Paulo, n. 20, p. 188-200, jul./dez. 2020.

com o futuro e com a ideia prospectiva de resolução de problemas. Projeta-se, prototipa-se, e, mesmo quando se considera *design* enquanto processo, não se abandona a referência a um horizonte, um lugar à frente que se pretende alcançar.

Diferentemente do argumento do *design* que atribui aos *designers*¹⁸² a preconcepção especializada (uma cogitação que antecede a visão), pondera Ingold, “o *design* da vida cotidiana” é produzido segundo uma atitude que ele nomeia como antecipação: “Prever, nesse sentido, é ver dentro do futuro, e não projetar um estado futuro das coisas no presente; é olhar para onde estamos indo, e não fixar um ponto-final. Essa previsão é próxima da profecia, e não predição. É precisamente esse aspecto que permite aos profissionais avançarem no seu caminho”.¹⁸³

A concepção hegemônica de *design* se caracteriza pelo exato oposto deste entendimento do fazer *design* como *foreseeing*: os atos de *design* são tidos como projeções preconcebidas que se pretendem como antecipações de futuros desejáveis, em que o trabalho consistiria em determinar o ressurgimento ou a emergência de novas conformações, orientadas à melhoria ou à substituição de uma determinada experiência por outras, ainda não realizadas. *To design* implicaria um forte compromisso com a determinação, no presente, de um futuro que seria caracterizado pela diferença em relação àquilo que já havia. Ou seja, tratar-se-ia da antecipação de futuros por meio de operações de substituição, melhoria, reconfiguração ou inovação.

Segundo essa concepção, é como se a passagem, tomada como linear, entre passado, presente e futuro, pudesse ser equivalente a uma progressão, também linear, em que se deveria, sempre, substituir e acrescentar ao vivido e ao existente novos, ou melhor, inovadores elementos que se distinguissem exatamente por uma nova materialidade, oriunda de uma ação de *design*. Nesse caminho progressivo rumo ao futuro, passado e presente não se apresentariam

182 Ingold, Tim. *Fazer*.

183 Ingold, Tim. *Fazer*, p. 99.

como lugares desejáveis; eles pareceriam servir, tão somente, como referentes a partir dos quais, aos *designers*, caberia, por contraste, encaminhar processos de conformação orientados pela ideia de inovação. As marcas do futuro seriam, então, antecipadas, no presente, por uma conformação diferencial, de responsabilidade de profissionais autoidentificados como projetistas ou *designers*.

Muito diferentes, contudo, nos parecem os processos narrados neste livro, voltados para a sustentação e a manutenção da vida, entendida como ação, lida, luta cotidiana e engajamento em processos de imaginação coletiva voltados para a continuidade da vida e para a possibilidade de abertura a reexistências. Nesses atos de sobrevivência, tudo se atualiza continuamente ao longo do percurso, em meio a uma trama infinita de experiências, em que o jogo entre o que já está e o que pode vir a ser se configura não como uma linha única que segue em uma mesma direção, mas, sim, como uma teia, um tecido, uma trama em que muitas linhas se cruzam, em diversos movimentos continuados e, sempre, portanto, em abertura, crescimento.¹⁸⁴ Aí, então, o presente se torna desejável e a premência por inovação, descartável.

Nos encontros e desencontros em que a vida persiste enquanto acontecimento, o que se coloca, então, não é tanto a antecipação de um futuro que se diferencie do presente, mas, sim, a persistência na habitação em meio à densidade e às incertezas de um tempo vivido e experienciado presentemente. Assim, a força de sobrevivência se atualiza no movimento cotidiano, pelo percurso em que, de modo instável e precário, as pessoas experimentam, juntas, inventar modos para seguir vivendo. Sobreviver tem a ver, então, com *foresight*, com imaginar saídas possíveis para a vida, negociando, diante da vida mesma, as possibilidades de escape às ameaças que emergem em meio à caminhada. Nos termos de Ingold, longe de buscar a finalidade

184 Ingold, Tim. *The Life of Lines*.

e o fechamento,¹⁸⁵ essa atitude perante o fazer *design* seria aberta, lidando com esperanças e sonhos em vez de planos e previsões.¹⁸⁶

A crítica das vinculações entre o campo do *design* e uma concepção do futuro sempre associada ao planejamento foi antecipada, nos anos 1970, por John Chris Jones. Denunciando, naquela altura, uma ênfase exagerada nas metodologias de projeto em *design*, em que o campo era definido por um compromisso com objetivos, resultados e planejamento, ele sugeriu que

design como processo, *design* à escala do ser, não tem um objetivo. É não instrumental. É uma questão de viver, não de planejar a vida ainda não vivida. Fazer *design* sem um produto. A ideia parece um disparate se aplicada à prática profissional de *design*. Mas, visto como parte de uma mudança histórica do pensamento de produto para um pensamento de processo, não será o que negligenciamos? A prática de projeto em *design* desaparece: torna-se um modo de uso, uma vivificação de como vivemos. Não há nenhum resultado. É uma questão de ser, sem parar.¹⁸⁷

A frase final da citação, “é uma questão de ser, sem parar”, faz eco ao que experimentamos na Esdi. Quando Jones aponta para “fazer *design* à escala do ser”, parece se aproximar de Ingold e dos nossos debates sobre o que significa fazer *design* na vida cotidiana, sem plano ou projeto prévio. No entanto, Jones coloca esta discussão no âmbito do pensamento de *design*, ao contrário de Ingold, que insiste

185 Ingold, Tim. *Fazer*.

186 Ingold, Tim. *Fazer*.

187 No original, “design-as-process, design at the scale of being, does not have a goal. It’s non-instrumental. It’s a question of living, not planning life-not-yet-lived. Design without a product. The idea seems nonsense if applied to designing by professionals. But, seen as part of an historic shift from product-thinking to process-thinking, isn’t it what we overlooked? Designing disappears: becomes a way of using, an enlivening of how we live. There is no outcome. It’s a question of being, without stop”. Jones, John Chris. *Designing Designing*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney: Bloomsbury Visual Arts, 2020. p. 158 (tradução nossa).

em recuperar o valor de *design* enquanto um verbo, que o vincula necessariamente a processos de conhecimento e do ser, que, por conseguinte, estão relacionados com o domínio do fazer.

As nossas experiências na Esdi, embora não sendo totalmente desprovidas de algum tipo de planejamento ou projeção, terminaram por se desvincular, por imposição de tempos instáveis, dos esforços de antecipação de futuros. Portanto, qualquer coisa que pudesse ser comparada a atos de projeção se limitava à busca imediata de possibilidades de prosseguir, de continuar a existir. Mas será que sobreviver é realmente uma questão de *design*? Nós pensamos que sim! E cada vez mais. Tradicionalmente centrada na produção de soluções, a prática profissional de *design* é continuamente capturada pelo círculo vicioso neoliberal guiado pela lógica de geração de valor e lucro, muitas vezes expressa em termos que merecem maior problematização, como inovação e empreendedorismo, entre outros.

Se levarmos em conta o apontamento de Fry quanto ao papel do campo profissional e acadêmico de *design* na sedimentação da lógica estrutural da insustentabilidade constitutiva do mundo atual,¹⁸⁸ podemos especular que, durante esse tempo, na Esdi, o nosso empenho em continuar a nos identificar como uma comunidade de *designers*, apesar de termos renunciado a projetar, implicou, antes de mais nada, um desvinculamento com a tradição defuturizante do *design*. Abandonar, embora temporariamente, uma abordagem orientada para o projeto, ou uma educação para o projeto de *design* à qual, poderíamos dizer, deveríamos permanecer fiéis, acabou por impedir a defuturização. Foi assim, então, nos ressitando nas “margens indomáveis”¹⁸⁹ que, talvez, paradoxalmente, conseguimos atravessar aquele período e sobreviver.

Um tema importante que emergiu em meio às experiências que vivemos na escola enquanto as atividades acadêmicas não puderam ser retomadas foi que, ao contrário das versões da história da Esdi

188 Fry, Tony. *Defuturing*. London/New York: Bloomsbury, 2020.

189 Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo*.

que tinham sido escritas anteriormente, aquelas eram marcadas por relações ambivalentes com uma certa herança europeia moderna, que muitas vezes é sobrevalorizada (tanto quando é criticada quanto quando é defendida), quer no ambiente da escola, quer nas análises da sua trajetória. Havia uma hesitação quanto ao papel dessa suposta herança alemã na escola, e de uma lealdade que a escola deveria manter em relação a esta suposta origem, tomada como determinante para o reconhecimento da Esdi como uma instituição icônica e exemplar na história da educação em *design* no Brasil.

Os motivos dessa hesitação são muitos. Entre eles, um era claro desde o momento em que decidimos nos candidatar à direção da escola: se havia alguma tradição a ser preservada, era aquela em que se recusava o apaziguamento das controvérsias através de decisões alegadamente consensuais. E esse apreço pelo dissenso e pela divergência era, não por acaso, também, uma característica marcante tanto na HfG de Ulm como na Bauhaus, e isto (e não meramente qualquer programa pedagógico ou conceitualização do *design*) era o que marcava, com mais força, o nosso parentesco com essa tradição.

Tentar continuar a fazer educação em *design* quando não existiam condições mínimas para retomar as atividades acadêmicas regulares não foi apenas aquilo que nos restou, mas sobretudo aquilo que nos reuniu, através de caminhos tortuosos, a uma tradição de ruptura tão característica do *design* moderno, como a que foi conformada na Bauhaus e consolidada, depois, na HfG de Ulm. Os debates em torno desta questão marcaram todos os nossos esforços na Esdi entre 2016 e 2018 e, conseqüentemente, a abordagem teórica que propomos neste livro. Durante esse período, a fim de manter a escola aberta, tivemos de abdicar de qualquer garantia de coerência com uma matriz de inteligibilidade que orientasse as nossas práticas e a educação em *design* para propostas formuladas em outros locais, há muito tempo atrás — como na Bauhaus ou, depois dela, na HfG de Ulm.

Podemos pensar na Esdi, então, como uma herdeira infiel¹⁹⁰ da filosofia da educação em *design* que se espalhou pelo mundo a partir da Alemanha. Entre os vários desvios desta herança, vale a pena salientar como é difícil aderir incondicionalmente ao tipo de pensamento utópico modernista que marcou historicamente tanto a Bauhaus como a HfG Ulm. Mais especificamente, nos parece que a escola brasileira não abraçou totalmente os postulados ulmianos em torno do formalismo técnico e da ideia de uma prática de *design* apoiada pela ciência — uma dificuldade explicável, apenas parcialmente, pela novidade do *design* como domínio profissional em um país que apenas começava a se industrializar. Além disso, havia uma predominância de professores autodidatas com abordagens bastante empíricas¹⁹¹ que, de certo modo, também, lançavam obstáculos ao “aprofundamento metodológico radical” idealizado em Ulm. E os motivos não se encerram aí.

É possível, contudo, perceber várias linhas que aproximam a nossa escola desta herança germânica. Mas, na maioria dos casos, essas são linhas desviantes, contraditórias, embaralhadas, cheias de nós. Considerando que nos movemos entre essas forças, podemos especular se a longevidade da Esdi tem algo a ver com a sua capacidade de se transformar: ao mesmo tempo que sustenta esta herança, ela se reconstitui sempre com base em uma certa falta de pretensão ou mesmo infidelidade em relação ao que veio antes. Poderá, então,

190 Despret, Vinciane; e Stengers, Isabelle. *Women who Make a Fuss*.

191 Quanto à constituição de modos alternativos de fazer *design* propagados a partir da escola, é preciso lembrar que o *designer* Aloisio Magalhães foi um de seus fundadores. Desde a criação da Esdi, Magalhães se esforçou para considerar questões e formas no *design* distintas daquelas mais diretamente alinhadas com a abordagem ulmiana. Sobre este tema, ver: Anastassakis, Zoy. *Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e o design no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. Em relação à leitura de que a Esdi teria sido apenas uma cópia em “papel-carbono” de Ulm, deve-se notar, além da imprecisão desta interpretação da escola como uma importação acrítica, que o muito difundido “modelo de Ulm” estava em si mesmo cheio de contradições e conflitos de forças divergentes, e muito distante da simplificação da mitologia histórica da qual tem sido objeto. Sobre este tema, ver: Souza, Pedro Luiz Pereira de. *Esdi: biografia de uma ideia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996. p. 44, 51, 152.

tal oscilação entre herança e infidelidade ser a verdadeira força de continuidade e transformação?

Não prometemos aqui uma análise abrangente desta hipótese, mas, sim, uma apreciação do entrelaçamento entre as estruturas dominantes (tradição) e as forças minoritárias (infidelidade), sem perder de vista as diferenças entre estes dois mundos aparentemente distantes, e, também, sem a ambição de os fundir ou de substituir um pelo outro. Em vez disso, sugerimos uma inversão. Quando, à medida que enfrentamos tempos turbulentos, um determinado campo de conhecimento consolidado (digamos, o *design*) se apresenta como um local privilegiado para um debate urgente na busca por outros caminhos, as pequenas infidelidades — os menores movimentos da vida cotidiana, as forças aparentemente menores, livres da procura de soluções definitivas e de campos de conhecimento predeterminados — são talvez aquilo que permite a abertura de espaço para as experiências alternativas à medida que caminhamos.

Afinal, dada a crise que vivemos na Esdi a partir de 2016, tanto o passado de que éramos herdeiros quanto as promessas de futuro que nos chegavam com tal legado eram dissolvidos diante de um presente que se impunha a cada dia com mais densidade. Quando percebemos que a própria existência da escola se encontrava sob ameaça, em vez de nos resignarmos a fechá-la ou de nos lançarmos a projeção de saídas através de um novo projeto institucional, apostamos em ficar um pouco mais por lá, juntos, tirando os nossos sapatos, plantando os nossos pés no chão, cultivando a manutenção e o cuidado em relação ao que ainda era possível. Mas, depois, o que resta disso tudo? Seguir seguindo. Continuando.



referências bibliográficas

Ahmed, Sara. *Complaint!* Durham/London: Duke University Press, 2021.

Ahmed, Sara. *Viver uma vida feminista*. São Paulo: Ubu, 2022.

Akama, Yoko; Pink, Sara; Sumartojo, Shanti. *Uncertainty & Possibility: New Approaches to Future Making in Design Anthropology*. London/New York: Bloomsbury, 2019.

Alberti, Leon Battista. 1415. In: Sinisgalli Rocco (ed.). *Leon Battista Alberti: On Painting: a New Translation and Critical Edition*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2011.

Almeida, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

Anastassakis, Zoy. *Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e o design no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Anastassakis, Zoy. How Can We Correspond to a Time of Ruins, from within the University? openings, occupations and resurgences on a Brazilian design school. *Society Space*, ago. 2018.

Anastassakis, Zoy. É na luta que a gente se encontra: o encontro de estudantes de *design* com os pluriversos indígenas na Escola Superior de Desenho Industrial e no Museu do Índio. *Lugar Comum*, n. 54, jul. 2019.

Anastassakis, Zoy. *Refazendo tudo: confabulações em meio aos cupins na universidade*. Copenhagen/Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020.

Anastassakis, Zoy. “From Ulm to Acre in the Amazon and back to Weimar and Dessau”. In: *School of Departure. Digital Atlas of Design and Art Education Beyond the Bauhaus*. <https://atlas.bauhaus-dessau.de/en/>, 2022.

Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos. Smoke Signals from Brazil. *Eye, The International Review of Graphic Design*, London, v. 24, p. 14-15, 2018.

Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos. “Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI)”. In: *School of Departure. Digital Atlas of Design and Art Education Beyond the Bauhaus*. <https://atlas.bauhaus-dessau.de/en/>, 2022.

Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos; Nonno, Lucas et al. Temporarily Open: a Brazilian Design School’s Experimental Approaches Against the Dismantling of Public Education. *Design and Culture*, New York, v.11, n. 2. p. 157-172, 2019.

Anastassakis, Zoy; Martins, Marcos; Nonno, Lucas et al. Temporarily Open: a Brazilian Design School’s Experimental Approaches against the Dismantling of Public Education — a Conversation on Design Pedagogy as Dissent. In: Traganou, Jilly (ed.). *The Design of Dissent. Spaces, Visual, Materialities*. New York and London: Routledge, 2021. p. 207-225.

Arendt, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

Barcellos, Larissa; Lambert, Cleber. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. *Primeiros Estudos*, n. 2, p. 251-267, maio 2012.

Benites, Sandra. Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. *Caracol*, São Paulo, n. 20. p. 188-200, jul./dez. 2020.

Benjamin, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1940]. p. 222-32.

Biz, Pedro. *Arranjo Local Penha: compostando uma comunidade agroecológica na Serra da Misericórdia*. Programa de Pós-graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Biz, Pedro; Costa, Diego; Themoteo, Pedro et al. Design micelial: uma proposta para agricultura urbana a partir dos projetos do Laboratório Espaços Verdes da Esdi/Uerj. *Lugar Comum*, n. 53. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

Brasil, Ilana Paterman. *A vida que dança: reencantando tecnologias para outros desenhos*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design, Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

Brasil, Ilana Paterman; Anastassakis, Zoy. Il faut danser, en dansant. Essai de fabulation spéculative. *Multitudes*, Paris, v. 70, p. 202-209, 2018.

Carneiro da Cunha, Manuela; Castro, Eduardo Viveiros de. Vingança e temporalidade: os Tupinamba. *Journal de la Société des Américanistes*. v. 71, p. 191-208, 1985.

Carvalho, Ricardo Arthur Pereira de. *Grafismo indígena: compreendendo a representação abstrata na pintura corporal Asurini*. Projeto de conclusão da graduação em *design*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.ricardoartur.com.br/GrafismoIndigena.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Costa, Diego. *Projetando para agricultura urbana*. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. [Dissertação]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Costa, Diego; Biz; Pedro; Silva, Julio Cezar Augusto da; Santos Ana. Sementes Urbanas: aprendizados em um Laboratório de *Design* para inovação social. *Anais do Simpósio de Design Sustentável 2019*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 673-684.

Costa, Pedro Zohrer Rodrigues; Biz, Pedro. Cultivando materiais: o uso da celulose bacteriana no *design* de produtos. *Anais, III SPGD (Simpósio de Pós-graduação em Design)*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial, 2017.

Coutinho, Barbara; Duarte, Frederico (Ed.). *Como se pronuncia design em português: Brasil hoje*. Lisboa: CML/MUDE, Museu do Design e da Moda, 2018.

Crary, Jonathan. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.

Cusicanqui, Silvia Rivera. *Chíxinakak utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. São Paulo: n-1 Edições, 2021.

Cusicanqui, Silvia Rivera. Clausurar el pasado para inaugurar el futuro. Desandando por una calle paceña. *Premio Internacional CGLU — Ciudad de México — Cultura 21*. La Paz, out. 2016. Disponível em: https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/minidocuments/src_article_spa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

Damisch, Hubert. *The Origin of Perspective*. Cambridge, Mass./London: The MIT Press, 1994.

Despret, Vinciane; Isabelle Stengers. *Women who Make a Fuss: the Unfaithful Daughters of Virginia Woolf*. Minneapolis: Univocal Publishing, 2014.

Dilnot, Clive. Foreword. In: Manzini, Ezio. *Politics of the Everyday*. London and New York: Bloomsbury, 2019. p. VIII.

Duarte, Frederico. The Contemporary Challenge of Curating Brazilian Design. [Unpublished PhD Thesis]. Birkbeck College, University of London, London, 2021.

Duarte, Pedro. Apresentação: liberdade na política. In: Arendt, Hannah. *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018. p. 9-14

Escobar, Arturo. *Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy and the Making of Worlds*. Durham/London: Duke University Press, 2017.

Escobar, Arturo. Response: Design for/by [and from] the “Global South”. *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, p. 39-49, 2017.

Franco, Marielle. *UPP: a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

Freire, José Ribamar Bessa; Malheiros, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

Fry, Tony. *Defuturing: a New Design Philosophy*. London/New York: Bloomsbury, 2020.

Fry, Tony. Design for/by “The Global South”. *Design Philosophy Papers*, v. 15, n. 1, p. 3-37, 2017.

Fry, Tony; Kalantidou, Eleni. *Design in the Borderlands*. London: Routledge, 2015.

Gatt, Caroline; Ingold, Tim. From Description to Correspondence: Anthropology in Real Time. In: Gunn, Wendy; Otto, Ton; Smith, Rachel Charlotte (eds.). *Design Anthropology Theory and Practice*. London/New York: Bloomsbury, 2013. p. 139-158.

Goldman, Marcio. *Como funciona a democracia: uma teoria etnográfica da política*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

Goldman, Marcio. “Quinhentos anos de contato”: por uma teoria etnográfica da (contra)mestiçagem. *Mana*, v. 21, n. 3, p. 641-659, 2015.

Guina, Romulo Augusto Pinto; d’Able Barros, Aline; Fonseca, Karolyne Linhares Longchamps; Oliveira, Yasmin Machado. Uma quadra enquanto palimpsesto: em busca das camadas da memória arquitetônica do campus da Esdi. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 329-343, jan. 2020.

Haraway, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*. São Paulo: n-1 Edições, 2023.

Haraway, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: *Cadernos Pagu*, v. 5, p. 7-41, 1995.

Hernández, María Cristina Ibarra. *Design entrelaçado com a antropologia: engajamentos com um coletivo de moradores do bairro de Santa Teresa no Rio de Janeiro*. Programa de Pós-graduação em *Design*. [Tese]. Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Ingold, Tim. *Antropologia: para que serve?* Petrópolis: Vozes, 2019.

Ingold, Tim. *Correspondences*. Cambridge: Polity Press, 2020.

Ingold, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.

Ingold, Tim. *Fazer: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura*. Petrópolis: Vozes, 2022.

Ingold, Tim. On Human Correspondence. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 23, p. 9-27, 2016.

Ingold, Tim. *The Life of Lines*. London/New York: Routledge, 2015.

Ingold, Tim. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London/New York: Routledge, 2000.

Jones, John Chris. *Designing Designing*. London/New York/Oxford/New Delhi/Sydney: Bloomsbury Visual Arts, 2020.

Krenak, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

la paperson. *A Third University Is Possible*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

La Bellacasa, Maria Puig de. *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. University of Minnesota Press, 2017.

Latour, Bruno. Um Prometeu cauteloso? Alguns passos rumo a uma filosofia do *design* (com especial atenção a Peter Sloterdijk. In: *Agitprop*. São Paulo, v. 6, n. 58, jul./ago. 2014.

Lenskjold, Tau Ulv; Olander, Sissel; Halse, Joachim. Minor design activism: prompting change from within. *Design Issues*, v. 31, n. 4, p. 67-78, 2015.

Lery, Jean de. *Histoire d'un Voyage Faict en la Terre du Brésil, autrement Dite Amérique*. Paris: LDP Classiques, 1994.

Mareis, Claudia; Nina Paim (eds.). *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, And Perspectives*. Amsterdam: Valiz, 2020.

Martins, Marcos; Anastassakis, Zoy. Afterword. In: Penin, Lara (ed.). *Gui Bonsiepe: the Disobedience of Design*. London/New York: Bloomsbury, 2022.

Mattern, Shanon. Maintenance and Care. *Places Journal*, nov. 2018.

Mattos, Amilton. Máquinas de visão: o MAHKU — Movimento dos Artistas Huni Kuin — em suas práticas de experimentação visual. *Revista Metamorphose*, v. 3, n. 1, p. 49-72, set. 2018.

Mattos, Amilton. The visionary art of MAKHU — Huni Kuin Artist Movement. *Chacruna*, out. 2019.

Mbembe, Joseph-Achille. *Necropolitics*. Trad. Steve Corcoran. Durham/London: Duke University Press, 2019.

McLean, Stuart. *Fictionalizing Anthropology: Encounters and Fabulations in the Edge of the Human*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 2017.

Medeiros, Imaíra Portela de Araújo. *Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Melo, Simone. Projeto de exposições e cultura indígenas: do *design*, da expografia e o Museu do Índio. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Mignolo, Walter. On Pluriversality. 20 out. 2013. Disponível em: <http://waltermignolo.com/on-pluriversality/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Moraes, Camille. *Nutrir com: uma experiência degustativa sobre Design & Saúde*. Programa de Pós-graduação em Desenho Industrial, Escola Superior de Desenho Industrial. [Tese]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Moura, Priscilla Alves. A produção de material didático para escola indígena: desenvolvimento no âmbito da ação Saberes Indígenas na escola Ye'kwana. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Nobre, Ana Luiza. *Carmen Portinho: o moderno em construção*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/PCRJ, 1999.

Paolucci, Juliana. Esdi Aberta: *design* e (r)existência na Escola Superior de Desenho Industrial. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Pereira, Juliano Aparecido; Anelli Renato Luiz Sobral. Uma Escola de Desenho Industrial referenciada no lastro do pré-artesanato: Lina Bo Bardi e o Solar do Unhão na Bahia. *Revista Design em Foco*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2005.

Povinelli, Elizabeth. *Between Gaia and ground: four axioms of existence and the ancestral catastrophe of late liberalism*. Durham/London: Duke University Press, 2021.

Ribeiro, Darcy. *Ensaio insólitos*: Biblioteca Básica Brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2014.

Rocha, Daniel. Virando uma escola do avesso. *Revista Recorte*, 17 maio 2021.

Rubino, Silvana Barbosa. *Lugar de mulher: arquitetura e design modernos, gênero e domesticidade*. [Tese]. IFCH/Unicamp, Campinas, 2017.

Sader, Emir (ed.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo/Flasco Brasil, 2013.

Santos, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI); Universidade de Brasília (UnB), 2015.

- Santos, Antônio Bispo. Somos da terra. *Piseagrama*, v. 12, p. 44-51, 2018.
- Silva, Rafael Freitas da. *O Rio antes do Rio*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- Silva, Roberta Guizan. Colaboratório: Experimentos de colaboração e educação na oficina gráfica da Esdi. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- Silva, Victor Hugo Batista. Cotidianos e escrituras sobre a curriculização da extensão universitária na Esdi/Uerj. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- Simas, Luiz Antonio. A entrega das flechas. In: Silva, Rafael Freitas. *O Rio antes do Rio*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.
- Souza, Jonathan Nunes de. *Entre arte e design: experiências periféricas em meio a um campo minado*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- Souza, Pedro Luiz Pereira de. *Esdi: biografia de uma ideia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.
- Stengers, Isabelle. *No tempo das catástrofes: resistir à barbárie que se aproxima*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- Strathern, Marilyn. *Partial Connections*. Walnut Creek: Altamira Press, 2004 [1991].
- Taddei, Renzo. O dia em que virei índio — a identificação ontológica com o outro como metamorfose descolonizadora. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 69, p. 289-306, abr. 2018.
- Themoteo, Pedro. *Design cultivado: fabricação botânica a partir de podas de goiabeiras para manufatura de produtos de madeira*. Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial. [Dissertação]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- Themoteo, Pedro; Biz, Pedro; Costa, Diego. *Design plantado: questões para desenvolvimento do método*. *Anais, III SPGD (Simpósio de Pós-graduação em Design)*, Programa de Pós-graduação em *Design*, Escola Superior de Desenho Industrial, 2017.

- Tsing, Anna. *O cogumelo no fim do mundo: sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo*. São Paulo: n-1 Edições, 2022.
- Tsing, Anna. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.
- Tunstall, Dori. *Decolonizing Design: a Culture Justice Guidebook*. Cambridge/London: The MIT Press, 2023.
- Tunstall, Elizabeth (Dori). Decolonizing Design Innovation: Design Anthropology, Critical Anthropology, and Indigenous Knowledge. In: Gunn, Wendy; Otto, Ton; Smith, Rachel Charlotte. *Design Anthropology: Theory and Practice*. London/New York: Bloomsbury, 2013. p. 232-250.
- Viveiros de Castro, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. In: *Aceno — Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago.-dez. 2018.
- Viveiros de Castro, Eduardo. O mármore a e murta: sobre a inconstância da alma selvagem. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 35, 1992.
- Xakriabá, Célia. Amansar o giz. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.
- SZANIECKI, Barbara; BIZ, Pedro; ANASTASSAKIS, Zoy. (Orgs). *Imaginação, participação e correspondência: experiências do Laboratório de Design e Antropologia*. Rio de Janeiro: PPDESDI, 2023.

