



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho Industrial

Imaíra Portela de Araújo Medeiros

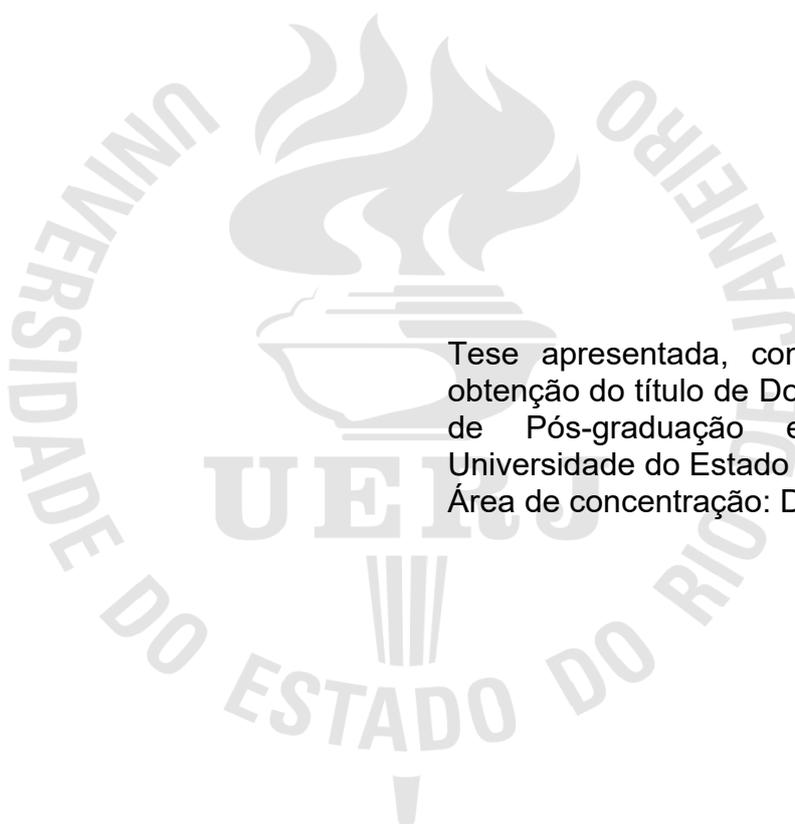
**Esdi de cota: experiências de alunos cotistas
em uma escola de design**

Rio de Janeiro

2023

Imaíra Portela de Araújo Medeiros

**Esdi de cota: experiências de alunos cotistas
em uma escola de design**



Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Orientadora: Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CTC/G

M488 Medeiros, Imaíra Portela de Araújo Medeiros

Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design / Imaíra Portela de Araújo Medeiros. – 2023.

122 f.: il.

Orientador: Ricardo Artur Pereira Carvalho.

Tese (Doutorado em Design) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior em Desenho Industrial.

1. Desenho industrial - Teses. 2. Educação - Teses. 3. Programas de ação afirmativa - Brasil - Teses. I. Carvalho, Ricardo Artur Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior em Desenho Industrial. III. Título.

CDU 7.05:37

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Imaíra Portela de Araújo Medeiros

Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Design.

Aprovada em 15 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Artur Pereira Carvalho
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Profa. Dra. Bianca Maria Rêgo Martins
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Profa. Dra. Carolina Noury da Silva Azevedo
Escola Superior de Desenho Industrial - UERJ

Profa. Dra. Jackeline Lima Farbiarz
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Bibiana Oliveira Serpa
Rede Design e Opressão

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

À Universidade Pública brasileira, que mesmo com todas as suas contradições,
transforma vidas e me faz ter esperança de um Brasil mais justo.
E aos meus avós que atravessaram um sertão inteiro para ter uma vida mais justa e
que ousaram sonhar ver seus filhos formados no Ensino Superior de uma
Universidade Pública.

AGRADECIMENTOS

Chegar à pós-graduação e concluir essa etapa foi o desafio mais árduo da minha vida. Sinto que nasci e renasci algumas vezes nesse processo. Aprender uma nova cidade, pisar no chão metafórica e literalmente, comer de novo, lidar com um cérebro com impulsos elétricos desordenados, um golpe no estado democrático de direito, a extrema direita avançando, uma pandemia, um governo genocida e ataques sucessivos a todas as instituições brasileiras, a educação constantemente tendo que estar no fronte de batalha foi motivo de enfraquecimento psíquico e dor compartilhada. Tudo isto mergulhada em um estudo sobre questões políticas, estruturais, mas que também afetam subjetividades. Algumas dores não cabem no papel. Cheguei ao fim dessa etapa e por isso agradeço à minha insistência e a de todos os que comigo seguiram. Sobretudo todos aqueles que seguraram minha mão e nunca mais soltaram.

À bell hooks, que me fez lembrar o que a minha criança já sabia, “não pode haver amor sem justiça”.

Ao meu pai, Cândido Medeiros (*in memoriam*) que me fez acreditar que eu era grande e que eu podia ser tudo que eu quisesse, que me fez ter gosto pela leitura e pela escrita, de quem herdei o fogo questionador. Por ti sigo resistindo, pai, apesar das tentativas diárias de afogamento.

À minha mãe, Maria dos Anjos, pessoa mais importante da minha vida, a certeza do meu sorriso. Reconheço a força da luta silenciosa que ela travou para me manter pulsante, mesmo sem palco. Estou aqui por ti, mãe, que é o meu maior exemplo de que uma mulher renasce e brilha quando busca seu caminho. Te amo e te admiro imensamente, sou grata e inteira por ser tua filha. Essa tese é toda tua!

Às minhas tias/mães que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e me fizeram forte nessa rede de afeto e cuidado que chamamos de família. Toinha, Bel, Fran e Pati, vocês me inspiram. À minha dinda Maria Neusa por todo o apoio e carinho.

Às minha sempre pequenininhas, Lu, Mari, Ana, donas do meu coração. Espero inspirar vocês também.

À Dori, por cuidar de nós e ser meu parça. Obrigada por ser família e nos encher de carinho e doçura.

À Erick Rizental, por ter me dado amor e acreditado em mim, sem hesitar. Por ter me incentivado e sentado para ler junto, por ter cuidado de mim com zelo e me feito feliz no aconchego do seu abraço.

Ao meu orientador Ricardo Artur, por ter me acompanhado desde o início dessa trajetória, acreditando nessa pesquisa e fazendo junto, com carinho, respeito, solidariedade e com a certeza de que vamos longe.

Às professoras Bianca Martins, Carolina Noury, Barbara Szaniecki, Jackeline Fabiarz, Bibiana Serpa e Sâmia Batista por aceitarem avaliar esse trabalho e contribuir lindamente com esse aprendizado. Agradeço também às professoras Lesley-ann Noel e Zoy Anastassakis pelas contribuições na banca de qualificação.

À Beatriz, que me acolhe, provoca e me apaixona toda vez que eu deito no divã. Eu consegui!

A Nilson, por todo o amor e identificação que nos cerca, tu és minha pessoa. Sem ti essa pesquisa nem existiria. Em tudo que leio e me engajo, tu estás. Nossa construção é forte, madeira, norte! E à Otília e Caio por toda a amizade e amor que sempre nos uniram, amo e admiro vocês.

À minha cumá-irmã Jéssica, Maria Eduarda e Engrácia, minha rede de apoio, minha felicidade, meu esteio nessa cidade louca. Vocês são minha família e nada disso seria possível sem o amor e a segurança que encontro nesses abraços. Amo vocês!

À Marina Siritto, meu encontro de riso aberto, desde o primeiro segundo. Mestrado e doutorado, todos os processos, todos os caminhos de mãos dadas. Obrigada pelo apoio de sempre e pelo amor. Te amo e te admiro!

À Raquel Noronha, minha mestra, o caminho não existiria se não fosse o impulso dado por ti. Tenho por ti admiração e amor imensos. E tenho orgulho de ter feito parte da sementinha do NIDA (para sempre Nidete!). E à minha parceira e irmã Raiama Portela por ter sempre sonhado comigo esse sonho, desde o início!

Aos amigos e amigas do LaDA pelas discussões fundamentais, pelos interesses compartilhados e pela cerveja crítica. Em especial a Marina Sirito, Nilmar Figueiredo, Sâmia Batista, Bibiana Serpa, Mariana Costard, Paula Camargo, Pedro Biz e Talita Tibola.

Ao DesEduca Lab por abraçar minha pesquisa. Seguiremos!

Aos companheiros que acompanharam o percurso dessa pesquisa compartilharam momentos de campo, dores, incertezas e êxitos, Eduardo Barves e Marcio Baraco.

À Yasmin Menezes por ter me acompanhado tão estreitamente nessa trajetória, entregando corpo a esse trabalho e me felicitando com esse encontro. Ainda há muita coisa por vir, amiga!

À Clarissa Gomes, amiga que me acolheu nesse encontro inesperado e que segurou minhas barras, além de me ensinar muito todo dia. Tem dedo teu nesta tese!

Aos queridos alunes que fizeram parte da Oficina Esdi de cota e que fizeram esse trabalho possível.

À Gabriel Diogo, Pedro Angelo, Yasmin Menezes e Daniela França por terem me confiado suas experiências e por terem confiado em mim nesta trajetória. Nada haveria sem que vocês tivessem cruzado meu caminho. Esse trabalho é nosso! Que ele possa ser uma sementinha e um caminho para as mudanças que desejamos promover. Vocês seguirão comigo, tenho certeza disso!

Ao PPDESDI e à Esdi por ter sido casa nesses últimos 7 anos. Por ter sido espaço de desafio, transformação e felicidade. Para sempre Esdiana. Uerj RESISTE!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, pela concessão de bolsa que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Que mais sementes como essa possam ser plantadas!

RESUMO

PORTELA, Imaíra. *Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design*. 2023 (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

“Esdi de cota: experiências de alunos cotistas em uma escola de design”, objetiva expor, através do relato de alunos e ex-alunos da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi/UERJ), por quais transformações o ensino e o campo do design passam com o estabelecimento das políticas de cotas, principalmente no que se refere às relações de raça, classe e territorialidade. A tese também leva em consideração as narrativas ligadas ao pioneirismo do ensino de design no Brasil em Nível Superior, ligado à fundação da Esdi, e o estabelecimento pioneiro da política de cotas na UERJ, Universidade à qual a Escola está vinculada. Neste sentido, o trabalho chama atenção para tensões relativas ao ensino de design, estreitamente atrelado a uma narrativa estética hegemônica e eurocentrada, e as contradições apresentadas por uma sala de aula diversa em experiências e territorialidades.

Palavras-chave: Design e Educação. Cota. *Outsider Within*. Comunidades de aprendizagem.

ABSTRACT

PORTELA, Imaíra. *Esdi de cota: experiences of quota students in a design school*. 2023 (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

"Esdi de cota: experiences and productions of quota students in a design school", aims to expose, based on the account of students and former students of the School of Industrial Design (Esdi/UERJ), through which transformations the teaching and the field of design go through with the establishment of quota policies, mainly regarding race, class and territoriality relations. The thesis also takes into consideration narratives related to the pioneering of design education in Brazil at a College Education level, linked to the founding of Esdi, and the pioneering establishment of the quota policy at UERJ, the University to which the School is linked. In this sense, the work draws attention to tensions regarding design education, bound to an hegemonic and Eurocentered aesthetic narrative, and the contradictions presented by a classroom permeated by diverse experiences and territorialities.

Keywords: Design and Education. Quota. Outsider Within. Learning communities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
CODE	Codesign Research Center, School of Design, Royal Danish Academy of Fine Arts (Dinamarca)
LaDA	Laboratório de Design e Antropologia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CONVERSAR CONSIGO MESMA: dizer sua palavra	17
1.1. Design, hegemonia e neutralidade	33
2. BREVES REFLEXÕES SOBRE “PIONEIRISMOS”: um panorama histórico da fundação da Esdi e da implementação da política de Cotas	43
2.1 Sobre a Esdi	43
2.2 Sobre as cotas na Uerj	47
3. NARRATIVAS CONFESSIONAIS: Os relatos de Gabriel e Pedro	56
4. OFICINA ESDI DE COTA: referências, motivações e visões de design	70
4.1. O início da atividade	73
4.2. Trajetos e trajetórias	80
4.3. Motivações para entrar na graduação	87
4.4. Conclusões sobre a experiência	93
5. A JORNADA DA OUTSIDER WITHIN: O relato de designers em formação	98
5.1. A jornada da descoberta: sou uma outsider within	100
5.2. Trabalhando as fronteiras: o cruzamento	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	121

Ilha de Vera Cruz (Primeiro Nome)

Eu acredito nele, pois de seu território eu faço parte
Eu tenho fé nele: porque nesta leitura só ele existe e é meu (país)

Eu tenho esperança nele porque conheço sua história,
que em meus anseios será eterna

País de macunaíma e caipora

País receptáculo do mito dos “setes pares”

Seja ou não seja de França

Amo-o por ser ele mesmo o muirakitã, símbolo
da origem da vida que da água transformou-se em terral

Amo-o por suas contribuições, torrão onde dorme

Um gigante, que por si só determina a saga
de um povo anão, como o são todos os homens

“Por onde for quero ser seu par”

Quero-o livre e forte

De sul até o norte

Beatriz Nascimento

11.1986

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre ensino de design no Brasil se debruçam sobre aspectos variados, enfatizando aspectos curriculares (Couto, 2008), experiências em sala (Souza, 1996) ou mesmo as condições históricas de conformação dos cursos (Niemeyer 2007, Carvalho *et. al*, 2015). De modo geral, a sala de aula é tomada como lugar privilegiado para a investigação dos processos de ensino, pois ali se manifestam aspectos históricos, sociais e políticos que envolvem discentes e docentes nas atividades da formação profissional. Contudo, o presente estudo se concentra em compreender como a interação social fora da sala de aula participa no processo formativo de designers.

Parte-se do entendimento de que embora manifeste um projeto político, indique conteúdos e informe as possibilidades de atuação docente, o currículo de um determinado curso é insuficiente para dar conta da vivência e experiência discente. Citando de forma atravessada a teoria da Gestalt, *um curso de design é [muito] mais que a soma de suas disciplinas*. Considerando que as vivências estudantis possibilitam repensar, discutir e se opor às proposições curriculares, ousamos afirmar que não se conhece um curso de design apenas pelo que se apresenta no currículo ou pelo que se vê em sala. Com isso, lançamos nosso olhar para além destes, com o interesse em investigar que lugares, espaços, eventos e pessoas participam e constroem estas vivências estudantis.

Por tudo isto, este não é um trabalho apenas acadêmico. É um trabalho que se propõe político. É um trabalho que se constitui coletivamente, por meio das narrativas e relatos de pessoas que compõem o corpo discente diverso de uma escola de design. Entendemos que expomos questões urgentes, e que o campo de saber e fazer do design encara diversos desafios para se reconstituir epistemológica e ontologicamente. Como ciência social aplicada que somos, precisamos também situar o território sobre o qual estamos aplicando essa ciência. Falamos da América Latina, Brasil, Rio de Janeiro. Aqui, neste país, fomos os últimos a abolir o sistema econômico baseado na escravização de corpos negros. Aqui também, nesta cidade que foi o maior porto de escravizados do mundo, apenas 74 anos depois da abolição,

sustentamos a narrativa pioneirista da fundação do primeiro curso de design em nível superior da América Latina: A Escola Superior de Desenho Industrial, a Esdi.

Para me situar melhor nesse cenário — agora em primeira pessoa, porque construo essa tese também através da minha experiência — retorno ao ano de 2007, quando iniciei meus estudos em design na Universidade Federal do Maranhão. Foi naquele ano que, antes mesmo da sanção de uma Lei Federal de Cotas, aquela Universidade aderiu a este sistema pela primeira vez. Apenas em 2012 que a Lei 12.711 teve aprovação, determinando que as universidades federais deveriam destinar 50% de suas matrículas para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas – conforme definições usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de baixa renda, com rendimento familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Eu, estudante branca, de classe média, tive a oportunidade de cursar design durante os nove semestres do bacharelado com alunos de diversas origens sociais e étnicas, em um grupo muito mais heterogêneo que minha classe de segundo grau.

Na UERJ, antes disto, a Lei estadual aprovada em 2000 pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro previu a reserva de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas. Depois de mais duas revisões na lei, o vestibular de 2002 autorizou que pretos, pardos e indígenas autodeclarados solicitassem suas vagas por meio do sistema, disponibilizando 20% de suas vagas para estudantes negros, 20% para alunos de escola pública.

Cheguei à Esdi em 2015, ingressando no mestrado e inserida no Laboratório de Design e Antropologia - LaDA. Havia me formado em design na Universidade Federal do Maranhão e assumi a mudança para o Rio de Janeiro como uma oportunidade de ingressar na vida acadêmica em um espaço onde se sabia que a pesquisa em design, no Brasil, já seguia mais consolidada.

Ainda no primeiro semestre do mestrado, participei de uma disciplina de Design e Antropologia. Esta foi uma iniciativa de cooperação binacional entre o LaDA e o Codesign Research Center, School of Design, Royal Danish Academy of Fine Arts (Dinamarca). A disciplina tinha como proposta um projeto que pensaria, em diálogo

direto com diversos atores, como usuários, funcionários e gestores, futuros possíveis para bibliotecas no centro do Rio de Janeiro. Os grupos de projeto eram formados por alunos do segundo ano da graduação, alunos de pós-graduação e parceiros dinamarqueses.

O grupo do qual fiz parte escolheu trabalhar com a Biblioteca do Museu do Mar, situado na praça Mauá, área reurbanizada nas obras do Porto Maravilha para os jogos olímpicos de 2016, sediados no Rio de Janeiro. Caminhávamos, da Esdi até o Museu do Mar, cerca de 30 minutos nos dias de pesquisa de campo e, durante o trajeto, os assuntos não se reduziam apenas ao projeto. Nestas ocasiões, conheci Gabriel Diogo e Pedro Angelo¹, dois alunos cotistas que me ajudarão a contar essa história. Eles compunham a equipe comigo e, junto com os nossos outros colegas, me chamaram a atenção para o cotidiano das disputas semânticas, econômicas, territoriais e afetivas enfrentadas pelos alunos cotistas.

O que significa ser cotista na Esdi? Essa foi a questão que me incitou desde que Gabriel Diogo e Pedro Angelo atravessaram o meu caminho na escola e caminharam comigo na construção daquele projeto de disciplina. Quais as diferenças encontradas por esses alunos durante o seu percurso na graduação? Como suas experiências e produções eram afetadas por essas diferenças? O que implica fazer design nesse cenário?

Este é um trabalho político, mas é também um trabalho de afetos. Gabriel Diogo e Pedro Angelo despertaram meu afeto, não apenas no sentido de afeição, mas me afetaram para questões que também me tocam, de outras formas, com outras demandas. E é assim, em primeira pessoa, que peço permissão a eles e a todos os interlocutores, informantes, teóricos e colegas que cederam seus afetos para que eu construísse esta pesquisa. Entendendo que estas categorias não estão separadas, que as fronteiras se mancham e que teoria e prática se informam e se reformam mutuamente.

Este é um trabalho sobre acesso. Sobre como a educação é um agente transformador de realidades. Sobre como a Universidade, essa instituição tão marcada pela exclusão, pode ser um espaço possível para corpos outros. Por ser este

¹ Os nomes de Gabriel Diogo e Pedro Angelo foram mantidos pela permissão e escolha dos mesmos.

um tema que permanece em constante discussão, além de constante disputa, a investigação aqui posta objetiva expor, através do relato de alunos e ex-alunos, por quais transformações o ensino e o campo do design passam com o estabelecimento das políticas de cotas, principalmente no que se refere às relações de raça e classe. O trabalho é motivado por tensões relativas ao ensino do design no Brasil, estreitamente ligado a uma narrativa estética hegemônica e eurocentrada, e pelas contradições apresentadas por uma sala de aula diversa em experiências e territorialidades.

Nesta perspectiva, tem como temas gerais: as motivações da pesquisadora com o universo da pesquisa nas suas relações com seu deslocamento territorial, discussões sobre raça, branquitude, negritude, racismo e suas relações com origem territorial e classe, a contextualização histórica sobre a institucionalização do design no Brasil e a institucionalização da política de cotas na UERJ e a descoberta de um campo de possibilidades de análise social a partir do reconhecimento *outsider within* (Collins, 2016).

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 1999) e de objetivos exploratórios (Gil, 1999; Lakatos, Marconi, 2001). Com abordagem metodológica desenvolvida em duas etapas: 1. Obtenção de dados de natureza qualitativa, por meio de entrevistas não diretivas baseadas em narrativas biográficas (Kilomba, 2019); 2. Sistematização e análise dos dados coletados por meio de triangulação (Minayo, 2010).

No primeiro capítulo versa sobre a minha trajetória e sobre as implicações que a minha história tem para a construção desta pesquisa. Falo do acesso à educação buscado pela minha família e em outra geração, por mim, o que reverbera diretamente no meu interesse em tratar sobre o tema da ação afirmativa. Também apresento as discussões teóricas que fundamentam e orientam a pesquisa.

No segundo capítulo apresentarei a conjuntura em que esta pesquisa se arquiteta: a institucionalização do design no Brasil através da Esdi e a institucionalização da política de cotas na Uerj.

O terceiro capítulo tem como objetivo apresentar as primeiras experiências de campo desenvolvidas neste trajeto: a conversa com Gabriel Diogo e Pedro Angelo.

O quarto capítulo tem como objetivo apresentar a experiência da Oficina Esdi de Cota e a análise dos relatos que aconteceram durante a atividade.

O quinto capítulo apresenta a experiência e os resultados da escrita de um artigo coletivo, escrito a 8 mãos, que trata também de relatos de experiência do processo formativo de 3 designers em situações de opressão.

1. CONVERSAR CONSIGO MESMA: dizer sua palavra

“Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.”
(Paulo Freire)

“Ressuscitar as memórias do meu lar, juntando os pedaços, foi um passo para trás que me permitiu seguir em frente.”
(bell hooks)

“Cada ano da minha vida em que eu visitava a minha família era um rito de passagem para eu garantir a mim mesma que ainda pertencia àquele lugar, que eu não havia mudado tanto a ponto de não poder mais regressar”
(bell hooks)

Demorei muito a ter coragem de dizer minha palavra. Não me sentia autorizada a falar sobre uma dor que eu não sofria, mas que sim, me impunha dor e sofrimento, por identificação. O racismo nunca me atravessará. Sou uma mulher nordestina e branca. Não como as mulheres do sul e sudeste, mas branca. Minha branquitude é desestabilizada pelo meu sotaque, pela minha origem, por traços físicos que se diferenciam de uma branquitude sudestina, mas não sou o primeiro alvo.

Lendo bell hooks², mulher cisgênero, negra, educadora, escritora e ativista dos Estados Unidos – e Paulo Freire, homem cisgênero, branco, pernambucano, educador, filósofo e patrono da educação brasileira, que entendi que identidade política é importante. No meu encontro político e de afeto com Bibiana Serpa, Sâmia Batista, Marina Sirito e Nilmar Figueiredo, amigos que ganhei no percurso acadêmico e que permanecem pela vida, que eu entendi: “essa luta também é tua, você pode e deve falar dela”. Mas foi no meu encontro com Pedro Angelo, Gabriel Diogo, mais tarde com Daniela França e Yasmin Menezes que me surgiu a urgência de dizer, do jeito que eu puder e conseguir, que essa palavra é nossa. Neste texto, tratarei de contá-la do jeito que der conta, com todo o fôlego que insiste em me manter viva.

Paulo Freire (2005) afirma em sua pedagogia a importância da solidariedade, que em máxima não é a manutenção de uma relação paternalista, de dependência,

² A autora Gloria Watkins adotou o pseudônimo bell hooks e prefere que seu nome seja escrito em letras minúsculas em um exercício de evidenciar seus escritos e legado no lugar de sua pessoa.

entre opressor e oprimido, mas o reconhecimento de seu lugar de opressor e a luta pela “transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. Portanto, a solidariedade exige de “quem se solidariza, que ‘assuma’ a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.”

Esse caminho representou uma tarefa árdua, muitas vezes dolorosa. De encontro e afastamento comigo mesma. De encontro com uma literatura que revela uma ferida profunda nos alicerces do mundo colonial. A leitura de bell hooks, Grada Kilomba, Lélia Gonzales, Patricia Hill Collins, Angela Davis, Ana Lúcia Silva Souza; e tantas outras que por elas são referenciadas e ficarão como um dever a ser incorporado nos próximos estudos: Audre Lorde, Sueli Carneiro, Vilma Piedade, Maria Aparecida da Silva Bento, etc. Esta foi também uma decisão política. A decisão de buscar nestas mulheres a substância teórica que está inscrita no enfrentamento, na conquista e na subversão do território exclusivo e excludente da academia.

Por muitos anos, na adolescência, mantive um blog em que postava crônicas, textos, pensamentos. Eu não tinha medo de escrever, de dizer. A mim soava como um desabafo, um modo de retrabalhar meus sentimentos. À medida em que fui me consolidando enquanto pesquisadora, ainda na graduação, quando fiz iniciação científica, a ideia da escrita passou a me causar apavoramento.

Por anos esse sentimento me acompanha. A dúvida da validade do que escrevo e de como pesquiso. Também é sobre isso esta tese: o que vale na academia? Quem permitimos falar?

Na ânsia de finalizar este texto, assisti a uma peça sobre Paulo Freire, “O andarilho da utopia”, dizia o subtítulo. O contato com o personagem Paulo renovou em mim a esperança de poder dizer a minha palavra. Parecia me faltar esse sopro de arte e inspiração para que eu tomasse coragem de me colocar no texto. De alcançar a coragem para me fazer entender sem uma pretensa intenção de dizer algo. Entendo agora: devo apenas dizer. Se é esta a minha oportunidade de ser ouvida, não me furtarei dela.

Sou filha de Cândido Medeiros e de Maria dos Anjos Portela. Ele, um professor universitário, ela, uma designer. Talvez tenha começado ali minha trajetória acadêmica. Em todas as aulas e reuniões de departamento em que acompanhei meu

pai, compartilhei a rotina acadêmica, mesmo que apenas como ouvinte. Nas horas debruçadas sobre o desenho técnico na prancheta de minha mãe, em casa, encantei-me com o ofício do design. Não era nem um, nem outro. Mas era um pouco dos dois.

Desse enlace nasceu meu fascínio pela pedagogia. Cresceu em todas as vezes em que ouvi meu pai falar de sua pesquisa de mestrado em educação, onde ele mergulhou em Terra Bela nos anos 90, um assentamento rural em Buriticupu, interior do Maranhão, e dissertou sobre escolarização rural. A disputa de terra ali narrada e algumas histórias contadas para a menina Imaíra trataram de me formar criticamente. Meu pai faleceu aos seus 47 anos, quando eu ainda iniciava minha graduação, aos meus 18 anos de idade. Ele foi também o primeiro professor universitário e o primeiro titulado mestre em sua família. No período de sua morte, ocupava o cargo de Assessor Especial de Interiorização da Universidade Federal do Maranhão.

Antes disso, agora entendo, veio narrada a vida de Maria de Lourdes e Francisco Miguel, nomes de batismo de meus cearenses avós maternos. Foi no meu percurso acadêmico de investigações que me propus a investigar também a vida dos meus mais próximos ancestrais. Nascidos em 1919 (Francisco) e 1926 (Maria), enfrentaram duras secas no sertão do Estado do Ceará no início daquele século e migraram a pé com suas famílias, até o interior do Maranhão, em busca de uma vida melhor.

Ainda no meu primeiro ano do curso de doutorado, a Esdi sediou o 1º Primeiro Simpósio Internacional sobre Migrações, Refúgios & Laços Culturais. O evento foi realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, por meio do programa de Teoria Psicanalítica. O intuito era promover um espaço de escuta que incluísse a diversidade de saberes e experiências no debate sobre a temática das migrações.

Lembro-me com pouca precisão sobre as falas desenvolvidas no evento, mas uma delas, que não saberei reproduzir o título, falava sobre nordestinos em situação de retiro. Lembro também de ver ali retratada a história da minha família. Há algum tempo vinha me reconectando com a realidade que nos orientou na chegada ao Maranhão. E que continuou em curso, mesmo quando meus avós já haviam se estabelecido no interior maranhense, em um povoado chamado Encruzilhada, próximo à cidade de Pedreiras, Maranhão.

Falar dos que vem antes de mim, me fez entender porque estou aqui. E se para mim agora é claro meu lugar, é justo que o faça claro também para quem lê. Se meus ancestrais viveram o desterro, nos anos de 1932 e 1940 (descobri as datas com precisão em uma conversa com a minha tia avó, Francisca de Araújo) no desterro também me encontro. Aquela que vem de fora na busca de outra vida. No meu caso a escassez está na falta de programas de pós-graduação em design em nível de doutoramento na minha cidade de origem: São Luís, Maranhão.

É fato que a minha mudança para o Rio de Janeiro, ocorreu antes do período do doutorado. Ainda no mestrado decidi investir na aposta de fazer pós-graduação no sudeste (seria eu a primeira dessa geração de minha família a investir nesta formação), com total apoio financeiro e emocional de minha mãe, sem o qual eu jamais poderia ocupar algum espaço na região que concentra a maior parte da renda do país.

Ainda que deslocada da minha origem territorial, não obtive bolsa por não ter ocupado uma boa posição no ranking das vagas de ingresso no mestrado. Havia sido chamada pelas vagas remanescentes e o critério para a distribuição de bolsas prevê que os alunos que forem classificados nas primeiras posições têm prioridade na obtenção do fomento.

Ainda que exista um critério de não-vínculo empregatício, isto não garantia que alunos financeiramente mais abastados, mesmo que sem vínculo de emprego, recebam as bolsas. No entanto, alunos com menos condições materiais para manter o curso, ou alunos vindos de outras localidades do país, sem estrutura material para se manter, não tinham prioridade na concessão do fomento. Contudo, minha mãe, àquela época a única responsável pelo meu sustento, buscou um segundo emprego, com o intuito de me manter integralmente durante o curso.

Passada esta breve explicação da minha chegada ao Rio de Janeiro, retorno aos meus avós maternos e à criação de seus 9 filhos vivos, dentre os 10 partos naturais que viveu a minha avó. Nossas histórias, de certo modo, se conectam, apesar de eu pertencer à geração da minha família em que o acesso à Universidade já era um destino esperado. Na sede de tecer essas conexões, recorri à memória de minha mãe, Maria dos Anjos e de minhas tias, Isabel e Antônia, para que suas caminhadas em busca da educação pudessem se fazer claras através de minhas palavras.

Os primeiros 5 filhos dos meus avós nasceram no povoado Encruzilhada. Mais uma mudança levou a família até o povoado de Águas Boas, onde nasceram os seus próximos 4 filhos e cresceram os mais velhos.

O povoado onde nasceu a minha mãe, parte de suas irmãs e irmãos, e onde todos foram criados é chamado de Águas Boas. Está localizado no município de Monção, região da baixada maranhense. Contudo, a localidade também está em zona limítrofe com a microrregião do Pindaré. A rede de energia elétrica só chegou ali em meados de 1998. Antes disso, na casa dos meus avós, a geladeira funcionava através de uma bateria. Antes ainda, todas as carnes eram salgadas para serem consumidas a longo prazo. Meus avós sempre viveram do cultivo e da criação de animais para a subsistência.



Figura 1 - Vista da casa de Maria de Lourdes e Francisco Miguel.

Fonte: arquivo pessoal



Figura 2- Vista da casa de Maria de Lourdes e Francisco Miguel

Fonte: arquivo pessoal

Águas Boas só contava com formação educacional até o terceiro ano primário. Dona Dinare Pereira da Conceição, Dona Cotinha e Dona Jovita eram as professoras responsáveis por alfabetizar e dar conta de todos os demais conteúdos pertinentes à formação daquelas crianças.

Sem mais séries a avançar em Águas Boas, meu avô e minha avó se viram obrigados a mandar minhas tias mais velhas para morar com outros parentes, salvo minha tia Antonia Portela, nascida em 1953, que se manteve com eles. Os filhos mais novos ainda não haviam chegado à idade em que se completava a formação disponível quando meus avós decidiram comprar uma casa no município próximo, Pindaré Mirim, a fim de que todos pudessem seguir com os estudos. A formação escolar em Pindaré Mirim seguia até o Ensino Médio. Alguns outros parentes também buscavam pouso na casa, primos em primeiro e segundo grau que também precisavam seguir com os estudos.

A distância de Pindaré Mirim até Águas Boas via carro é de cerca de 13km. Primeiro é necessário cruzar o rio Pindaré em uma balsa. A via que segue até o povoado foi aberta em uma estrada de piçarra (uma mistura de pedra, terra e areia),

que no período chuvoso só pode ser atravessada a pé, a cavalo, trator ou, mais recentemente, carros com tração nas 4 rodas.

A migração para São Luís foi também inaugurada pelas filhas mais velhas. Um compadre de meu avós, seu Jeú Lima da Silveira, a quem meu avô dedicava amizade e confiança, sugeriu que ele investisse na formação dos filhos, já que viviam uma situação financeira que pudesse arcar com isso³. Seu Jeú também era dono do Hotel Ribamar, em São Luís, que funcionava como uma pensão para pessoas vindas do interior do Estado e que buscavam estudo na capital. Foi lá que minhas tias buscaram pouso.

Depois de cerca de 2 anos, quando minhas tias mais velhas já cursavam graduação na Universidade Federal do Maranhão, e que meus tios se encaminhavam para o mesmo destino, meu avô decidiu comprar também uma pequena casa, porta e janela, no número 123 da Rua Oliveira Lima, bairro do Lira, região central de São Luís. Foi lá que minha mãe aprendeu a viver sem o convívio da própria mãe, ainda aos 12 anos.

O bairro do Lira está situado em uma região de borda. É um território fronteiro, fora das zonas de tombamento federal e estadual, mas adjacente ao centro histórico da cidade. No que me conta a minha mãe, sempre tiveram problemas de abastecimento de água. No que cabe à minha lembrança, até o começo dos anos 2000, era comum que pelas manhãs as calçadas precisassem ser higienizadas, pois parte do esgoto corria pela rua. Essa casa foi mantida pela família até meados dos anos 2010, abrigando parentes próximos. Por isto e também por ter passado grande parte da minha infância lá, enquanto parte das minhas tias ainda residiam ali, que tenho tantas lembranças daquele território.

³ Importante pontuar que, embora viessem de uma situação de extrema pobreza, neste período da vida meus avós já gozavam de algum êxito financeiro, o que abriu possibilidade para que investissem nos estudos dos filhos. Até hoje, minha mãe reencontra colegas de infância que não gozaram da mesma oportunidade por impossibilidade financeira e que permanecem em Águas Boas, sem ter alcançado um grau de escolaridade mais avançado.



Figura 3 - Vista Frontal da casa 123 da Rua Oliveira Lima

Fonte: arquivo pessoal

Eles estudavam em escolas situadas no centro da cidade, podendo se locomover à pé, ou por transporte público. A Universidade Federal do Maranhão está localizada a cerca de 2,5km de distância da casa, o que também facilitava a locomoção dos mais velhos, que já cursavam graduação. A vista da frente da casa é do muro de um dos mais tradicionais e antigos cemitérios da cidade de São Luís, o cemitério do Gavião. Próximo à casa também há a Paróquia de São Roque, a escola estadual Sousândrade e uma pequena praça. Foi nesse entorno que minha mãe, investida em estudar arquitetura, curso que ainda não existia em São Luís, decidiu por cursar Desenho Industrial.



Figura 4 - Localização da Casa 123 da Rua Oliveira Lima e imediações

Fonte: Google Maps

Estas são as diversas camadas que me atravessam: a história de retiro e desterro dos meus avós na fuga da seca, a saída do campo para a cidade percorrida pela minha mãe, tias e tios em busca de formação acadêmica, sem nenhuma política de acesso ao ensino superior; a distância geográfica, física, cultural e financeira transgredidas por mim em busca de conhecimento e de uma titulação inédita entre meu seio familiar, ainda que para a minha geração o caminho estivesse aberto.

Quando provocada pela banca de qualificação a me expor no texto, quando investida na leitura de bell hooks, sobretudo no livro “Pertencimento: uma cultura do lugar”, pertencimento este, conceito que eu evocara em minhas análises tantas vezes sem delimitar sentido a ele, entendi que esta tese não era sobre a política de cotas, uma categoria que parecia distante de mim, apesar do interesse em discuti-la.

Entendi que esta tese fala do acesso à educação e do poder transformador que o ensino tem na vida de um indivíduo, mas também na expansão dessa transformação para o seu seio familiar, para a sua comunidade e para a sociedade.

Iniciei esta seção me posicionando como mulher branca. Branca, mas nordestina. A partícula opositora pode parecer um resguardo. Para mim, é um

posicionamento de origem e território. A origem marcada pelo caminho percorrido pelos meus avós, o ponto de partida dos meus pais, o lugar de onde eu construo todo o meu pensamento.

Lia Vainer Schucman, mulher cisgênero, branca, psicóloga e doutora em psicologia social, autora de “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na Cidade de São Paulo” (2012), expõe o debate sobre a construção das noções de branquitude na Cidade de São Paulo a partir da perspectiva dos próprios sujeitos entrevistados auto identificados como brancos. Segundo a autora, as análises mostram que a branquitude é deslocada dentro das diferenças de origem, regionalidade, gênero, fenótipo e classe, demonstrando que a categoria branco é uma questão internamente controversa e que alguns tipos de branquitude são marcadores de hierarquias da própria categoria.

Vale lembrar que o racismo no Brasil opera de modo distinto e particular. Schucman aponta que a noção de branquitude e negritude “tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares” (2012). Enquanto nos EUA essa relação está ligada à origem étnica e genética de cada pessoa, na África do Sul os demarcadores estão mais relacionados ao fenótipo e à origem. Já no Brasil, o que distingue o branco do negro está ligado estreitamente à aparência, ao status e ao fenótipo de cada indivíduo.

No sexto capítulo, Schucman aborda as fronteiras e hierarquias internas da branquitude e ressalta a relevância da origem e o fenótipo como marcadores de uma suposta hierarquia de branquitude. A autora debate categorias como “branco original” e “branco brasileiro”, no sentido de que a branquitude brasileira é reconhecida como fruto da mestiçagem, o que para os entrevistados da autora é um demonstrativo de inferioridade. O imaginário de raça acionado pelos sujeitos na pesquisa evoca que “há graus e graus de brancura, e que a desvalorização hierárquica está associada aos sujeitos que, apesar da pele clara, têm características de negros e índios, como cabelo, nariz, boca e formato do rosto.” (Schucman, 2012).

A análise de Lia Schucman aponta a fala de um entrevistado branco e nordestino que se auto declarou como “branco encardido” e que afirma: “tem muito nordestino branco. Mas nordestino para mim não é branco, é nordestino. É uma

mistura geral de português, índios e negros. O nordestino não é que nasceu no nordeste, mas sim uma mistura” (2012). A visão da autora mostra que o entrevistado, mesmo se reconhecendo como integrante da branquitude, reconhece também que há graus de brancura, identificando-se dentro destas hierarquias como menos branco que outros.

Schucman também discorre, na mesma seção, sobre afirmações como “pé na cozinha” usadas para falar de mestiçagem. Expressões semelhantes às ouvidas por mim quando minha família se referia aos traços fenotípicos como cabelo, nariz e boca, afirmando que por conta destes traços, apesar da pele clara, tínhamos um “pé na senzala”. A reprodução de racismo encontrada nestas falas, diz do pensamento racista que nos estrutura, como afirma a autora,

A partir da análise sobre as relações de poder hierarquizante exercidas através da percepção dos fenótipos, é possível constatar que, mesmo que um sujeito se torne consciente da ideologia racista e a partir disto lute contra ela, no seu corpo estão inscritos significados racializantes, ou seja, o corpo está imerso em um campo de significados construído por uma ideologia racista. Portanto, ao ser percebido socialmente, esse corpo emerge do campo ideológico marcado, investido e fabricado por significados inscritos na sua própria corporeidade, uma heterogeneidade que corresponde a uma escala de valores raciais, segundo a qual o corpo branco, ou melhor, alguns sinais/marcas físicas atribuídos à branquitude balizam uma hierarquia, na qual alguns brancos conseguem ter mais status e valor do que outros. (Schucman, 2012, p.88)

Durante toda a minha vida ouvi dizer, de dentro do seio familiar, as características físicas que nos diferenciavam ou nos aproximavam da branquitude. Tenho um tio e uma tia negros de pele clara, que nunca se autodeclararam negros, mas que falam de uma dor de infância de terem sido lidos como diferentes dos outros. O racismo sofrido por eles nunca foi exposto com o nome certo. Enquanto a fala sobre o fenótipo dos irmãos e irmãs brancas é sempre acompanhada por uma oposição: “Sou branca, mas olha o meu nariz”, “branca, mas meu cabelo é crespo”, “branca, mas beijuda”, reafirmando as hierarquias de branquitude que Schucman apresenta em sua análise e que foram apresentadas a mim desde que aprendi a me identificar como maranhense e neta de retirantes cearenses do sertão.

No discurso da minha família, a reprodução desta visão racista e de origem territorial também reverbera em uma fala de um professor de física no Ensino Médio, também nordestino, também branco, que havia tentado cursar graduação em Campinas e desistido, segundo ele, por não se sentir pertencente ao lugar.

Em uma conversa, falei do desejo de cursar mobilidade acadêmica em design na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em resposta, recebi a afirmação de que sofreria preconceito porque tenho cara de nordestina. Naquele momento, nunca tendo estado no sudeste, não soube dizer o que aquilo significava. Não saberia dizer, até hoje, se sei o que é ter “cara de nordestina”, mesmo morando há 7 anos no Rio de Janeiro. Mas o reconhecimento explícito que acompanha os traços de minha família é visto como tal.

É evidente que as opressões que me atravessam não são as mesmas que constituem a vivência de pessoas negras no Brasil. Este não é um relato que deseja equiparar experiências. Mas é um caminho que foi construído também no desenvolvimento desta tese e na reflexão sobre o meu desejo em desenvolver esta pesquisa.

Nesse reencontro comigo mesma, com as minhas origens, com todos os interlocutores que cruzaram esta pesquisa e com os debates sobre raça e origem me oriento do ponto de vista da *outsiders within* (Collins, 2016), conceito cunhado por Patrícia Hill Collins - escritora afro americana, socióloga e nome importante dentro dos estudos do feminismo negro - para refletir sobre a forasteira de dentro do campo do design. O conceito poderia ser traduzido como “forasteira de dentro” ou “estrangeira de dentro”, o que pode ser acionado durante o texto como modo de me referir a este posicionamento na margem.

Usando o exemplo das trabalhadoras domésticas afro-americanas que participavam da intimidade e ocupavam a função de cuidadoras de crianças brancas, na fronteira em que as tornava “membros” daquelas famílias, Hill Collins observa que a visão destas mulheres sobre as elites brancas estava partindo de um olhar particular, que era capaz de analisar aquele cenário de uma perspectiva mais próxima que a de seus companheiros negros e também de outros grupos, ainda que dominantes. Neste sentido, as *insiders* encontram-se em um lugar de análise diferenciado.

Ao mesmo tempo, essas mesmas mulheres negras sabiam que jamais pertenceriam àquelas famílias brancas. Ainda que fosse significativo o seu envolvimento, sua proximidade, seu convívio com a intimidade e o papel fraternal que muitas vezes ocupavam, permaneciam como *outsiders*. Neste sentido, o *status* de *outsider within*, como afirma Hill Collins,

Tem proporcionado às mulheres afro-americanas um ponto de vista especial quanto ao self, à família e à sociedade. Uma revisão cuidadosa da emergente literatura feminista negra revela que muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade em contextos acadêmicos, exploram esse ponto de vista produzindo análises distintas quanto às questões de raça, classe e gênero. (Collins, 2016, p.99)

Na mesma via, bell hooks (2019) aponta que a margem é um espaço de possibilidades e posicionar-se na fronteira pode contribuir para desenvolver um modo peculiar de observar a realidade, observando de dentro para fora e de fora para dentro. Assim, entendo o meu posicionamento como um modo de lançar observações enquanto *outsider within* no design. Minha experiência de forasteira (ou de desterro, como queira) e a experiência dos interlocutores que apresento nesta pesquisa, podem contribuir para outras visões sobre como os aprendizados e as práticas acontecem no percurso da graduação em design. Essa posição de quem observa o campo de fora para dentro e de dentro para fora das margens, pode nos auxiliar no processo de compreensão do desenho deste campo.

Quando cheguei à Pós-graduação no Rio de Janeiro, ainda no mestrado, a sensação de deslocamento se manifestou não só pelas diferenças culturais entre mim e os outros pós-graduandos. No encontro com a leitura de bell hooks, assim como ela, que sentiu em seu primeiro ano de graduação as implicações da origem geográfica na experiência do curso, eu também “não me sentia pertencente à Universidade, sempre me achava uma intrusa indesejada” (hooks, 2022). As visões sobre o design que eu trazia eram também diferentes. As referências de leitura, de personalidades do design e até das possibilidades de se posicionar profissionalmente no mercado de trabalho divergiam. Enquanto o mercado de design no Maranhão trabalha em uma escala mais local, o Rio de Janeiro tem oportunidades em uma escala mais global, ainda que esteja também localizado em uma periferia global.

Ao mesmo tempo, minhas experiências acadêmicas pareciam participar de uma realidade nunca vista por nenhum de meus colegas e naquele momento, não identifiquei nenhuma valorização em qualquer contribuição que eu pudesse oferecer. Durante a graduação, minhas atividades de pesquisa se iniciaram ainda no âmbito do segundo período do curso. Naquele momento, em uma disciplina de desenho bidimensional ministrada pela professora Raquel Gomes Noronha, fomos provocados a pesquisar sobre expressões visuais que nos chamassem atenção no Centro Histórico de São Luís. O resultado desta disciplina culminou na impressão de uma boneca de um livro que nunca foi publicado e foi também o pontapé inicial para o projeto de pesquisa *Iconografias do Maranhão*.

Naquele momento me aproximei do projeto apenas enquanto voluntária, sem participar efetivamente de todas as atividades ligadas a ele. Cerca de um ano depois me vinculei ao projeto como Bolsista de Extensão do CNPq. Nos anos em que atuei como pesquisadora de iniciação científica tive experiências diversas, principalmente com uma atuação mais aproximada das ciências sociais. Utilizando a observação participante como eixo de nossa inserção no campo de pesquisa, realizamos o mapeamento de cadeias produtivas artesanais de comunidades remanescentes de quilombo em Alcântara, interior do Maranhão.

Durante cerca de um ano fomos até as comunidades, promovemos encontros na sede, momentos de trocas entre as comunidades, tudo para observar, descrever e pensar com as próprias artesãs, a sua produção. Nas etapas seguintes do projeto, nos aprofundamos na análise do posicionamento do artesanato no ponto de venda, assim como no entendimento dos diversos discursos que eram acionados em relação à produção, às imagens quilombolas, tudo isto culminando na tese da professora Raquel Noronha e na produção de um documentário.

Pensando no meu repertório de experiências e em como isto me constituiu enquanto pesquisadora e também no percurso dos interlocutores que informam esta pesquisa durante sua vida acadêmica, demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois falo de um tempo e lugar específico, de uma história e uma realidade específica e entendo que não existem discursos neutros.

Quando acadêmicas/os brancos afirmam ter um discurso neutro, objetivo, não estão reconhecendo o fato de que elas e eles também escrevem de um lugar específico que naturalmente não é neutro, nem objetivo ou universal, mas dominante, como afirma Grada Kilomba - mulher cisgênero, negra, escritora, psicóloga e artista interdisciplinar portuguesa, com origens em Angola e São Tomé e Príncipe (Kilomba, 2019).

Em continuidade, atendo também ao chamado de Gabriel Diogo que enfaticamente me disse, em uma de nossas conversas: “racismo é um problema de brancos”. Schucman contribui, neste sentido, para repensar a noção de desracialização de pessoas brancas. A autora discorre sobre os estudos da branquitude e afirma “a importância de estudar os brancos com o intuito de desvelar o racismo, pois estes, intencionalmente ou não, têm um papel importante na manutenção e legitimação das desigualdades raciais” (2012).

Em Schucman, confirma-se a compreensão de que o branco não ocupa apenas um lugar de privilégio e favorecimento dentro da estrutura racializada, como é, principalmente, produtor ativo dessa estrutura. Usa deste lugar para manter-se dominante ativamente, tanto através dos modos mais diretos de discriminação, quanto na produção de um discurso que valida a ideia de democracia racial e desresponsabiliza os indivíduos brancos deste processo de manutenção de poder, pois exime a sociedade do preconceito e contribui para que o ideal de igualdade de oportunidades seja tomado como verdade.

Assim, a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades. (Schucman, 2012, p.23)

Neste reconhecimento de quem sou, de onde vim e de tudo que me constitui enquanto cidadã, designer e pesquisadora, é que sigo este caminho. E convido a

quem possa interessar o passeio pelo percurso entrecortado que constitui essa pesquisa.

1.1. Design, hegemonia e neutralidade

O campo de saber do design está fortemente ancorado a um fazer prático, a uma prática projetual. No ensino de design, a disciplina de projeto atua como um eixo no desenvolvimento do curso. Ainda que a prática oriente os modos com que ensinamos e aprendemos a fazer projeto, esse entendimento acontece também sob uma orientação hierárquica. No que cabe à minha experiência e à experiência narrada pelos interlocutores desta pesquisa, vem de cima, a saber, da autoridade em sala de aula, o *briefing* para desenvolver o projeto da disciplina.

As disciplinas de projeto, em linhas gerais, tem indicações para responder a questões específicas. É fato que há professores(as) que buscam flexibilizar as indicações da ementa e responder aos alunos com práticas de projeto que se estabelecem sob outros acordos ou levantamento de questões. No entanto, hegemonicamente, há uma indicação de atividade e o aluno deve seguir um conjunto de etapas para chegar a uma resposta (que pode ser de natureza diversa, dependendo da habilitação do curso, da ementa da disciplina e até da disposição do(a) professor(a) para receber um “resultado” menos tradicional).

Segundo Izabel Maria de Oliveira, mulher, cis, branca, designer, professora de design com interesse no campo de pedagogia do design, “O pensamento relativo ao processo de projeto é central na atuação desse profissional e, conseqüentemente, na sua formação, assumindo um papel medular na pedagogia do design” (OLIVEIRA 2009). A autora ainda apresenta em sua investigação que o termo “visão projetual” é utilizado com frequência para falar do ensino de projeto, tanto por autores, quanto pelo relato de professores sobre sua prática em sala de aula.

Quando observamos o quadro ementário das disciplinas de projeto da Esdi, logo nos dois primeiros períodos, as disciplinas de Introdução ao Projeto 1 e 2 apontam como objetivos e ementa os seguintes textos:

Objetivos

Introduzir ao aluno os princípios básicos do desenvolvimento de projetos. Propor projetos de baixa complexidade a serem realizados em curto prazo. Proporcionar, prática e teoricamente, o primeiro contato com conhecimentos referentes a dois dos quatro eixos do curso de bacharelado em desenho industrial da ESDI, a saber: Comunicação, Produto, Serviços e Interação. Exercitar a metodologia projetual. Estimular o debate crítico e autocrítico, além da expressão oral e escrita.

Ementa

Desenvolvimento projetos de curta duração, dividindo-se o período em duas partes iguais, cada uma abordando um dos quatro eixos integrantes do curso (Comunicação, Produto, Serviços e Interação); troca de eixo no meio do período; ensinamentos teóricos, exercícios práticos, acompanhamento, orientação; apresentação oral e escrita.

No que diz respeito às disciplinas de projeto mais avançadas, já no terceiro e quarto períodos, o programa diz:

Objetivos

Desenvolver habilidades teórico-práticas em design de interação através da execução de até dois projetos de média complexidade.

Ementa

Projeto(s) de média complexidade – definição do tema, imersão no problema, levantamento e sistematização de dados, geração de alternativas, protótipos de baixa definição (funcionais e da experiência), testes, documentação.

Como observado no ementário, não há uma orientação específica para o desenvolvimento da disciplina. Cabendo ao professor indicar, ou repassar sua “visão projetual” para os alunos. Oliveira recupera Cross em seu estudo sobre a cognição do design, apontando para o entendimento de que os processos pelos quais designers solucionam problemas, acontecem de maneira tácita. (CROSS, 2007 apud OLIVEIRA, 2009).

A questão da aprendizagem tácita se verifica também no mote sustentado durante muito tempo que só se aprende Design fazendo. Como afirma Lucy Niemeyer, mulher, cis, branca, designer, professora de design vemos que:

A pouca fundamentação teórica do curso da ESDI colaborou para que fosse cunhada a máxima de que “Design se faz fazendo”. Tal assertiva conferia ao exercício profissional em design um caráter vocacional e iniciatório, baseado na própria prática. Traçamos ainda um paralelo entre objetivos originais que levaram à criação do curso da ESDI e o papel que o designer tem desempenhado na estrutura social e produtiva no país, considerando a sucessão de rumos da política econômica nacional. (Niemeyer, 2000 p.21)

Assim, vemos que os cursos de design tomam a disciplina de projeto como “espinha dorsal” conforme afirma Izabel Oliveira. Vemos ainda que estes projetos envolvem uma aprendizagem tácita, apoiado, pelas práticas de se fazer “fazendo”, com pouca fundamentação teórica e criticidade, conforme afirma Lucy Niemeyer. Portanto, fica claro que o ensino de projeto é permeado de arbitrariedades assimiladas por práticas que muitas vezes não são questionadas, pois se são apreendidas de maneira tácita e desacompanhadas de uma reflexão crítica, podem levar a assumir que aquela é a maneira única e correta de se proceder. Neste sentido, cabe a reflexão sobre quais são as bases para essa visão de projeto.

Ao analisar as referências profissionais e bibliográficas do campo do design, Daniela França – mulher cisgênero, negra, designer, e Ricardo Carvalho – homem cisgênero, branco, professor e pesquisador em design, nos sinalizam um conhecimento excludente e hegemonicamente branco sendo difundido. Os autores apontam que no curso de design da ESDI, não há nenhum professor negro. Apresentam também uma análise sobre a bibliografia adotada no curso, majoritariamente de autores brancos. Também expõem as delimitações necessárias para a formalização de um currículo apontam:

A construção de um currículo para um curso de design não é uma decisão individual. É necessário que ele seja estudado, analisado e aprovado por indivíduos e instituições. As bibliografias e ementas a serem trabalhadas com os futuros profissionais precisam ser avaliadas e validadas. Porém, como buscar encontrar diversidade se quem está decidindo qual conhecimento é ou não válido é uma maioria branca que possui uma formação também repleta de referências brancas e, muitas vezes, coloniais? (França; Carvalho, 2022)

Se, na conjuntura do curso de design, a “espinha dorsal” (Oliveira, 2009) é a disciplina de projeto e ela se desenvolve principalmente a partir da “visão projetual” do professor, como garantir outras visões de projeto? Uma vez que nem a bibliografia, nem a experiência de diversidade pode ser observada no corpo docente?

bell hooks reflete em sua obra uma preocupação com a prática de uma pedagogia crítica e engajada, desenhada a partir de sua experiência como estudante de escolas segregadas durante a infância e a adolescência; também da sua atuação docente e militante em diferentes níveis de ensino; e da relação estreita de sua obra com a obra do educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire.

Assumo que a pedagogia, e conseqüentemente, as práticas pedagógicas são um exercício dialógico (Freire, 1970) e que não acontece apenas na sala de aula, que tampouco se estabelece de maneira vertical na relação entre professor e aluno, ainda que “todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado” (hooks, p.116). A educação como prática de liberdade celebrada pelos dois e o entendimento de que o aprendizado não reflete uma transmissão conteudista, foram as principais iluminações para que eu me lançasse nesta investigação.

Partindo destes pressupostos, compreendo que o aprendizado de design não se encerra apenas no ambiente da sala de aula, nos materiais utilizados, nas leituras propostas no curso, nas técnicas aprendidas etc. Mas também – e principalmente – nas relações entre docentes, discentes, nas conversas e relações estabelecidas fora do ambiente de sala de aula, fora dos muros da universidade, nos caminhos percorridos até a aula, nas experiências obtidas nos territórios atravessados por professores e estudantes e nas trocas estabelecidas cotidianamente entre os indivíduos e grupos que formam a comunidade acadêmica.

hooks destina um ensaio de *Ensinando a Transgredir* para falar sobre a língua. Ela inicia falando de um poema de Adrienne Rich e destaca a frase “Esta é a língua do opressor, mas eu preciso dela para falar com você.” Ali, hooks se refere aos modos com que os negros escravizados não conseguiam se comunicar na chegada aos Estados Unidos. Isto por terem origens territoriais diferentes e, portanto, idiomas diferentes (hooks, 2016).

O processo diaspórico, de violência, opressão e dominação colonial pelo qual passaram os escravizados fez com que a unidade de identificação entre eles fosse, em primeira instância, a experiência da captura, do cativo e da cor pele. Na análise de hooks sobre a conjuntura norte-americana, estes homens e mulheres, agora

desterritorializados precisariam aprender inglês para a comunicação, para a organização política e, até mesmo, para subverter a língua, tornando-a capaz de falar o que desejavam dizer, “refazê-la para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação” (hooks, 2016). Era preciso aprender a língua do opressor. E mais, era preciso transformar a língua do opressor, adornar-se dela.

No Brasil, Lélia Gonzales – mulher cisgênero, filósofa, antropóloga, política brasileira e uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado – desenvolveu as noções de amefricanidade e pretuguês (Gonzales, 2020). A Amefricanidade considera o reconhecimento das experiências comuns de indígenas e de negros na diáspora africana e como essas experiências influenciaram na formação das Américas. O que ela chama de pretuguês é a “marca de africanização do português falado no Brasil” encontrada, por exemplo, em diversas palavras de origem da cultura banto, como: bunda, marimbondo, samba, batuque, entre outras. Na visão da autora, portanto, o domínio da língua não pertence ao opressor. Vale ressaltar que o tratamento da língua oficial como “português” já carrega um traço colonial, apagando as contribuições linguísticas de outros povos para a conformação do idioma.

Porém, em uma análise comum da formação colonial de todas as Américas, Gonzales reflete sobre os modos com que todos os descendentes desta herança colonial são influenciados histórica, linguística e culturalmente pela colonização. No entendimento de que o racismo é estruturante para todas as sociedades do continente Americano, a autora segue na defesa de que a manutenção deste sistema de dominação se reproduz nas instituições e perpetua a ideia de uma hierarquia racial e cultural que tem como topo a superioridade branca ocidental.

Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o *racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades [...] o racismo estabelece uma hierarquia racial e cultural que opõe a ‘superioridade’ branca ocidental à ‘inferioridade’ negro-africana. (Gonzales, 2020, p.135)

Pensando nas posições de subalternidade, Lélia Gonzales, discute ainda sobre como a ideologia e as políticas de branqueamento tomam como superiores, verdadeiros e universais os valores da cultura ocidental branca.

Por isso mesmo, a afirmação de que somos todos iguais perante a lei assume um caráter nitidamente formalista em nossas sociedades. O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova a sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue” como se diz no Brasil), é internalizado com a conseqüente negação da própria raça e da própria cultura. (Gonzales, 2020, p.131-132)

Neste mesmo sentido, Silvio Almeida - homem cisgênero, negro, brasileiro, advogado e filósofo e recém-empossado Ministro dos Direitos Humanos, chama atenção para os modos com que o racismo estrutura e organiza nossa sociedade. O livro *Racismo Estrutural*, que teve sua primeira edição no ano de 2018 dentro da coleção *Feminismos Plurais*, organizada pela filósofa Djamila Ribeiro, apresenta logo no primeiro capítulo as diferenças entre as concepções de racismo individualista, racismo institucional e racismo estrutural.

Ponto que as duas últimas concepções são relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que estamos tratando das relações travadas entre indivíduos e grupos sociais no espaço da universidade. Portanto, é devido saber, antes de tudo, o que se entende como racismo institucional e estrutural.

As instituições, enquanto somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social [...] Assim, a principal tese de quem afirma a existência de *racismo institucional* é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam de mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (Almeida, 2018, p.30)

Ainda em Almeida (2018) aponta-se que o poder é sustentado pelos grupos que dominam a organização política e econômica da sociedade e que, a manutenção deste poder só se estabelece pela capacidade destes grupos sociais de institucionalizarem seus interesses, tornando natural e normal o seu domínio através de regras, padrões de conduta e modos de racionalidade.

Neste mesmo sentido é que para o autor o conceito de raça não é fixo, tendo seu sentido diretamente relacionado à conjuntura em que é utilizado, sendo, portanto, relacional e histórico. “Por trás de *raça* há contingência, conflito, poder e decisão [...] Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.”

Foram, portanto, as circunstâncias históricas de meados do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a *unidade* e a *multiplicidade da existência humana*. Se antes deste período ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal*. (Almeida, 2018, p. 19-20)

Em *Memórias da Plantação*, Grada Kilomba – mulher cisgênero, negra, escritora, psicóloga e artista interdisciplinar portuguesa, com origens em Angola e São Tomé e Príncipe, apresenta sua tese de doutoramento e discute sobre a construção e recuperação da experiência de mulheres negras com o racismo em uma sociedade patriarcal, articulando o impacto das construções de raça e gênero nestas experiências.

Grada Kilomba também contesta o modo com que a superioridade branca é tomada como universal. Ela afirma que o conhecimento acadêmico tem sido um espaço em que a objetividade científica, o saber, as referências, tem sido diretamente ligados ao “poder e à autoridade racial” (Kilomba, 2019), também masculina, branca e heterossexual e burguesa, podemos afirmar. A autora lança questionamentos que se aproximam intimamente com esta pesquisa:

Qual o conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não é? Qual o conhecimento tem feito parte das grandes agendas acadêmicas? E qual o conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p.50)

Kilomba segue afirmando que estas perguntas são importantes porque a academia não é um lugar neutro. É um “espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para pessoas negras” e também, para pessoas com deficiência, indígenas e LGBTQIAP+ e mulheres.

. Ademais, como afirmam também Gonzales e Almeida, as estruturas de validação do que é o conhecimento e a verdade são controladas por pessoas brancas. Portanto, a produção de conhecimento está atrelada a “relações desiguais de poder de raça”. Neste sentido, a academia “é também um espaço de violência” (Kilomba, 2019), um espaço de dominação colonial

A contribuição dessas autoras e desse autor são importantes para pensar em que estruturas o campo do design está inserido. Entender a academia enquanto uma instituição fundada a partir da dominação colonial e racial, que toma a linguagem, as referências estéticas, a história e os conhecimentos brancos como universais, e a transformação radical que a política de cotas representa na desestabilização desta dominação é uma das bases desta investigação.

Neste processo, meu posicionamento enquanto *outsider within* também se constitui teórica e metodologicamente. Portanto, os caminhos encontrados para desenhar esta pesquisa e a aproximação com os sujeitos ao longo destes caminhos tem forte inspiração nos trabalhos de bell hooks e Grada Kilomba.

Em Kilomba encontro o caminho para uma pesquisa realizada por meio de entrevistas não diretivas baseadas em narrativas biográficas. Para Kilomba, a perspectiva biográfica é fundamental ao trabalhar com o fenômeno do racismo, pois este “não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial, escravização e colonização”. (Kilomba, 2019, p.85)

A autora cita Philomena Essed, teórica que aborda a experiência do racismo cotidiano para os negros, no entendimento de que a entrevista não diretiva permite que os entrevistados sejam incentivados a falar livremente sobre determinado assunto, podendo fazer associações diretas entre suas experiências com o racismo e outras questões que acreditem ser relevantes para falar destas experiências. (Essed, 1991 apud Kilomba, 2019).

Em hooks encontro a noção de salas de aula multiculturais e comunidades de aprendizagem. A sala de aula multicultural já pressupõe que haja diferenças entre os indivíduos que a compõem, contudo, para hooks, estas diferenças não podem ser apagadas ou silenciadas. De modo engajado e coletivo, o compromisso é para que

todas as vozes sejam escutadas e acolhidas. Para isto, é necessária participação. A pedagogia crítica estimulada por ela passa pela troca de experiências, pelo entendimento das múltiplas realidades que convivem naquele espaço.

Mais uma vez, nos referimos a uma discussão sobre o seguinte: se, para subverter a política de dominação em sala de aula, basta usar o material diferente ou é preciso ter um ponto de vista diferente, mais radical. Mais uma vez, você e eu estamos dizendo que um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar da experiência – da narrativa convencional – na sala de aula. Um dos modos pelos quais os colegas que desconfiam da pedagogia progressista vão rapidamente desconsiderá-lo como professor universitário é deixar que seus alunos, ou você mesma, fale sobre suas experiências; o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta a nossa capacidade de conhecer. (hooks, 2016, p. 198)

Neste sentido, as experiências de pesquisa de campo realizadas nas conversas com Gabriel Diogo e Pedro Angelo, na oficina Esdi de Cota, e na escrita conjunta com Daniela e Yasmin foram orientadas pelas perspectivas de partilha de experiências, comunidades de aprendizagem e narrativas confissionais apresentadas por hooks.

Como abordagens metodológicas, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Gil, 1999) e de objetivos exploratórios (Gil, 1999; Lakatos, Marconi, 2001). Ela se desenvolveu em duas etapas: 1. Obtenção de dados de natureza qualitativa; 2. Sistematização e análise dos dados coletados.

Para a obtenção dos dados qualitativos nos diversos momentos da pesquisa foram realizadas entrevistas não diretivas baseadas em narrativas biográficas Kilomba (2019). Na realização da Oficina "Esdi de Cota" utilizo-me do recurso do Mapa do Rio de Janeiro como um guia para iniciar a conversa, obtendo assim os dados de natureza qualitativa desta ocasião.

Como processo de sistematização e análise qualitativo dos processos de experimentos sociais, propõe-se um processo de triangulação, que está pautado na articulação de três aspectos para proceder à análise: 1) informações concretas levantadas com a pesquisa, dados empíricos, narrativas dos entrevistados; 2) diálogo

com os autores que estudam a temática em questão; 3) análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (Minayo, 2010). Para isto foram realizadas análises cruzadas das minhas percepções, da teoria acionada no referencial teórico da pesquisa, e das múltiplas entradas de dados como: registros de audiovisuais diversos, transcrição de áudios, falas e descrições de caderno de campo.

2. BREVES REFLEXÕES SOBRE “PIONEIRISMOS”: um panorama histórico da fundação da Esdi e da implementação da política de Cotas

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve panorama sobre a fundação da Esdi e a institucionalização do ensino de design no Brasil. No segundo momento será apresentada a conjuntura sobre a qual se estabeleceu a política de ação afirmativa nas leis de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição a qual a Esdi está vinculada.

O debate levantado aqui trata da narrativa hegemônica da institucionalização do design no Brasil através do estabelecimento do curso de Desenho Industrial na Esdi e paralelamente, 40 anos depois, a entrada da primeira turma de alunos cotistas na escola. Ainda, o fato da implantação da política afirmativa ter se estabelecido antes na UERJ que em nível nacional, a Esdi também figura como a primeira escola do Brasil a receber a entrada de alunos por meio da política de cotas.

2.1 Sobre a Esdi

A fundação da Bauhaus na Alemanha, em 1919, visava relacionar o design às artes e aos ofícios, enfatizando o caráter estético dos produtos e valorizando também as habilidades do artífice. Em contrapartida, a HfG Ulm, no ano de 1953, abandona qualquer relação que o projeto venha a ter com uma manifestação artística, ou mesmo o ofício, a habilidade do artífice e foca-se apenas na metodologia do projeto, formando um designer com competências generalistas e ligado estreitamente à produção industrial. Trago aqui um pequeno apanhado sobre visões acerca da institucionalização do design no Brasil através da Esdi.

Estes diálogos serão travados com os designers e pesquisadores João de Souza Leite – homem cisgênero, branco; Zoy Anastassakis – mulher cisgênero, branca; e Pedro Luís de Souza – homem cisgênero, branco. Vale frisar que esses interlocutores, além de ex-alunos, também retornaram à docência e atividades administrativas na instituição. Segundo João de Souza Leite, designer e pesquisador brasileiro, quando a visão suíço-alemã se estabelece no Brasil, o faz sem que

nenhuma demanda específica originada na economia real exija aquele quadro profissional de formação especializada (Leite, 2009).

No ciclo de industrialização dos anos 1950, ao Estado, coube a infraestrutura e ao capital estrangeiro a produção de bens duráveis de consumo, portanto, o desenho de um padrão de vida e de desenvolvimento institucionalizado em outro lugar. Por essa razão, a inversão de capital estrangeiro significou o estabelecimento no Brasil de tecnologias compatíveis com escalas de consumo que pressupunham um outro percurso social, cultural e econômico, que não condiziam com as características da nossa formação social. Esse padrão tecnológico concentrou a produção de bens duráveis e de bens intermediários, constituindo-se no vetor dinâmico da nossa economia, deixando de lado enormes contingentes populacionais, apartados tanto do grande sistema da produção quanto do consumo (Leite, 2009: 28).

O ensino de design chegou ao Brasil, de maneira institucionalizada, reproduzindo justamente o modelo pedagógico da *HfG* de Ulm. A criação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdí), a mais antiga do subcontinente, foi ancorada em um cenário de forte desenvolvimento industrial no país que, segundo Leite, exigia uma nova concatenação de conteúdos e nova prática pedagógica. Contudo, ainda que buscasse atender a essas novas demandas, a replicação desse modelo de ensino se deu de "costas para o Brasil" (Leite, 2006).

A Esdí, implantada em 1963, pretendeu constituir-se como a escola de design moderno no país, não uma escola de design em sentido mais amplo. Ao fixar essa pretensão como objetivo, sua opção pela universalidade da linguagem formal e pela adoção do cientificismo reinante em Ulm impediu um olhar mais atento às circunstâncias precisas do país onde fora instalada. Bolas para o contexto, vamos trazer para o Brasil o design moderno: parece ter sido este o lema. Sem avaliar em profundidade as características peculiares da produção e do consumo no Brasil, desconsiderando toda a sua disparidade, a sua excessiva concentração de abismos na vida social, o design institucionalizado na Esdí encantou-se pelo mote da industrialização e conteve, sob comportas bem resguardadas, toda e qualquer reflexão que pudesse redefinir a atividade em perspectiva mais adequada ao cenário nacional (Leite, 2006:8).

Outras visões acerca da institucionalização do curso também entram em voga. Segundo Anastassakis, quando fala sobre a busca de um design moderno e brasileiro e faz uma revisão de autores que tratam do tema, em *Triunfos e Impasses*.

A relação entre modernidade e brasilidade seria, assim, questão central nos debates que envolvem a área do design, no país. Como coloca o historiador de design Rafael Cardoso, "o design, moderno de berço e por vocação, lida há pelo menos 40 anos com a provocação irritante de ter que provar que também é brasileiro" (2004: 81 apud Anastassakis, 2011:48). Como atestam alguns dos críticos da história do design no Brasil, a reação à importação de um modelo de design, ativa ainda hoje nas discussões, surge contemporaneamente à instituição desses 'modelos importados'. O designer, professor, ex-aluno e ex-diretor da ESDI, Pedro Luiz Pereira de Souza, que no livro "ESDI: biografia de uma idéia", publicado em 1996, discute as idéias

e concepções que circularam em torno da escola desde sua criação em 1962, relata que “já na fundação da escola, alguns se preocupavam com um modelo próprio enquanto outros iam além, reclamando atenção às ‘raízes’ e ‘origens’ nacionais” (SOUZA *apud* Anastassakis, 2011:48).

Na ESDI, o ‘design de identidade nacional’ (idem: 303) ou ‘tendência nacionalista no design’ (idem: 232) surge como uma reação ao formalismo técnico, tendência oriunda da Escola de “Ulm e mais remotamente da Bauhaus, que manteve a metodologia e a idéia de conceito do produto como principal referência” (idem: 254). O formalismo técnico e a idéia de conceito teriam fornecido, na escola carioca, as bases para as diferentes linhas de atuação desenvolvidas posteriormente (idem: 256). Segundo Souza, em contraposição ao formalismo técnico, surge essa outra tendência, muitas vezes reprimida: “a idéia de um design sintonizado com uma realidade nacional” ou uma “tendência nacionalista no design” (idem: 232).

Tomado também como um exercício ligado a uma certa elite, o design está correntemente atrelado, no senso comum, a um universo do qual só fazem parte determinados segmentos da sociedade, tanto no que tange o desenvolvimento do projeto, quanto no consumo desse produto. Leite afirma que o design se constituiu em uma “atividade de elite, quando poderia ter se orientado a investigar as maneiras mais usuais de produção, independentemente do porte da indústria, visando uma operação concreta sobre os processos de produção” (Leite, 2009). Vale pontuar também que a ESDI funcionou como matriz curricular para o estabelecimento de cursos de design nacionalmente.

Este não é o primeiro trabalho que aborda esta questão. No ano de 2005 a pesquisadora Mônica Sacramento – mulher cisgênero, negra, defendeu o trabalho de dissertação de mestrado com o título “Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI”, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Neste trabalho a autora preconiza a análise das experiências vividas por alunos ingressantes na ESDI nos anos de 2003 e 2004, traçando um perfil destes estudantes, suas motivações para a entrada no curso, seu posicionamento diante da lei e o impacto da entrada na Universidade em suas vidas. Corroborando com o entendimento do design ligado a uma determinada elite, a educadora e pesquisadora Mônica Sacramento diz que,

O campo do design tem tradição ancorada nas mudanças sofridas pelo país na década de 50 e dá-se, nesta conjuntura, o surgimento e a estruturação da carreira. O design alia forma, estética, arte e produção e, em sua estruturação no Brasil, alinhou-se ao consumidor pertencente a estratos mais altos da sociedade, o que representaria dizer que o considerado “bom design”, ou “de qualidade”, encontrava-se voltado para as elites que, em tese, possuiriam maior repertório cultural para apreciá-lo e maior condição financeira para consumi-lo (Sacramento, 2005:161).

Partindo disto, a autora afirma que a maior parte dos alunos que frequentaram a ESDI durante suas primeiras décadas são “oriundos de famílias que possuíam tradição no campo da arquitetura, da publicidade e do design, logo, pertencente às famílias mais bem situadas financeiramente.” (Sacramento, 2005).

Mais de uma década após a defesa da pesquisa de Mônica Sacramento, a UERJ atravessou uma das maiores crises de seus 71 anos. O atraso no pagamento dos salários de professores e servidores e, mais ainda, o atraso no pagamento de bolsas e auxílios para alunos cotistas evidenciou que nem todos os estudantes poderiam frequentar a universidade com a suspensão dos recursos. A crise acabou por alavancar na ESDI diversos movimentos de resistência e até mesmo vaquinhas para auxiliar no transporte de estudantes com menos recursos revelando que ainda existem muitas fragilidades nesses processos. Neste período, a escola viveu uma experiência de gestão responsiva à crise sob gestão da diretora Zoy Anastassakis.

Amplamente, a ameaça às políticas afirmativas tem se tornado mais fortes com o avanço e tomada de poder por governos conservadores, tornando de extrema importância a comunicação e visibilização destas políticas. Desta forma, o esforço visibilizar a experiência destes alunos contribui para expor, de maneira documental os resultados da mesma.

No seu recente trabalho *Refazendo tudo: confabulações em meio aos cupins na universidade*, a ex-diretora, ex-aluna e professora da ESDI, Zoy Anastassakis (2019), documenta sua experiência na direção da escola e na administração da crise. Ela também nos expõe suas observações e acerca da política de cotas.

Alguns professores não escondem seu desconforto com a presença de cotistas na escola, e os mais variados argumentos têm sido acionados para desqualificar sua presença e rendimento acadêmico...Um ex-aluno cotista comenta um episódio em que, em sala de aula, uma professora confessou ter dificuldade de dar aulas para estudantes que não tinham livros de arte em casa e que, mesmo com mais de 18 anos, não conheciam o MOMA, em Nova York. Na perspectiva desse ex-aluno, episódios como esse demonstram que, ainda hoje, mais de dez anos após a implementação do sistema de cotas, alguns professores ainda não têm repertório para lidar com alunos como ele, negros, pobres, favelados. O que se coloca para esse ex-aluno como carência da professora, a saber, a ausência de repertório, é o tema da acusação lançada por ela, que aponta para o que, em sua perspectiva, seria carência deles, alunos cotistas, e não dela, professora. Contudo, enquanto ela se sente autorizada a falar, sem constrangimento nem curiosidade em relação ao repertório que ele e seus colegas trazem consigo, dos cotistas se

espera o silêncio. Em muitas outras situações como essa, é curioso notar como os valores de universalidade e igualdade, tomados como fins e meios do ensino formal, são acionados não para agregar, mas para repelir aqueles que não se enquadram ou não se submetem aos padrões elitistas que informam a universidade. (Anastassakis, pág 77-78)

Este não é um relato incomum quando nos debruçamos sobre o assunto. A negação de professores e colegas não cotistas sobre questões relativas às diferenças de origem, território, repertório escolar e classe social de alunos cotistas aparece nos relatos dos estudantes entrevistados. A presença de alunos que desestabilizam os padrões é sentida por eles mesmos como inadequada. Esta será uma questão que atravessa toda pesquisa.

2.2 Sobre as cotas na Uerj

Uma das primeiras Instituições de Ensino Superior do Brasil a implementar políticas de ação afirmativa para a reserva de vagas foi a UERJ. No ano de 2000, o então governador do estado, Anthony Garotinho, encaminhou à Alerj o projeto de Lei 1653/00, que previa a reserva de 50% das vagas para alunos oriundos do ensino público. O projeto, que também previa a isenção de taxa de inscrição no exame para estes estudantes, foi sancionado em 28 de dezembro de 2000, na Lei 3524/00.

Art. 1º - Os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situadas no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.

Art. 2º - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

I - 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

a) tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.

b) tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1º desta Lei

II - 50% (cinquenta por cento) por estudantes selecionados em processo definido pelas universidades segundo a legislação vigente.

Parágrafo único - Os candidatos oriundos das escolas públicas não pagarão taxa de inscrição.

Esta decisão foi dissonante na UERJ. Em uma análise de múltiplos discursos sobre a aprovação da Lei, enquanto uma parcela da comunidade acadêmica recebia de braços abertos a decisão e compreendia que a medida permitiria o acesso de estudantes cotistas a cursos de elite, como direito, medicina, odontologia e desenho industrial (Netto, Sá, 2004), os discursos que se opunham à implementação das cotas estavam relacionados a uma preocupação com a queda da qualidade do ensino, também a uma decisão que fora definida de cima para baixo, ferindo a autonomia universitária (Gomes, 2011).

Segundo Elielma Ayres Machado, mulher cisgênero, negra e pesquisadora da política de cotas, a medida visava democratizar o acesso de estudantes do ensino público à universidade pública. Ela expõe que o argumento central do Projeto de Lei preconizava que as vagas oferecidas pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro eram majoritariamente preenchidas pelas camadas sociais mais privilegiadas, o que fere o 'princípio constitucional da isonomia', já que alunos menos favorecidos eram prejudicados na continuação dos seus estudos, tanto por não terem condições de equidade no acesso à universidade pública, quanto pelos altos custos das universidades privadas. Nesta sequência, expõe a alegação de Garotinho de que o governo estadual cobriria 61% das despesas da UERJ com verbas oriundas do Tesouro do Estado, portanto, as universidades estaduais deveriam possibilitar que estudantes do ensino público pudessem também acessar o ensino superior. (Machado, 2004)

Este projeto impulsionou ainda outro Projeto de Lei, de autoria do Deputado Estadual José Amorim, este sim prevendo uma reserva de vagas específica para a população negra no Ensino Superior. A Lei 3708/01 data de 09 de novembro de 2001.

Artigo 1º - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.

Parágrafo único - Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3524/2000

Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

A pesquisadora Fátima Lobato Fernandes expõe que este foi um período em que instaurou-se a discussão na sociedade e no parlamento do estado do Rio de Janeiro sobre as políticas de ação afirmativa, principalmente por causa da reserva de vagas para estudantes negros. (Fernandes, 2006).

Cabe lembrar também que este debate vinha sendo pautado no mesmo ano, como afirmam Machado (2004), Sacramento (2005), Fernandes (2006), também por conta da participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, entre 31 de agosto e 7 de setembro do ano de 2001.

A Conferência Mundial teve como meta focalizar ações concretas para erradicar o racismo, incluindo medidas de prevenção, educação e proteção. Sob o *slogan* 'Unidos para combater o racismo: igualdade, justiça e equidade', os 157 países membros se comprometeram a criar medidas efetivas nos níveis nacional, regional e internacional, para as vítimas de racismo e discriminação racial, além da adoção de programas nacionais para a erradicação da pobreza, racismo, discriminação, xenofobia e formas correlatas. A Conferência também solicitou que se prestasse assistência aos povos indígenas, imigrantes, grupos de minorias étnicas, raciais, culturais, religiosas e linguísticas, entre outros. O ano de 2001 foi eleito o Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo (Machado, 2004, p. 73)

Além das motivações no debate internacional, é essencial destacar que estas conquistas são frutos de anos de luta organizada do Movimento Negro e ainda das discussões pautadas em espaços de participação social, como PVNCs – Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, MN – Movimento Negro, MMN – Movimento de Mulheres Negras, como afirma Sacramento.

Já se identifica nas décadas anteriores, a preocupação do Movimento Negro Brasileiro em relação às ações de promoção de igualdade, onde se destacam o Centro Cívico Palmares, o Clube Negro de Cultura Social, a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, o Clube 13 de maio dos Homens Pretos e a frente Negra Brasileira e o TEN – Teatro Experimental do Negro - Comitê Democrático Afro-brasileiro, a ACN - Associação Cultural do Negro, entre outros, que, coerentes com esta preocupação, associavam as questões relacionadas à educação do segmento negro como merecedoras

de ações focais e diretas. Portanto, a implementação de Ações Afirmativas, entendidas como medidas de promoção de igualdade racial, do combate ao racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, é discussão recorrente no movimento social negro brasileiro desde décadas anteriores e não um fato recente, oportunista ou “importado”, como nos querem fazer acreditar alguns críticos. (Sacramento, 2004, p.21)

A Lei ainda foi alterada no ano de 2003, para a PL 4151/03, desta vez falando pela primeira vez na categoria de “estudante carente” definido por avaliação socioeconômica. Também é a primeira vez que o texto inclui o termo autodeclaração e fala de mecanismos de combate à fraude. As instituições deveriam incluir nos editais de processo seletivo os mecanismos necessários para a inscrição dos candidatos. Ainda foi prevista a reserva de 5% das vagas para pessoas com deficiência.

Art. 1º - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes:

I - oriundos da rede pública de ensino;

II - negros;

III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas.

Parágrafo 1º - Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível socioeconômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição, valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

Parágrafo 2º - Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se como sendo aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do ensino médio em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo 3º - O edital do processo de seleção, atendido o princípio da igualdade, estabelecerá as minorias étnicas e as pessoas com deficiência beneficiadas pelo sistema de cotas, admitida a adoção do sistema de autodeclaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas, cabendo à Universidade criar mecanismos de combate à fraude.

Art. 2º - Cabe às universidades públicas estaduais definir e fazer constar dos editais dos processos seletivos a forma como se dará o preenchimento das vagas reservadas por força desta Lei, inclusive quanto ao quantitativo oferecido e aos critérios mínimos para a qualificação do estudante, observado o disposto no seu art. 5º e, ainda, os seguintes princípios e regras:

I - autonomia universitária;

II - universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos;

III - unidade do processo seletivo;

IV – em caso de vagas reservadas não preenchidas por determinado grupo deverão as mesmas ser, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos da reserva (art. 1º, I a III) seguindo a ordem de classificação. Parágrafo único - Os critérios mínimos de qualificação para acesso às vagas oferecidas deverão ser uniformes para todos os concorrentes, independentemente de sua origem, admitida, porém, a adoção de critérios diferenciados de qualificação por curso e turno.

Art. 4º - O Estado proverá os recursos financeiros necessários à implementação imediata, pelas universidades públicas estaduais, de programa de apoio visando obter resultados satisfatórios nas atividades acadêmicas de graduação dos estudantes beneficiados por esta Lei, bem como sua permanência na instituição.

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45%, distribuído da seguinte forma:

I - 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

II - 20% para negros;

III - 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas.

Art. 6º - Para fins de aplicação da ação afirmativa instituída nesta Lei, os órgãos de direção pedagógica superior das universidades, para assegurar a excelência acadêmica, adotarão critérios definidores de verificação de suficiência mínima de conhecimentos, os quais deverão ser publicados no edital de vestibular ou exames similares, sob pena de nulidade.

Outras alterações ocorreram no ano de 2005, quando as disposições da Lei foram estendidas a todas as Instituições de Ensino Superior mantidas pelo Estado do Rio de Janeiro. Em 2007 mais um grupo foi acrescentado aos beneficiários da cota de 5%. Neste grupo estão os filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

No ano de 2008 houve a revisão para regulamentação das cotas por meio da Lei 5346/08, que prorrogou a sua manutenção até o final de 2018. Em setembro de 2018 foi votada a Lei 8121/18 que estendeu por mais 10 anos a validade das cotas. Estive presente nas duas tardes da votação. Na tarde do dia 04.09.2018 a votação foi adiada por falta de *quorum*. No dia 11.09.2018 a pauta foi aprovada em discussão

única na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Juntei-me ao grupo do DCE e outros coletivos para assistir a votação e pressionar os deputados na manutenção da política de reserva de vagas. A Lei foi sancionada no dia 27 de setembro do mesmo ano.

Ficou determinada a reserva de no mínimo 20% das vagas de cada curso às pessoas negras, indígenas e oriundas de comunidades quilombolas. Outros 20% devem ser destinados a estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Ainda mantém-se 5% das vagas às pessoas com deficiência e aos filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados durante o serviço.

Foi incluída durante a votação uma emenda para a definição do critério de avaliação socioeconômica do candidato cotista, que se manterá a cargo das universidades, como já ocorre atualmente, em concordância com o princípio da autonomia.

O Governo do Estado também fica com o encargo de manter por mais dez anos a bolsa permanência aos estudantes que ingressam pela reserva de vagas. O valor fixado não pode ser menor que meio salário mínimo. Também foi aprovado por emenda que o estudante cotista pode acumular a bolsa permanência e bolsa de iniciação científica. O texto ainda prevê que as universidades estaduais devem propor ao Executivo a abertura de vagas de estágio aos alunos cotistas em instituições e empresas públicas.

O ano de 2019 iniciou-se com novas gestões na União e nos estados e o ensino técnico e superior continuaram sendo atacados sistematicamente; em nível federal, com cortes de verbas essenciais para a manutenção das atividades nas Universidades e Institutos Federais; em nível estadual, com o projeto de Lei nº 470/2019, que visava acabar com a modalidade de reserva de vagas para o acesso de alunos negros no sistema de cotas.

Para o deputado Rodrigo Amorim, autor do projeto, o sistema de cotas nas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro cria um precedente para a discriminação social a fim de atingir objetivos políticos, criando nos indivíduos a sensação de serem julgados pela cor de sua pele. Ainda dividem a sociedade,

gerando ódio racial e ressentimento das pessoas que não entraram na Universidade, representando um afronte à meritocracia. O referido projeto também citou a possibilidade de fraude no processo de avaliação da autodeclaração de cada aluno. O projeto de lei não chegou a ser votado.

Em março de 2021 o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Csepe) aprovou com unanimidade uma comissão para analisar a autodeclaração étnico-racial dos candidatos à reserva de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação. A comissão tem previsão para iniciar os trabalhos a partir de 2022 e tem como objetivo garantir a segurança e evitar fraudes na política de cotas raciais da instituição.

A Comissão Permanente de Validação de Autodeclaração contará com 60 membros da comunidade acadêmica sendo estes 20 docentes, 20 servidores técnico-administrativos e 20 estudantes, com paridade de raça e gênero.

Entendendo que o fenótipo é o que determina o racismo no Brasil, os candidatos pretos e pardos serão avaliados no conjunto de suas características físicas, como cor da pele, textura do cabelo e aspectos faciais. Para os candidatos indígenas serão avaliados os documentos emitidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai) ou outras representações institucionais e para candidatos quilombolas a avaliação se dará por meio da comprovação de residência ou pertencimento às comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares – esta última também atravessa uma gestão problemática e repleta de polêmicas desde o apontamento de Sérgio Camargo como presidente em 2019 pelo presidente da república.

Segundo o Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil da UERJ (DAIAIE-UERJ), alunos ingressantes pela reserva de vagas do vestibular tem direito à Bolsa Permanência, no atual valor de quinhentos reais. Para a concessão, o aluno deverá atender concomitantemente aos critérios de regularidade na matrícula e inscrição em disciplinas; possuir conta corrente no banco conveniado com a Universidade; obter frequência de, no mínimo, 75% nas disciplinas inscritas, sem a possibilidade de trancamento automático (no caso de reprovação por falta); atender às convocações comprobatórias de carência que podem ser feitas a

qualquer tempo e, por fim, comprovar sua condição de carência durante o período máximo de integralização do curso.

O DAIAIE pontua que o recebimento de Bolsa Permanência só pode ser acumulado com bolsas e benefícios concedidos por programas federais, estaduais ou municipais que permitam o acúmulo. Portanto, estágios na esfera privada impossibilitam os alunos de prosseguirem com as bolsas, sem que seja garantida a eles qualquer estabilidade.

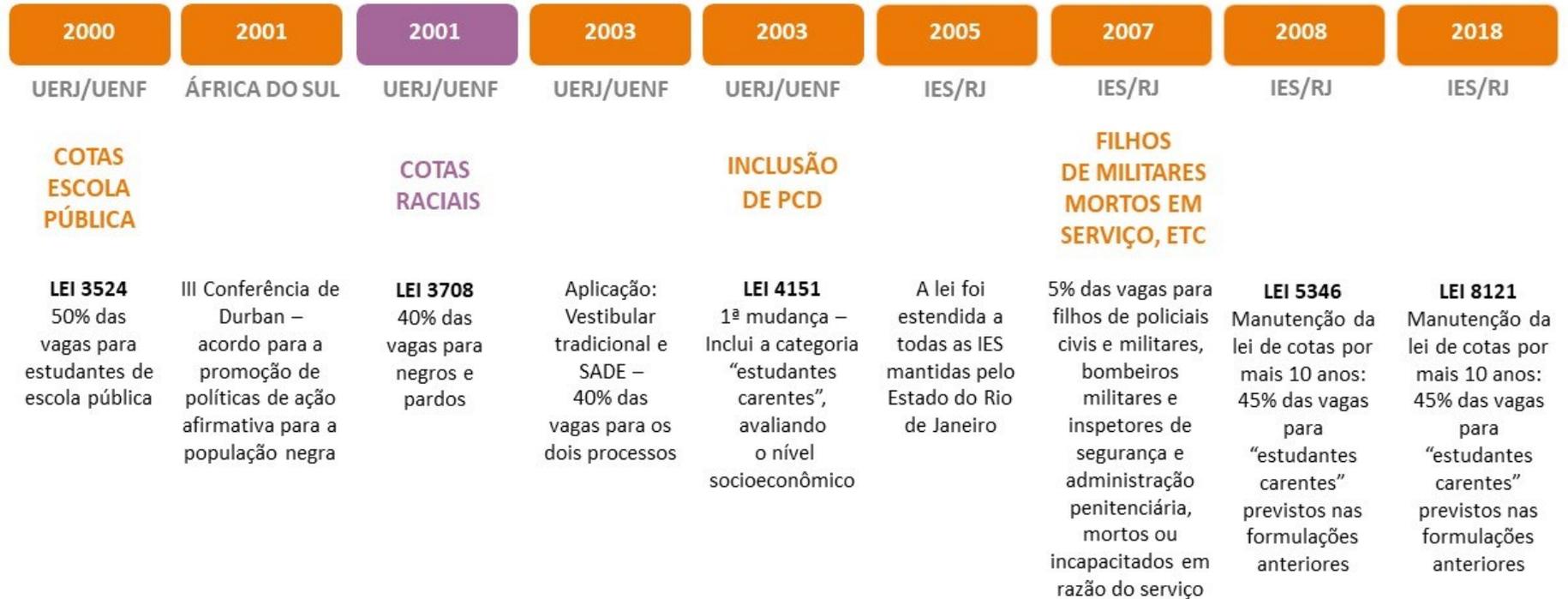


Figura 5 - Linha do tempo da legislação de ações afirmativas na ALERJ.

Fonte: da autora

3. NARRATIVAS CONFESSORIAIS: Os relatos de Gabriel e Pedro

"A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade." (hooks, 2013, p. 273)

Início esta seção citando o parágrafo final de *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, de bell hooks. Também entendo que a educação não está apartada da vida. Portanto, mesmo que fora da sala de aula, mesmo sem falar em design, não há como entender o aprendizado sem considerar as experiências que o atravessam. Mais ainda, não há como omitir o impacto das experiências de racismo na existência de pessoas negras. No entendimento sobre esses impactos, aprofundo-me na leitura de Grada Kilomba. A centelha ateadada por ela é o que guiará as análises deste capítulo. Para isto, apresento aqui minha reaproximação com Gabriel Diogo e Pedro Angelo, dois alunos negros, cotistas, que ingressaram no curso de design na Esdi, no ano de 2014.

As primeiras conversas diretas sobre o tema da pesquisa com Gabriel e Pedro aconteceram em meados de abril de 2019, quando eles já estavam em fase de conclusão do curso, finalizando seus trabalhos de TCC. Já havia assinalado informalmente aos dois sobre o que tratava o meu trabalho e havia sinalizado também que em algum momento posterior gostaria de ter uma conversa sobre suas experiências durante o curso de design. Criei então um grupo no *whatsapp*, a fim de facilitar nossa comunicação. Também para que encontrássemos um dia em que todos tivessem um horário livre.

Como eles eram colegas de turma e havíamos nos conhecido no mesmo momento, ainda no ano de 2015, julguei que a conversa seria mais produtiva com os dois juntos. Sugeri que eles me dissessem o local e horário que fosse mais cômodo

para eles. Imaginamos que a Esdi seria um bom ponto de encontro, já que todos teriam que realizar alguma atividade semanal lá.

Àquela época, Gabriel morava em Campo Grande, um trajeto que levava aproximadamente duas horas até o centro do Rio de Janeiro. Pedro morava na Mangueira, um ponto com mais acesso ao centro que a casa de Gabriel. Eu morava no Leme, bairro bem próximo à praia e que se distancia em trinta minutos do centro via ônibus. Tentamos encontrar uma data em que os dois estivessem na Esdi, contudo, eles já estavam no ano final do curso e não tinham muitas atividades na escola. As reuniões de orientação dos seus projetos finais também não aconteciam no mesmo dia e as obrigações de estágio dificultavam o encontro de um horário comum.

Depois de algumas semanas de tentativa, eles me sugeriram o feriado de primeiro de maio. A escola estaria fechada, este também seria um horário livre na semana deles, um horário de lazer. Decidiram então que teríamos esta conversa na praia, já que eles estavam me cedendo o tempo do seu feriado.

Eu, Gabriel e Pedro nos encontramos por volta das onze horas na praia do Leme. Esta não foi uma atividade de pesquisa com uma entrevista estruturada e seguimos de maneira mais livre. Eu desejava saber sobre os interesses de entrada no curso, como haviam conhecido a Esdi, como avaliavam sua vivência durante a graduação. Queria me reaproximar deles e discutir sobre os que lhes afetava, de modo que apenas conduzi algumas destas questões. Partiu deles, muito mais que de mim, o direcionamento e o encaminhamento dos assuntos abordados. Por isto tudo, pelos laços já consolidados entre nós, pela confiança existente nas nossas relações e, principalmente, pela qualidade do momento, é que o chamo de conversa.

Pedi para gravar alguns trechos do encontro em áudio. Esses trechos ajudam a recordar algumas partes não registradas. Uma destas, que a conversa foi iniciada com a lembrança de que uma colega de grupo de projeto de graduação, o mesmo projeto que eu havia composto anos antes, morava em um prédio na Avenida Atlântica. A observação sobre a moradia da colega retorna em outro momento. O prédio na Orla representa um *status* social muito distante da realidade de ambos. Esta e outras distâncias, materiais e metafóricas, permeiam todo o nosso diálogo.

Nesse confronto iniciado sobre as percepções das diferenças — eles e os outros, cotistas e não cotistas, moradores da periferia e moradores de uma avenida na orla de um bairro nobre na Zona Sul do Rio de Janeiro — Gabriel e Pedro relatam as dificuldades de tempo, dinheiro e distâncias territoriais enfrentadas por eles e os colegas cotistas.

Tinha um menino na nossa turma: Caio. A gente fez um projeto lá no Mar, aquele projeto (se referindo ao projeto que participei). E aí eu encontrei com ele no ponto do 397 que é lá na Candelária, para Campo Grande. Passa por Bangu e vai pra Campo Grande. Aí a gente pegou esse ônibus juntos. Só de lá até Campo Grande, é tipo uma hora, uma hora e meia. E aí depois ele pegava outro ônibus. A gente pegou outro ônibus junto que eu ia pra casa e ele ia pra casa dele. Só que eu descia, tipo dez minutos depois, e ele pegava mais uma hora. Ele pegava o ônibus lá que era mais uma hora pra Sepetiba, tipo duas horas e meia de viagem, isso em um dia que tá sem trânsito, sabe? Que tá bom. Ele ia pra faculdade de trem, aí era uma grana que ele gastava, ainda tinha essa questão. Pegava o trem em Santa Cruz socado de gente seis horas da manhã, cinco horas da manhã, pra chegar aqui às oito, na Lapa, gastava a maior grana e a galera reclamando de pegar o metrô de meia hora (...) Aí tu fica sem beber água e sem comer esse tempo todo, sabe? (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

A bolsa permanência já era um ponto a ser abordado por mim (os mecanismos de obtenção da bolsa já foram descritos no capítulo 2) . Nas minhas intenções de investigação esse era um dos assuntos a serem tratados. Contudo, antes que eu encaminhasse esta pauta, ela foi levantada pelos alunos. Além dos gastos com transporte e alimentação, o curso de design também exige do estudante um gasto com material. Gabriel e Pedro reafirmam que com ausência de bolsa, não teriam conseguido finalizar a graduação. Eles também falam sobre os entraves na manutenção do auxílio e me informam que muitos alunos perdem a bolsa ao longo da graduação.

A bolsa é uma coisa que salva a vida do cotista. Porque salva real. Não sei nem explicar. Cara, se não fosse bolsa, eu não tava nem terminando a faculdade. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

No início, eu não tinha nada, nenhuma renda. Era só a bolsa. Agora eu trabalho, etc, mas antes... (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Ele [o colega Caio] é uma das pessoas que se não tem bolsa, não conseguem ir. Porque ele depende dessa grana pra sempre. Porque o bilhete único não passa no trem, só passa no ônibus e a pessoa é obrigada a pegar ônibus. (Pedro Angelo faz referência ao colega Caio, morador de Sepetiba, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Tem, várias pessoas começaram a estagiar e perderam a bolsa. E não tem como voltar a bolsa de novo, se você perde a primeira vez, sabia? Começou

a estagiar, perdeu, não pode voltar de novo. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Neste caminho, a localização da Esdi, no bairro da Lapa, também apresenta outras dificuldades para os estudantes. Por estar deslocado do campus principal da UERJ, o curso de design não conta com estrutura de restaurante universitário. Muitos alunos, entre cotistas e não cotistas, se organizam para trazer sua alimentação diária de casa, visto que os restaurantes e lanchonetes do entorno são caros comparados aos valores da bolsa. A dificuldade de comprar um lanche ou qualquer outra refeição na região é uma queixa recorrente que ouvi em diferentes ocasiões.

A organização estudantil conseguiu dois aparelhos de microondas que podem ser usados pelos estudantes no Centro Acadêmico. Também há uma cozinha próxima à entrada principal da Escola, disponível para o uso de estudantes e funcionários, mesmo que não seja possível estabelecer uma rotina de cozinha no período das aulas. Apesar de auxiliarem, estas medidas ainda não se equiparam às condições oferecidas pelo restaurante universitário. As dificuldades conjugadas entre o tempo gasto com o transporte, o dinheiro gasto com passagens, a falta de dinheiro para alimentação, em oposição à realidade dos colegas não cotistas e moradores da Zona Sul, que reclamam sobre falta de dinheiro, retornam em várias falas de Gabriel e Pedro,

Pedro: E ainda assim, o que me irrita mais é que eles [os estudantes não cotistas] ficam reclamando que não tem dinheiro.

Gabriel fala gargalhando: É. “Tô pobre”.

Pedro: Não suporto ouvir isso... Você não sabe o que é passar perrengue, cala a boca. Você recebe mesada, sei lá.

Gabriel: “Eu tô pobre, cara”. E eu com 80 centavos, cheio de fome pra voltar pra casa, não tinha dinheiro pra comprar...

Pedro: É. “Ai, vou no *Starbucks* pra comprar um frapê de não sei o que, mas tô pobre”. Não tenho paciência, de verdade. (Gabriel Diogo e Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Apesar das diferenças socioeconômicas observadas pelos próprios estudantes na fala dos colegas, Gabriel pontua que o contato entre alunos cotistas e não cotistas gera uma oportunidade para que estes grupos distintos conheçam outras realidades. Para ele, de algum modo, este contato heterogeneiza a experiência de alunos brancos e de classe alta que dividem com eles o percurso da graduação.

Em seguida, Pedro aponta para os sentimentos de menosprezo e julgamento gerados por este contato. Ao longo da conversa, em diversos momentos, ressurgem questões sobre esta sensação de deslocamento.

Mas o que eu falei que eu acho que é rico, isso. Gera uma certa consciência em pessoas que não têm contato com essa realidade. E de certa forma bota a gente em contato com outras coisas também. Que muitas vezes é ruim, né? Tipo, é muito difícil. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Pois é. Mas muitas pessoas se sentem menosprezadas, julgadas. Os cotistas principalmente. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

A fala de Pedro é ratificada em outro relato de Gabriel. No início da conversa, Gabriel conta como o contato com outras realidades se concretizou na experiência dele. Há uma semelhança na experiência de Gabriel e Pedro. O modo como eles me contaram isto me fez acreditar que o primeiro ano da Esdi, foi um ano de deslumbramento. A conquista de uma vaga em uma universidade pública, o entendimento de que o curso de design da Esdi era uma referência para o país, o contato com pessoas de origens sociais, econômicas e territoriais diferentes, tudo isto fez com que eles acreditassem que estavam conquistando um novo espaço. Contudo, eles contam que já no segundo ano, a sensação de pertencimento foi substituída por uma sensação de exclusão.

O lembrete sobre os lugares onde mal podem entrar, dos lugares onde é difícil chegar, onde não podem ficar, “evoca dor, decepção e raiva”. Kilomba reafirma que tal realidade deve ser falada e teorizada, “deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando aqui com ‘informação privada’”. Esses não são relatos pessoais ou reclamações íntimas, são “relatos de racismo” e explicitam o desajuste com que a academia lida com sujeitos marginalizados, suas experiências, discursos e teorizações. (Kilomba, 2019, p.58)

A abertura que havia sido dada para que eles participassem de uma vida social na Zona Sul foi impedida por uma limitação declarada de acesso físico. Assim como para estar na Universidade, para transitar socialmente entre os colegas, eles teriam que atravessar a cidade novamente.

Eu lembro que no começo, relato meu, assim, eu entrei na Esdi. Completamente outra realidade da minha vida, sabe? Eu sempre morei em

Campo Grande, estudava em Campo Grande a minha vida toda. Vim para cá e podia ser quem eu queria. Era uma outra coisa, era tudo novo. E aí nessa eu coleei muito com a galera da Zona Sul. No começo assim. Não sei, fiquei amigo deles. Cara, mas aí parece que foram rolando algumas coisas assim. Não sei se foi proposital, mas tipo que, me excluíam assim, sabe? E meio que deixavam claro que: “ah, se você não pode ir, não vai”, sabe? Marcavam os rolês só aqui, Botafogo, Laranjeiras, eu tinha que pegar de Campo Grande pra cá. E falei: “É, gente, acho que a galera tá me excluindo”. Não sei se eles têm consciência disso também. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Em consonância com as percepções de Gabriel e Pedro, bell hooks aponta que “para evitar a sensação de isolamento, os alunos de classe trabalhadora podiam assimilar-se ao grupo principal” (hooks, 2017, p.241). Na tentativa de pertencer, identificar-se com o grupo a quem o lugar da Universidade está garantido, Gabriel relata aproximar-se dos colegas da Zona Sul. Para entender-se parte integrante do corpo discente, era preciso estar com eles também fora do ambiente acadêmico. O que não se sustentou por muito tempo, dadas as resistências estabelecidas pelo grupo dominante. Como observam Pedro e Gabriel,

O que é bom e é ruim, né, porque eles se excluem do resto da faculdade. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Também não sei se eles fazem questão de estar com as outras pessoas. De repente nem fazem. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Essa experiência de você ter contato com a galera daqui, **os brancos privilegiados que são pré-determinados a estudar na Esdi**, com a galera que mora na Maré, que mora na Rocinha e que passa por dificuldades...Eu que moro em Campo Grande, Sepetiba, cara. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Não sei se pra eles é natural porque em todas as turmas que entram tem esse grupo naturalmente. Parece que são o mesmo grupo. E aí o grupo do quinto ano se juntou com o do quarto, do terceiro e do segundo e eles tem só um grupo da Zona Sul, de ricos, e só saem entre eles. É muito bizarro. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Em uma análise muito aproximada com as de Gabriel e Pedro, Kilomba pontua que “corpos negros são construídos como corpos impróprios, como corpos que estão ‘fora do lugar’ e, por esta razão, corpos que não podem pertencer” (Kilomba, 2019, p.56). O lugar de poder e pertencimento da branquitude, no entanto, já está estabelecido. São corpos vistos como próprios, “estão ‘no lugar’, ‘em casa’, corpos que sempre pertencem” (idem). Neste trânsito, a exclusão da presença de Gabriel na sociabilidade com os colegas brancos, da zona sul e de outra classe social, o relembra de que ele deve retornar ao “seu lugar”. Que a conquista de um espaço pertencente

à branquitude não é o que ele imaginava ser: “É, gente, acho que a galera tá me excluindo”.

Gabriel, em sua falas seguintes observa que, para o grupo de estudantes não cotistas, o lugar de pertencimento já está garantido, uma vez que o esperado é que alunos que tenham uma trajetória de ensino em escolas particulares, que tenham pais com curso superior e que tenham condições materiais para concorrer a vagas nas Universidades públicas as ocupem. Mais uma vez, nota-se o sentimento de exclusão ou inadequação dos alunos cotistas. Se, como nas falas de Gabriel, os estudantes brancos são “pré-determinados a estudar na Esdi”, ou é natural que eles se agrupem independente de turmas e, ainda, que eles “se excluem do resto da faculdade”, ou, como afirma Pedro, “talvez eles não façam nem questão de estar com as outras pessoas”, a dinâmica das relações entre estudantes cotistas e não cotistas parece continuar reproduzindo um caráter separação entre os dois grupos, nós e eles.

Kilomba afirma que a conjuntura em que “pessoas negras são colocadas em posição solitária é uma configuração resultante da segregação e, portanto, uma expressão de racismo, o isolamento de negros e negras é uma estratégia para reassegurar a supremacia branca” (Kilomba, 2019, p.170).

No diálogo entre Pedro e Gabriel, quando me informavam sobre suas experiências, Gabriel pontua que a presença dos estudantes não cotistas é valorizada, enquanto os próprios não parecem valorizar a oportunidade de estar ali. Para Gabriel e Pedro isso se deve ao fato da Esdi não significar algo relevante para a formação acadêmica destes colegas, visto que eles tem acesso a um ensino básico, fundamental e médio considerado de maior qualidade, além da possibilidade de sair do Brasil com objetivo de estudo ou lazer.

Mas é estranho porque esse grupo de certa forma é sempre valorizado. Tipo, no social assim. É muito estranho, tá todo mundo na Esdi, vivendo, fazendo várias coisas, mas a gente sempre tem um ressentimento dessa galera, assim, sabe? Que tá vivendo a vida deles longe da nossa (Pedro confirma: “é estranho”). É muito estranho, porque cara, vocês tinham que tá aqui, né? (falando dos não cotistas, ricos, brancos, fala minha). É como se eles de certa forma menosprezassem ainda o rolê de estar na Esdi. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

É porque pra eles não é... Porque se eles quiserem fazer um curso fora eles vão fazer, entendeu? A Esdi não é uma oportunidade “Passei pra Esdi, tenho que ficar aqui porque é a Esdi”. Não, eles podem fazer um negócio ali na Dinamarca, se eles quiserem. Podem fazer um intercâmbio. Não sei se eles

dão o mesmo valor. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Passar as férias na Europa. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Os alunos também observam que a partir da sua entrada na Esdi, a possibilidade de conhecer pessoas de origens distintas das deles é fortalecida. O conflito gerado pela diferença dos territórios ocupados em uma mesma sala de aula é evidenciado. Ao passo que alunos cotistas entram em contato com uma realidade social que eles mesmo julgam não poder conhecer em outro ambiente que não a Esdi, alunos não cotistas também convivem com a diferença apresentada por alunos cotistas.

Na mesma turma, tem uma menina que mora aqui de frente pra praia do Leme, e aí tem eu que moro em Campo Grande. Tem um menino de Sepetiba, tem o outro da Maré que vai com a camisa furada, sabe, porque não tem dinheiro pra comprar roupa (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Pessoas que você nunca veria, nunca falaria se não fosse na Esdi. Impossível você conhecer uma pessoa que mora aqui na porta. Acho que eu não conheceria se não fosse na Esdi. (estávamos na praia do Leme) (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Não. E nunca ia, sei lá, mudar um pouco da visão de mundo, né? Se não tivessem contato isso. Porque, parece que tá sempre tendendo a se concentrar nesse núcleo aqui, que é privilegiado, enfim. Tem tudo. Que não falta nada, tá tudo perto. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019).

Sobre salas de aula multiculturais, bell hooks analisa a partir do depoimento de alunos brancos, que estes aprendem a pensar mais criticamente sobre questões de raça e racismo. Esta não é uma questão dada, como se apenas a presença de alunos de realidades diversas fosse suficiente para ativar o pensamento crítico. A presença importa, mas é necessária a discussão. É necessário que o diálogo tenha espaço dentro e fora da sala de aula, para então praticar-se o questionamento das ideias e o questionamento dos hábitos de ser.

Em um corte mais direcionado no andamento da conversa, perguntei sobre os interesses e expectativas sobre a entrada na Universidade. O curso de design, em um imaginário comum à própria classe, é sempre descrito como um curso em que grande parte dos estudantes ingressa sem ter um vasto conhecimento sobre o campo de atuação. Instigada por essa questão, quis saber o que constava no imaginário de

Gabriel e Pedro antes de entrarem na graduação e quais foram as suas motivações para cursar design.

Também, graduada no Maranhão, logo no primeiro ano de curso, ouvia falar da Esdi como pioneira no ensino de design no país. Aquele me parecia um lugar de poder no que diz respeito à formalização do campo de saber do design nacional. De fato o é. Quis entender em que nível isso afetou a escolha de Gabriel e Pedro por ingressarem na Esdi.

Eu não sabia muito não. Eu tava no vestibular, eu queria fazer pra arquitetura. Acabei que não passei, mas aí eu fui pra design, passei pra design. Me encontrei, assim, foi ótimo. Mas eu não sabia muita coisa da Esdi não. Eu pesquisei, quando eu fui fazer vestibular. Daí eu fui procurar saber, porque, sei lá, eu acho que eu não sabia nada. Eu descobri que a Esdi era onde é no dia que um veterano me mandou no facebook. Me mandou o endereço, porque eu não sabia. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Eu nem sabia da existência. Achei que ia estudar no Maracanã, na verdade. Eu não tinha nem noção que eu tinha passado pra faculdade referência, não fazia a mínima ideia. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

O desconhecimento sobre a Esdi e sua importância histórica, antes de acessá-la, apareceu no depoimento de ambos. A fala sobre a faculdade de referência, a dúvida sobre as competências do curso e da carreira também aparecem. Pedro enfatiza sobre as dúvidas na nomenclatura do curso e sobre a confusão que isso gera no entendimento da profissão. E, mais uma vez, conta da surpresa de não fazer ideia de “pra onde tinha passado”.

Quando eu ouvia desenho industrial eu não fazia ideia que era design também. Pra mim era outra coisa, desenho industrial e design era outra. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Quando comecei a fazer pré vestibular eu comecei a pesquisar os cursos. Porque na verdade eu não queria fazer nem arquitetura. Eu queria fazer ilustração, animação. Mas nem existe curso aqui. Aí eu falei, vou ver alguma coisa parecida e aí encontrei desenho industrial. Eu li sobre, etc, e vi que tinha na Uerj. Que nem era Esdi que tava escrito também. E falei, bom, vou fazer a Uerj, Desenho Industrial, e fui. Passei. Mas não fazia ideia pra onde eu tinha passado. Não sabia. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Gabriel conta como a pesquisa sobre a estrutura curricular do curso o afeta e o deixa entusiasmado. No entendimento sobre as descobertas do curso, noto mais uma vez, em ambos, o sentimento de profunda animação. Falam de como os primeiros contatos foram satisfatórios.

Eu lembro que olhei o currículo também, no site. E eu fiquei impressionado. Ah, tem aula de fotografia, deve ser muito foda. (Pedro interrompe: essa empolgação do início foi muito forte!) Aula de oficina: deve ser muito maneiro! Aí eu falei: é muito maneiro, eu vou! E realmente, foi muito maneiro. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Enquanto me falam do entusiasmo e das descobertas no ingresso no curso de design, nos primeiros semestres, nas disciplinas cumpridas até o momento e na interação com realidades diferentes, há uma quebra no nosso diálogo. O último tópico termina com a fala de Gabriel: “Aí eu falei: é muito maneiro, eu vou! E realmente, foi muito maneiro!”. Na sequência, Pedro interrompe: “Até o ano da fossa”. Pedro fica reticente. Então, eu interrompo: “que ano foi esse?”. Os dois me respondem que este foi o segundo ano de curso. Concluo que aquele foi o ano em que nos conhecemos, o ano em que compusemos a mesma equipe de projeto.

Foi, nossa senhora! (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Foi, foi um ano muito pesado. Foi um ano que parece que bateu o choque de realidade, de fato. Pelo menos pra mim. Que vivi o primeiro ano... Eu trabalhava antes, né? Então eu guardei uma grana, aí eu tinha uma grana guardada que eu usei no primeiro ano. Depois acabou o dinheiro, eu conheci as pessoas...Foi um ano que bateu a realidade mesmo, tipo: **“olha só, se põe no seu lugar! Você não é isso que você tá querendo ser!”** (Gabriel fala meio reticente, enfático, mas também duvidante, fala minha). **Sabe? Você é o garoto pobre, preto, que tá vindo lá da Zona Oeste. Fica aí no teu canto, não tenta ser nada não. Porque não adianta.** (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

bell hooks também revela que o seu primeiro ano de graduação em Stanford a fez sentir “pela primeira vez como as origens geográficas podiam separar cidadãos de uma mesma nação. [Ela afirma] Eu não me sentia pertencente à Universidade; sempre me achava uma intrusa indesejada”. (HOOKS, 2022, p.37)

O sentimento de inadequação evidenciado por Gabriel Diogo é seguido de um dos momentos mais delicados da nossa conversa, o relato de racismo feito sofrido por ele. O que vem em sua fala nos faz refletir sobre diversas questões. Os caminhos percorridos por Gabriel e Pedro até a Universidade não são apenas metafóricos. Eles são materiais. Eles se refletem no fluxo de seus corpos pela cidade. E pelo trânsito desses corpos em territórios onde eles não são vistos como pertencentes. Kilomba argumenta que “a cidade pode ser compreendida em termos raciais, e ‘raça’ pode ser usada como uma compreensão geográfica ou até mesmo como um marco territorial” (Kilomba, 2019). Onde cada grupo tem “seu próprio lugar”. É neste sentido que Gabriel

nos conta, como ele mesmo fala, sobre os seus primeiros casos de racismo explícito. No caminho de ida à escola, no caminho de volta para casa, em um mesmo dia de verão e calor no centro do Rio de Janeiro.

Aí eu lembro que foi o ano também que eu passei meus **primeiros casos explícitos de racismo**. Porque até então pra mim, era uma coisa que era, sei lá, cara, não que era natural, mas era uma coisa que eu não percebia. Não era uma coisa agressiva, a ponto de eu ficar assustado, sabe? O que aconteceu: não tem nada a ver com a Esdi, só minha vivência mesmo de ir nesse trajeto. Eu tava indo pra Lapa, tipo assim, segunda- feira, janeiro, calor. Eu tava de chinelo, óbvio, chinelo e bermuda, porque, né? Calor. Eu vim andando da central do Brasil até a Esdi, até a Lapa, tipo, são um ou dois km, é coisa pra caramba no calor. Não tinha dinheiro pra pegar ônibus, eu tinha que pegar o trem e ir andando. Aí, foi isso. Aí, quando chegou na Lapa, eu obviamente tava suado, tava cansado. Tinha um casal tirando foto lá nos arcos, aí o cara falou assim pra garota: “Aí, guarda o celular”, quando eu passei do lado. Aí eu fiquei: guarda o celular por que, né? Quê que tá acontecendo? Aí eu fiquei assustado, porque, né? Guarda o celular, eu tô passando... Vou guardar o meu também, porque alguém deve tá assaltando, sei lá. Só que não, o assaltante era eu, tá ligado? (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

E aí, nesse mesmo dia, eu tava voltando pra Central andando, e aí tinha uma galera indo embora do trabalho, três pessoas andando, e aí eu comecei a andar junto deles, perto deles. Aí a pessoa que tava no meio abriu os braços assim pra parar as outras, tipo: para aí, espera um pouco. Aí eu passei, aí eles voltaram a andar. Aí eu olhei pra trás, abri os braços e falei assim: cara, você tá de sacanagem, né? Só pode. Não é possível (Gabriel fala descrente e ri). E aí, no mesmo dia, na sequência... (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Eu interrompo: as três coisas foram no mesmo dia?

No mesmo dia, cara. Eu tava entrando na Central, comprei meu bilhete. Aí passou um cara na minha frente, pulou a roleta, na hora que eu fui botar meu cartãozinho pra entrar, o segurança me barrou. Tipo: ôôô, você não vai pular não. Mas eu tô com a minha passagem aqui, ó. Isso no mesmo dia, gente. Eu cheguei em casa com uma energia muito bizarra de ruim. Gente, como é que pode, isso no mesmo dia. E aí foi nessa época que eu decidi deixar meu cabelo crescer, comecei a me arrumar mais pra sair, porque, não podia ficar dando mole de, sabe, andar de cabelo curto, com bermuda e chinelo na Lapa. Porque é isso, as pessoas iam achar que eu era um delinquente, e que tava tipo, assaltando...(Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Isso é bizarro, você se arrumar pensando no que podem pensar de você. Eu também sempre faço isso. Não sei se vou de regata e chinelo, porque vai que não sei quê... Sempre penso... Não me arrumo, não é pra mim, é pra pessoa da rua. Talvez a pessoa da rua vai achar que eu vou assaltar ela. Olha que bizarro pensar isso. Ai, que raiva. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Apesar de explicitar que aquele relato não tem nada a ver com a Esdi, as subjetividades de Gabriel em seu período de formação em design foram atravessadas por essa experiência. Não é possível descolá-la de sua vida acadêmica. Passar mais

de uma hora no trem, caminhar cerca de dois quilômetros no calor, ser confundido com um ladrão, para só então chegar à aula. Ser cobrado por uma resposta semelhante à dos colegas não cotistas, enquanto discente. Preocupar-se com a roupa que usa, não apenas por uma questão estética, mas para não sofrer violência no trajeto para a aula. Preocupação também relatada por Pedro.

Ron Scapp, filósofo americano, em um diálogo traçado com bell hooks anuncia que quando levamos o corpo discente a sério, quando o respeitamos, somos obrigados a reconhecer que nos dirigimos a pessoas historicizadas. E que algumas dessas histórias, se reconhecidas, desafiam e ameaçam os modos estabelecidos do saber. Scapp pontua que isto vale especialmente para professores que se encontram com indivíduos de origens diferentes das suas, de bairros diferentes dos seus. “Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado” (hooks, 2016, p. 186-187).

Se já discorremos antes sobre a neutralidade científica forjada no meio acadêmico, não há como apagar com ou reagir de forma neutra ao que nos contam Gabriel e Pedro. Os enfrentamentos e disputas em jogo passam bem longe das questões vividas pelos colegas que não dividem a mesma cor e classe.

Depois do doloroso relato de Gabriel, conduzi a conversa em outro caminho. Questiono ambos sobre suas percepções acerca das opressões que os afetam. Se a Universidade aflorou estas questões. Pedro me responde que “em questão de ser negro, talvez tenha ensinado mais do que aprendido na Esdi.”

Cara, acho que na real, na faculdade me despertou mais ser gay, do que negro (Pedro é retinto). Porque ser negro, a minha família, eu tive o privilégio de ter uma família que sempre falou sobre isso, então sempre fui bem resolvido comigo mesmo e sempre fui de boa com essa questão. Mas ser gay, me assumi na faculdade, esse ano, no segundo ano. Foi bizarro por causa disso, porque foi quando eu me assumi pros meus pais, etc. **Mas em questão de ser negro, não sei, talvez eu tenha ensinado mais do que aprendido na Esdi.** (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Gabriel e Pedro contam que entre os anos de 2015 e 2016 eles passaram a se reunir com outros alunos e alunas negros. Formaram um grupo que andava junto na Esdi e que também fora dela. Esta talvez tenha sido uma estratégia para sentirem que pertenciam a uma comunidade naquele espaço. Pontuo neste momento da conversa

que eu os via juntos, que também via as postagens do grupo em redes sociais. Então, eles relatam as reações dos outros em relação ao grupo.

Cara, eu lembro que 2015, 2016, foram anos que a gente se juntou muito, com uma outra galera que era preta. Que elas já entraram em 2015, né? Foi um ano que tava muito também aquele movimento tombamento, a gente fez um grupo de negros lá da faculdade, a gente virou amigo, a gente saía junto e era estranho porque a galera olhava pra gente: Olha eles, como eles são lindos! Modelos, todos lindos, diferentes! (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Exóticos! [comentou com sarcasmo] (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Enfatizam que os colegas brancos destinavam elogios a eles, mas de alguma forma sentem que este não era o elogio que destinariam a colegas também brancos. Ao grupo de negros, os elogios marcavam a diferença: “modelos, todos lindos, diferentes! Exóticos!”. Em sequência, falam da sensação de que estes elogios eram forçados, que aconteciam por algum tipo de compensação, ou por pena. Isto aparece na expressão “dar biscoito”, uma forma de dizer que alguém está em busca de elogio ou reconhecimento.

E a gente fazia questão mesmo, sabe? De tirar foto, de postar e falar. Porque não sei, cara, é uma coisa que de certa forma é sempre muito reprimido, né? Só que, ao mesmo tempo, parecia que rolava uma forçação de barra da galera. De falar: ai, vocês são lindos. Beleza, a gente sabe! A gente sabe que a gente é lindo, não precisa do seu biscoito, né? Parecia que, “Ah, vamo dar pra eles, porque né?”. Tão com pena. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

A gente tava fazendo pela gente, não era por eles. Para eles acharem, era pra gente. E aí eles tavam achando que a gente queria biscoito. Mas não. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Os dois relembram deste período com saudosismo e afirmam que com aquele grupo, podiam discutir sobre questões comuns a eles. Falam também das mudanças observadas nas dinâmicas sociais da escola, como as músicas que passaram a ser tocadas no Centro Acadêmico a partir da presença deles.

E aí foi bom, foi um momento bem... Esse grupo durou até pouco tempo, né? Ainda tem, eu acho. Que ficou uma galera até mais velha da Esdi. Que já se formou. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

É verdade, essa época foi legal. Saudades. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

E era bom que a gente conseguia discutir muito sobre isso, que eu acho que, eu não tenho noção se isso era uma coisa que era discutida antes. Mas eu lembro do Jefferson⁴ falar assim: gente, quando eu entrei na Esdi a gente

⁴ Estudante negro veterano de Gabriel e Pedro. Foi contemporâneo deles pois levou um tempo adicional para se formar devido à participação no intercâmbio do Ciência sem Fronteiras.

ouvia Caetano Veloso no CA e aqui, hoje, é a primeira vez que eu tô ouvindo pagode. Que toca funk numa festa do CA. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Encaminhando o final da nossa conversa, Gabriel acredita que as turmas mais recentes não apresentam mais essa separação como na época em que eles entraram na escola. Afirma que “não tem mais esse ‘eles e nós’”. Pedro confronta Gabriel sobre não conhecer as turmas recentes e pergunta se tem muita gente preta, se isso se reflete na atitude de união das novas turmas. Gabriel responde acreditar sim, mas que além disso, “a galera tá muito mais consciente e mais misturada”. Ambos concluem que enfrentaram muitas barreiras. E que a reta final do curso, naquele momento, se aproximava. Além disso, Gabriel pontua que seus projetos finais eram “super relacionados”. A essa fala atribuo a relação com questões de opressão. Pois ambos tocam temas relacionados à negritude e/ou periferia.

Eu acho que hoje em dia não é mais tanto porque a galera... Eu acho que a galera tá bem mais unida. A galera tá muito mais consciente e mais misturada. Eu acho que não tem mais esse “Eles e nós.” (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Na nossa época era o caos. Mas é isso. Barreiras que foram vencidas. (Pedro Angelo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Tamo aí se formando, na peleja. Com projetos super relacionados. O trabalho dele é sobre negritude, o meu é sobre empreendedorismo. (Gabriel Diogo, trecho de entrevista realizada no dia 01/05/2019)

Assim se encerrou a conversa com Gabriel e Pedro, com os dois falando de seus projetos de conclusão de curso. As percepções deles acerca das turmas posteriores ainda não puderam ser confirmadas.

Gabriel Diogo e Pedro Angelo foram interlocutores essenciais para a elaboração dessa pesquisa. Da conversa com eles surgem diversas questões e iluminações para as atividades que desenvolvi ao longo do trabalho. O trabalho de conclusão de Pedro Angelo foi avaliado por mim em banca de caráter parcial e final, de modo que pude acompanhar seu desenvolvimento. Pedro também foi orientado pelo professor Ricardo Artur Pereira Carvalho, que me acompanha neste doutoramento. Na ocasião da escolha de orientação, Pedro questionou o fato de não ter nenhum professor negro para orientá-lo. Isto também foi descrito no seu documento de TCC.

4. OFICINA ESDI DE COTA: referências, motivações e visões de design

“O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera.” (hooks, 2020, p.36)

A semana acadêmica de Design da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro de 2019 abriu uma chamada para oficinas. Vi naquele evento a possibilidade de propor uma atividade que me aproximasse dos estudantes da graduação, além de obter dados para a pesquisa de doutoramento. A inscrição para trabalhos acontecia em um formulário online para o evento (Google form). A proposta de atividade deveria conter três eixos principais: uma breve descrição; uma justificativa e objetivos.

A oficina foi pensada nas inspirações surgidas nas leituras de bell hooks sobre comunidades de aprendizagem, também a partir da conversa que tive com Gabriel e Pedro, baseada nos assuntos que haviam surgido naquele momento: como as diferenças nas experiências estudantis entre alunos cotistas e não cotistas, a tomada de decisão sobre a escolha do curso, as expectativas e as vivências durante a graduação. Além disto, compreender por meio dos relatos destes alunos quais as suas percepções sobre o que é compreendido como conhecimento válido ou não pelo corpo docente. Assim, formulei o seguinte texto.

- Breve descrição: A atividade funcionará em três tempos. O primeiro com a apresentação dos participantes, uma breve descrição dos seus interesses e experiências na universidade. No segundo tempo, um esboço de um mapeamento das origens de cada um, contando como esses atravessamentos contribuem ou não para o ensino e a aprendizagem, como isso impacta nas

referências de sua produção, quais os obstáculos enfrentados nesse processo, etc. No terceiro tempo, a montagem desse mapa e a discussão sobre a experiência da oficina.

- Justificativa: Considerando que a Esdi recebe um corpo discente mais diverso desde 2003, com alunos de diversas origens territoriais e sócio-econômicas, é importante que se estabeleçam ambientes em que o diálogo sobre essas questões esteja aberto. De modo que toda a comunidade esdiana possa refletir e construir em conjunto uma escola que não apenas se intitule mais plural, mas que se movimente no campo político, possibilitando que o ensino e a produção da e na diversidade sejam abarcados.

- Objetivos: Investigar e dialogar com alunos da Esdi sobre sua origem, e experiências durante o curso e como isso impacta na sua produção. Traçando um mapeamento das referências de cada um, a partir de seu lugar de origem.

Aquela era apenas uma proposta preliminar, eu não sabia ainda como viabilizar uma atividade que desse conta de desenvolver os pontos que eu gostaria de investigar. Nesta busca, apresentei a provocação para o grupo de orientação, formado pelo meu orientador e demais orientandos, então nos lançamos no desafio de pensar a oficina de modo coletivo. Em um afinamento, decidimos por esboçar um mapeamento sobre os lugares de origem de alunos cotistas e não cotistas, bem como as referências estéticas que eles consideravam boas ou ruins e os seus interesses no ingresso ao curso de design.

A oficina foi intitulada “Esdi de Cota: de onde vem o seu design?”. A inspiração para o título surgiu de palavras de ordem que eu ouvira em algumas das reuniões que havia participado junto ao DCE, quando a política estadual de cotas teve sua manutenção revista em votação na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Naquela ocasião (e em outras manifestações em que estive presente) os alunos entoavam um coro: “UERJ, de cota!”. Imaginei que o nome pudesse chamar mais pessoas interessadas no assunto, mesmo que eu não fosse falar estritamente sobre cotas.



Figura 6 - Peça de divulgação da oficina “Esdí de cota”.

Fonte: da autora

4.1. O início da atividade

A oficina foi realizada na tarde do dia 5 de setembro de 2019. Chovia muito. Fiquei um pouco preocupada com a quantidade de pessoas presentes no momento em que cheguei à Esdi. Outras atividades aconteciam no mesmo horário, em salas próximas, o que me fez pensar que não haveria um grupo maior que estivesse interessado naquela troca. A sala que havia sido destinada à minha atividade também seria ocupada, no horário posterior, pelo colega Eduardo Gonçalves. Ele propunha uma oficina sobre Design e Gênero, intitulada “Como hackear a heteronorma?”. Pelo tema das conversas da tarde, julgo que o grupo interessado naquelas atividades já demonstrava interesse em tratar questões de raça, classe e gênero.

Eu, Eduardo e mais alguns alunos chegamos no horário previsto. Porém, por conta da chuva, todos decidimos aguardar mais alguns minutos para que mais alunos chegassem. Enquanto aguardava, dispus vários materiais em uma mesa grande que havia sido organizada para as atividades da tarde. Eu havia levado envelopes pequenos de cores azul e laranja. Também, etiquetas adesivas redondas de cores correspondentes. Havia também papéis brancos do tamanho dos envelopes, lápis e canetas variadas.

Os estudantes foram chegando aos poucos, até que juntos entendemos que já chegara em um horário conveniente para começar. Iniciamos a oficina com 14 participantes, entre estudantes de graduação (maioria) e pós-graduação. Na sala, além da mesa grande que havia sido organizada, ainda restava meio amontoada a organização de um horário de aula comum. Nesse campo, entre a organização da atividade e o lembrete formal das cadeiras em frente ao quadro, estávamos relaxadamente dispostos. Para marcar o início, convidei todos os dispersos a se juntarem à mesa. Contei sobre a minha pesquisa de doutorado, falei sobre quem eu era, de onde vinha e os meus interesses em realizar aquela atividade.

A palavra cota constava no nome da atividade. O entendimento sobre o território, ao menos para mim, naquele momento, parecia estar implícito na pergunta: De onde vêm seu design?

Nenhuma introdução sobre o tema foi realizada além da minha apresentação enquanto pesquisadora em doutoramento que tinha por tema de pesquisa a política

de cotas na Esdi. A demanda surgiu de mim e não foi posta em negociação antes de iniciar a sessão. Logo pedi que se identificassem enquanto cotistas ou não cotistas. Essa identificação deveria ser feita na escolha por envelopes de cores distintas. Acredito que uma abertura para a discussão sobre a autodeclaração ou não naquele primeiro momento fosse o modo mais propositivo de seguir com a questão.

Na ocasião, julguei que a escolha das cores que representariam um grupo ou outro fosse uma abertura suficiente para dar sequência à atividade. Embora todos os alunos ali presentes tenham se mostrado interessados em tratar a questão da política de cotas, a condução feita por mim sobre o tema poderia ter levado em consideração que alguém não se sentisse à vontade para se autodeclarar cotista.

Seguindo a minha proposta, os estudantes definiram que os envelopes laranjas seriam usados pelos alunos cotistas, enquanto os alunos não cotistas usariam envelopes azuis. Depois deste primeiro momento, expus duas provocações: 1. Por que você quis fazer design? 2. Fale duas referências que você considera positivas e duas que considera negativas.

O direcionamento foi para que eles ficassem à vontade para falar sobre o que consideravam “feio” ou “bonito”, em linguagens que poderiam ser de arte, música, design, etc. A dificuldade em apontar o que era considerado feio foi unânime. Acredito que isto se deva principalmente ao fato daquele grupo já estar se questionando sobre o que poderia ser uma referência estética negativa. Já havia estabelecido um contato prévio com grande parte daquela turma durante o estágio docência, naquele semestre. Apesar de ser um grupo heterogêneo, era composto em sua maioria por alunos de primeiro ano que estavam bem engajados em questões políticas, participando do centro acadêmico, de discussões de design e gênero. Estavam dispostos a discutir questões de classe e raça também, portanto, muito interessados, críticos e ativos nos processos e disputas políticas dentro da escola.

Transcorridos cerca de 30 minutos, entre conversas, a escrita nos papéis, os pensamentos em voz alta, pedi que fechassem os envelopes e guardassem as respostas consigo. Neste momento, abri um mapa da cidade do Rio de Janeiro à mesa.

O mapa do município do Rio de Janeiro já foi um motivo de dissonância. Apesar de ter feito uma busca em lugares específicos de venda de mapas no centro da cidade,

como livrarias, bancas de jornal, foi em uma banca no Largo da Carioca que encontrei uma variedade maior de mapas. Ainda assim, não havia disponível nenhum mapa do Rio de Janeiro que englobasse também a sua região metropolitana. Dispondo apenas dos limites do município do Rio de Janeiro, o território a ser explorado naquela atividade, de início, já evidenciava uma diferença.

Espontaneamente, grande parte dos alunos se debruçou sobre o mapa e passou a procurar e expor os lugares onde morava. Como que em uma navegação guiada, uns pelos outros, observando os trajetos, as vias, os espaços, a geografia, comentavam entre si sobre outras possibilidades de chegada à aula, “via mar seria muito mais rápido para quem vem de alguns pontos da Zona Oeste”, quais os nomes não apareciam facilmente (Olaria parecia um bairro muito menor, dada a dificuldade de encontrar o nome no papel).

Aquela já seria a próxima etapa da oficina. Depois de cerca de oito minutos de conversa, pedi que marcassem seus bairros com um adesivo de cor correspondente à cor do seu envelope. Quem vinha de São Gonçalo, município da região metropolitana, não encontrava lugar onde marcar sua origem. A primeira cisão estava exposta. Embora este tenha sido um percalço rapidamente solucionado — um desenho do município de São Gonçalo foi adicionado como anexo, também os alunos sinalizaram sua origem na miniatura da legenda do mapa — não deixou de ser reclamado por quem sentiu que não poderia ser representado ali.



Figura 7 - Mapa do Rio de Janeiro com localizações de origem dos alunos por cor na oficina “Esdí de cota”.

Fonte: da autora



Figura 8 - Envelopes e localizações de origem dos alunos por cor na oficina “Esdí de cota”.

Fonte: da autora

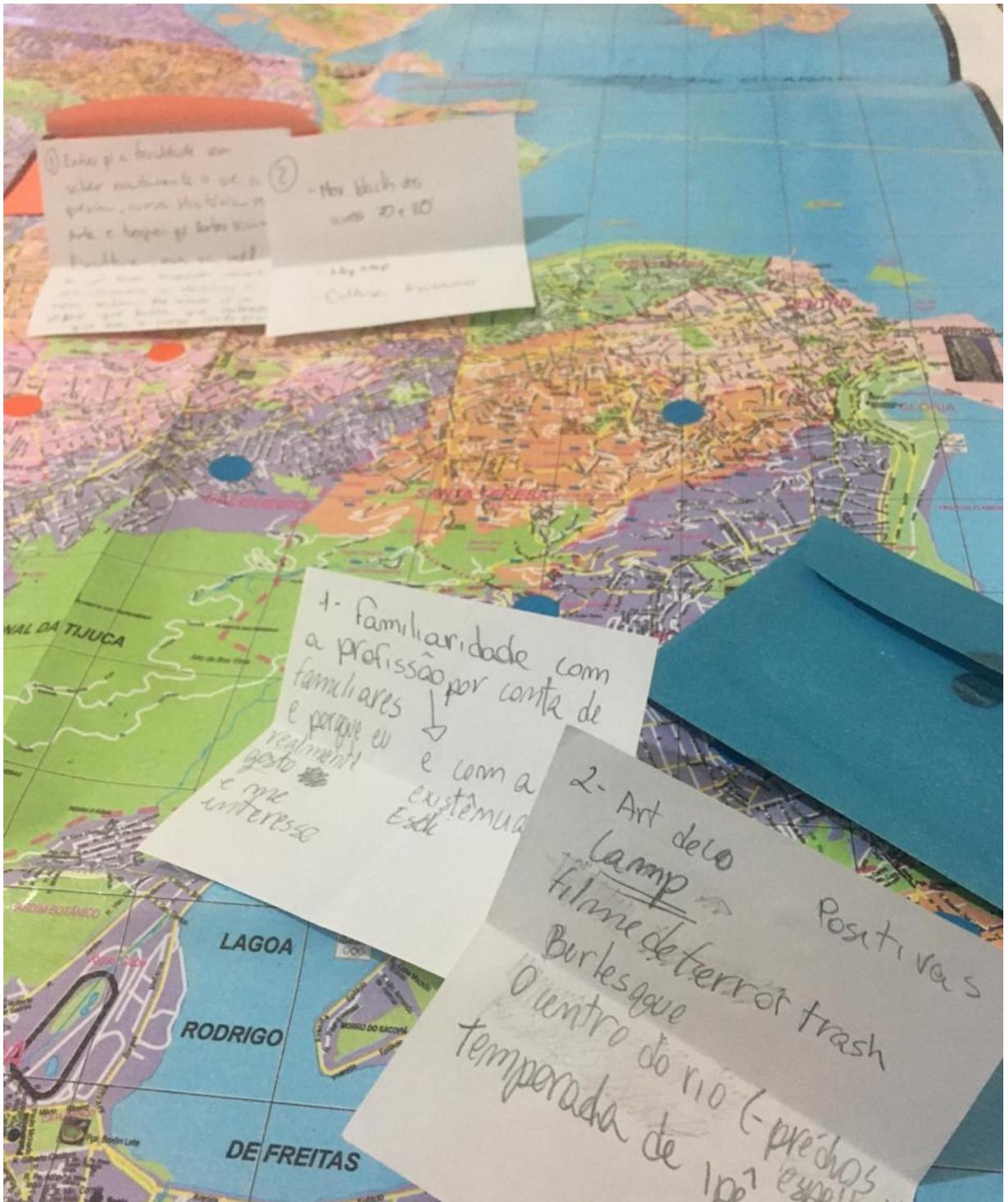


Figura 9 - Envelopes azuis, cartões de resposta e localizações de origem dos alunos por cor na oficina “Eski de cota”.

Fonte: da autora

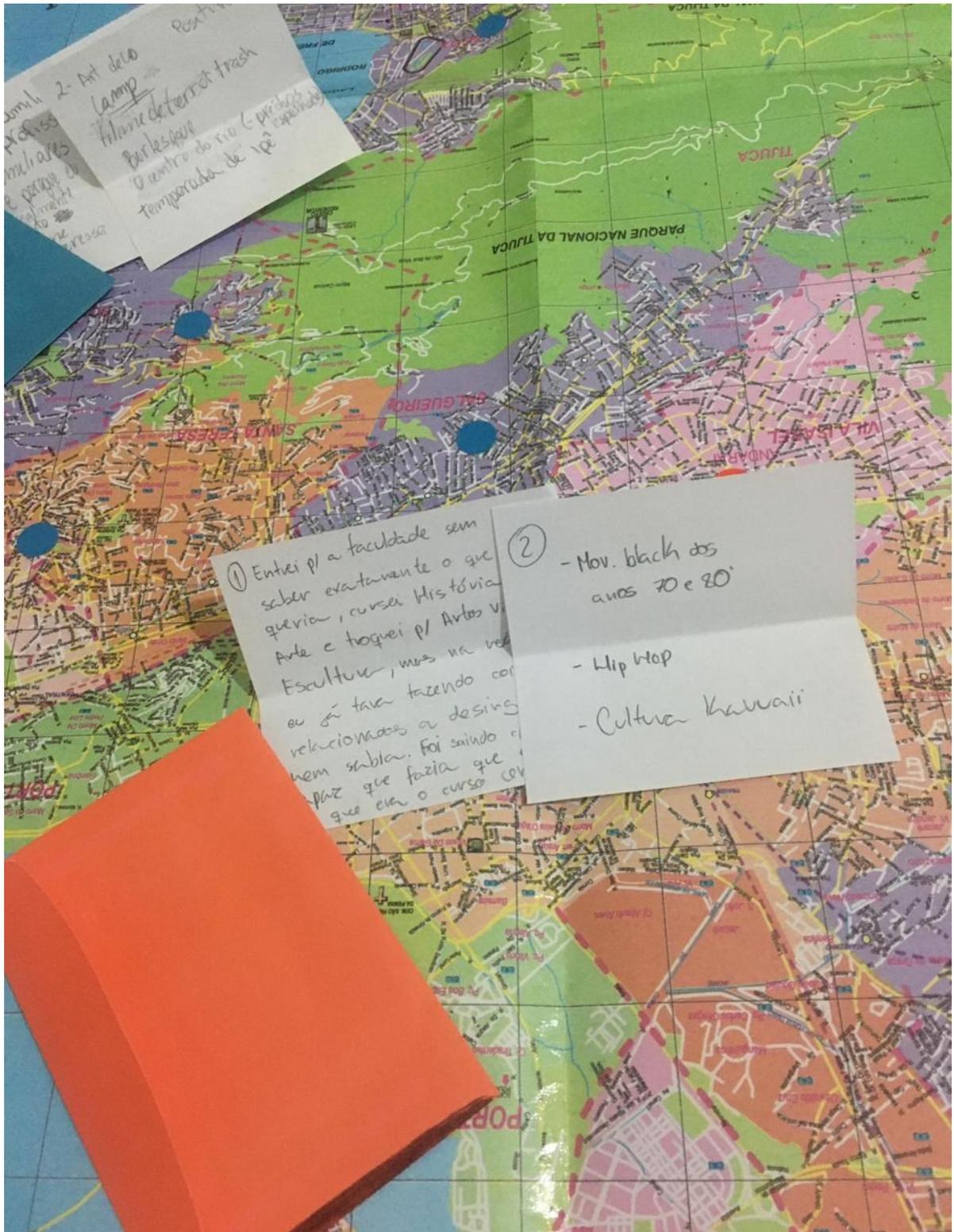


Figura 10 - Envelopes laranja, cartões de resposta e localizações de origem dos alunos por cor na oficina “Esdí de cota”.

Fonte: da autora

Atravessada esta questão, seguiu-se então a parte mais longa da oficina, quando cada aluno abriu seu envelope, leu sobre os motivos de querer fazer design e sobre as referências estéticas que haviam pensado. Na intenção de que nos organizássemos para darmos início à conversa, lancei a pergunta:

—“Quem quer começar abrindo o envelope e falando de onde vem?”

4.2. Trajetos e trajetórias⁵

O primeiro aluno a se manifestar estava sentado na minha frente. Cursava, como a maioria daquele grupo, o segundo ano da graduação. Na declaração relacionada à cor do envelope, identificava-se enquanto aluno que teve uma entrada via ampla concorrência. Contou-nos que morava no bairro da Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro. A Tijuca está a uma distância de cerca de 30 minutos de metrô da Esdi, segundo a indicação do Google Maps⁶. O bairro conta com 4 estações de metrô distribuídas em uma via, a primeira está a uma distância de 2,6 km, como informa o satélite.

Aluno 1: As minhas referências estéticas positivas são o modernismo, a californian new wave e o Mondrian.

Depois da explicação sobre seu lugar e as referências que ele evocara, eu quis saber se ele enxergava conexões entre uma coisa e outra, se haviam ligações evidentes no entendimento dele.

Aluno 1: Acho que nenhuma referência direta. Mas, assim, pra você conhecer a fundo e ter esses conhecimentos: o modernismo, os quadros do Mondrian, enfim, tudo isso; pelo menos pelo que eu vejo, você precisa ter um nível de cultura que muita gente não tem. Eu, do lugar de onde eu vim, que é um lugar de privilégio, sinto que eu tive com muito mais facilidade essas informações.

O reconhecimento sobre o privilégio no acesso a determinada linguagem ficou expresso já na fala do primeiro participante. Cerca de dois anos antes, o Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro havia montado uma exposição que apresentava a vida e obra de Mondrian. Questionei-o sobre a visita à essa

⁵ Na descrição da oficina, tratarei de pontos que reverberam e se sobrepõem nas falas de diferentes alunos. Importante frisar que apesar de no primeiro momento, o texto se organizar cronologicamente, ao longo da escrita serão expostos apenas os pontos críticos para abordar as questões que surgiram.

⁶ Para tentar visibilizar as distâncias para quem lê, tomarei a média de tempo indicada no Google Maps do bairro referido pelo estudante até a Esdi. Essas referências podem ser alteradas de acordo com o meio de transporte utilizado.

exposição, o que foi consentido como referência também para aquela escolha. Do meu local de origem, São Luís do Maranhão, que não conta com uma sede do CCBB e também não participa de um circuito cultural mais abrangente de exposições, o conhecimento sobre Mondrian só pode ser acessado de maneira remota. O CCBB-RJ, apesar de ser situado em uma área central da cidade e ter acesso gratuito, não foi mencionado diretamente por outros alunos no momento da oficina como um espaço de busca de referências.

Ainda que estimulado a pensar sobre a exposição ocorrida tempos antes, não foi apenas Mondrian a figura evocada para pensar sobre referências positivas. Conviviam no hall o California New Wave e também o modernismo, de modo geral. Todas estas, referências de design que o aluno afirma como conhecimentos que, para se ter a fundo, é necessário “ter um nível de cultura que muita gente não tem” e que ele entende ter por vir de um lugar de privilégio. A facilidade ao acesso dessas informações ocupa o lugar do privilégio, que fala também da origem, “de onde eu vim”.

Logo nesta primeira fala acionam-se e relacionam-se diretamente as categorias de acesso e origem. A ideia de que consigo acessar porque pertencço a determinado lugar. Neste gancho, assumi a fala e decidi me posicionar na dinâmica. Dei seguimento e fui a próxima a abrir o envelope:

Imaíra: Bom, eu estou localizada num ponto específico desse mapa, mas estou de passagem. Como já falei, não sou daqui, sou do Maranhão, e aí minhas referências vão falar um pouco disso. “Por que que eu escolhi fazer design?”. Então, eu escolhi fazer design porque minha mãe é designer de interiores. Ela nem trabalha mais com isso, mas eu cresci vendo... Na época dela, não existia muito programa de computador, então eu cresci vendo ela fazer rendering manual dos projetos que ela entregava e eu achava aquilo lindo! Apesar de eu ter feito habilitação em produto numa cidade que não tem indústria... Talvez aqui também não tenha tanta oportunidade, mas em São Luís é menor ainda a oportunidade de se inserir, assim, no mercado. E as minhas referências? Já tava com essa pista, né? Porque já sabia o que a gente ia fazer. Mas elas falam mais ou menos de onde eu sou, eu acho. Porque eu tenho essa ligação muito afetiva com meu lugar, ainda, e espero ter para sempre. Então, botei “Bumba Meu Boi”, botei “cordel”, que eu acho uma linguagem que me interessa e tenho alguns amigos designers que trabalham com isso também... Minha relação com o Rio de Janeiro, ela foi muito no começo de... “ah, lugar turístico”, mas eu já vim pra cá algumas vezes meio que pensando em fazer pós-graduação e eu lembro muito bem da primeira que eu vim aqui na ESDI, que foi e eu não saber nada da cidade, a indicação era: “desce no metrô da cinelândia e anda até o final da Evaristo da Veiga”, porque não tinha aquela entrada. E aí, eu andava, andava nessa Evaristo da Veiga, e eu achava que era no começo, não sabia onde era direito, “meu deus, nunca vai chegar nesse lugar”... A distância é mínima, né, mas naquele dia parecia que não ia chegar nunca. “Nossa, errei o caminho!” Já passou por isso? E não era visível, assim, que tinha uma escola, porque

era esse portãozinho na Evaristo da Veiga. Mas durante esses anos, eu acho que minha relação com a cidade e com o centro se aprofundaram bastante, muito por causa da ESDI também. E eu acho que, se eu sei andar um pouco no centro, é porque eu estudo aqui. É... E acho também que minha trajetória no design tem muito a ver com meu lugar e com as oportunidades que eu tive durante a graduação de ter contato com outras possibilidades, mesmo. De fazer projeto de extensão, de ter contato com comunidades, modos de fazer que eram muito diferentes do que eu já conhecia. Eu acho que falei pra vocês que tão no primeiro ano: eu fiz projeto de pesquisa e extensão e trabalhei com comunidades que faziam artesanato. É, acho que é isso, vamos continuar conversando aqui um pouco essas questões. Quem mais pode abrir?

Quis participar no sentido de estreitar os laços e fazer entender que eu estava disposta a dividir com eles aquela experiência. Não estava ali como alguém que ocupa um espaço de hierarquia, mas como mais uma participante que desejava estar implicada no processo e compartilhar também o que me trouxera até ali.

A aluna que seguiu a minha fala identificava-se como cotista na declaração relacionada à cor do envelope. Estava também no segundo ano do curso e era residente de Olaria, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, que está situado a uma distância de cerca de 18km da ESDI e leva cerca de 45 minutos de trajeto, em duas conduções até a chegada. A fala que dá seguimento à identificação do bairro de onde ela vem é sobre o não conhecimento do espaço. A aluna tenta situar o bairro falando de outros bairros adjacentes. Ela, de certa forma, supõe que parte da audiência não saberia identificar o bairro, então tenta situá-lo espacialmente e ainda aponta no mapa a localização exata. Mas o qualifica como “esse negócio aqui”, na fala.

Aluna 2: Eu moro em Olaria. Pra quem não sabe onde fica, fica entre Ramos e Penha, perto do Complexo da Maré, esse negócio aqui (aponta no mapa).

Quando aborda o tema das referências estéticas positivas aciona a lembrança da mãe e do que a mãe apresenta como referências. É fato que os pais são responsáveis por apresentar aos filhos o mundo através de seus olhos. Nos relatos de bell hooks sobre pertencimento, é a memória da avó e do avô maternos, que ela aciona como primeiras referências em suas formação como escritora: “quando penso na escritora eclética que me tornei, vejo em mim uma mistura dessas figuras da minha infância, muito diferentes entre si, mas igualmente poderosas”. (hooks, 2022). Da mesma forma, a aluna pontua:

Aluna 2: As referências estéticas positivas pra mim, a primeira que eu pensei, depois de pensar muito, foi a minha mãe. Acho que não poderia pensar outra coisa: minha mãe é uma grande referência estética, a minha mãe, por mais que não tenha feito faculdade nessa área, assim (ela fez economia, contabilidade, na verdade), ela sempre pendeu pra esse lado, ela é apaixonada por história, então ela sempre me apresentou muitas coisas. Por uma condição de vida que antigamente ela tinha, ela também teve essa possibilidade de conhecer muito, de muita coisa e ela por toda minha vida me apresentou isso. Mas o que que eu coloquei, eu coloquei Mondrian, que eu já conhecia mas não sabia, fui descobrir aqui na faculdade quem é que era e arte urbana... Eu acho incrível arte de rua, eu acho realmente muito, muito incrível. Tudo relacionado, seja graffiti, seja lambe, seja... Arte urbana pra mim é muito incrível.

Mais uma vez, Mondrian foi citado. E mais uma vez foi associado a uma “condição” que pelo primeiro aluno foi entendida como de privilégio, mas por essa aluna não foi especificamente qualificada. Embora rememore a condição como algo que passou, mas que possibilitou à mãe apresentar a ela o que havia sido conhecido, a questão do acesso é posta em evidência. Ainda que não saibamos o que significa a condição da mãe — se maiores recursos financeiros, se um trabalho que possibilitasse maiores acessos, se um curso que fornecesse maiores informações — estava posto o entendimento sobre uma fronteira, um lugar que é restrito. Apenas quem tem determinada “condição” pode “entrar”.

No imaginário destes dois estudantes, Mondrian não é uma referência que compõe o repertório de todos. Apenas dos que têm determinada “condição de vida” que garanta o privilégio de acessá-lo. Indago os dois sobre o contato com a obra de Mondrian, se havia se estabelecido antes do ingresso na faculdade ou depois.

O primeiro aluno conta que o contato ocorrera antes do ingresso na Universidade. Já a aluna afirma que um contato existiu, mas o conhecimento e as conexões com o trabalho do artista só foram se estabelecer de forma mais estreita no âmbito do curso de design. Ela conhecia, mas não possuía recursos mais aprofundados para relacionar a obra de Mondrian com “nada”. Não chegamos a explorar essa afirmativa, contudo, o que podemos supor é que apenas no curso de design ela passa a relacionar o artista a algo com o qual ela tenha contato. No momento anterior à graduação, Mondrian não era uma referência que pudesse se conectar com a realidade que ela vivia, “não conseguia ligar com nada”.

Aluna 2: Assim, não. Eu conhecia, mas eu não sabia exatamente o que era. Eu conhecia o estilo e tudo o mais, mas eu não conseguia ligar com nada. Aí, aqui na faculdade eu consegui ligar com alguma coisa.

A aluna que seguiu com a fala também se identificava enquanto cotista. No entanto, a reserva de vaga à qual concorreu era de escola pública. Ela começa falando sobre a distância de onde mora. Ela vinha de São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro. O tempo de trajeto até à Esdi leva cerca de 1:15h até a chegada via transporte público. Na fala dela, evidenciam-se alguns pontos que corroboram com o que foi dito pela aluna anterior. A relação com os pais é mais uma vez evocada no sentido de acessar determinado tipo de referência. No caso desta, o que considera é que há uma ausência de referências que está ligada ao território de onde vem e à falta de escolaridade dos pais.

O que ela parece considerar como referência positiva, como o acesso ao teatro ou a outros bens culturais, está de um lado da fronteira que ela não pode vivenciar, tanto pela pequena oferta no lugar onde ela mora, quanto pela não oferta dos pais, no sentido de não ser um hábito da família frequentar “rolês culturais”.

Aluna 3: Eu sou lá de longe. Eu sou de “Tão, Tão Distante”, também chamado de São Gonçalo, Alcântara. Eu não tive referência durante o meu crescimento, porque não tem teatro em São Gonçalo. Assim, propriamente dito, tem um teatro, que é o do SESC, e mesmo assim, não é tão perto da minha casa. Meus pais não tem nem Fundamental II completo, então não é um rolê que rolava na minha casa, rolês culturais.

Na fala das duas alunas cotistas e do aluno não cotista, o acesso ou não acesso a um determinado tipo de referência que eles consideram positiva é evidenciado. Para os dois primeiros, há uma escala de conhecimento desse tipo de referência.

O primeiro aluno considera ter tido contato pelo tipo de educação que recebeu e entende que o conhecimento acerca dessa referência é mais profundo e anterior à sua entrada na Universidade. Para a segunda aluna, o grau de conhecimento da mãe contribui para o acesso dela àquele tipo de referência. A terceira aluna, além de falar de um não acesso, ou não conhecimento, não cita nenhuma outra possibilidade de referência positiva que não aquelas às quais ela não pode acessar. Ainda afirma não saber se tem “bagagem suficiente” para falar do que é uma referência positiva para ela. Mas ao falar sobre o que considera bom ou não, atribui ao que intuitivamente gosta, ou não gosta.

Aluna 3: Referências? E eu não sei se eu tenho bagagem suficiente pra dizer o que que é referência pra mim ou não, mas eu sei que eu olho pras coisas e

eu gosto, eu sei o que que faz. Em toda minha ignorância e mera mortalidade, olho às vezes: “Nossa, isso faz sentido!”. Faz sentido quando você olha e você fala assim: “Meu deus, como alguém conseguiu pensar nisso?” Sei lá, um círculo num papel conseguiu me tocar tanto, sabe? Eu sei o que essa pessoa quis passar com isso. Ela conseguiu traduzir uma coisa, ela conseguiu traduzir essa marca, ela conseguiu traduzir um pensamento nisso aqui. E é incrível, é simplesmente incrível!

Bibiana Serpa (2022), mulher cisgênero, branca, designer, educadora popular e militante do movimento feminista contribui para questionar as implicações de um design hegemônico no enfraquecimento das subjetividades em espaços periféricos. Segundo a autora, a organização da vida pautada na lógica patriarcal, racista e capitalista-imperialista corrobora para que os códigos culturais e os valores políticos e sociais sejam formatados e propagados a partir desta perspectiva.

O entendimento do que é o Design, inserido nesta lógica hegemônica e com uma produção que reproduz “expectativas, necessidades e desejos construídos dentro deste sistema que inscreve grupos sociais em papéis específicos de subordinação” (Serpa, 2021), fortalece a negação da aluna do que pode ser considerado como referência. Se o que é válido é mais uma vez a reprodução de uma expectativa que não faz parte da realidade dela, ela não consegue sequer vislumbrar algo que faça parte do seu repertório estético como possível de ser validado.

No que se espera de uma referência, ou de uma “bagagem” que possa ser lida como uma referência, estudantes que se aproximam mais dos valores hegemônicos do design se sentem mais à vontade para expor o que consideram como bom. Ao longo da oficina, um aluno e uma aluna expressam o entendimento sobre referências ligadas ao design que tem relação com um lugar de poder. Os dois vinham de Botafogo, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, localizado cerca de 7km da Esdi e 20 minutos via metrô.

Aluno 4: Referências. Referência positiva, botei o Burle Marx, porque eu moro agora em Niterói mas eu cresci em Botafogo. E a gente, minha mãe levava a gente pra ir brincar na pracinha do Leme e o calçadão todo é dele. Então, aquele ambiente é o que eu lembro, assim, de um ambiente bonito, legal, confortável, essas coisas. Então, criei essa associação.

Filha de um pai arquiteto, teve sua decisão por cursar design influenciada pela profissão do pai, que não quis que ela ingressasse no curso de arquitetura, sua primeira opção: “meu pai chegou para mim, meu pai é arquiteto, e falou assim: “não, você não vai fazer arquitetura”. Ao mesmo tempo, foi sob a influência do pai que

construiu seu repertório estético.

Aluna 5: Sempre fui muito ligada no senso estético, na estética, na arte. **Meu pai sempre me ensinou muito sobre, desde criança eu ouço falar de Art Déco, Art Nouveau, Bauhaus.** Tínhamos muitos livros sobre isso em casa, então sempre E referências positivas, eu tenho tantas, assim, eu gosto particularmente muito de design escandinavo, eu gosto de poucas linhas, poucas firulas, assim, eu gosto da coisa muito limpa. Ao mesmo tempo, eu também gosto daquela coisa meio barroca. Eu amo artesanato, eu gosto de moda também. Mas é meio conflitante, porque eu gosto de coisas, assim, completamente díspares!

As referências trazidas pela formação do pai já transitam no universo do que é entendido como design, como “bom design”. Por mais que a aluna traga contrapontos, como “coisa meio barroca”, “artesanato”, o seu gosto e o referencial que apresenta é alimentado por um ideal modernista e por um discurso de limpeza: “gosto da coisa muito limpa”.

Ainda que outros repertórios sejam evocados, o ideal de “poucas linhas”, “poucas firulas”, aparecem em primeiro lugar na construção do que considera como uma boa estética. O que foge disso, pertence a outro léxico, é “artesanato”, “conflitante”, “díspare”. O que pode ser revisitado na fala de Pedro Angelo como “exótico”, o que foge do padrão, o que se diferencia.

Como percebido por Pedro Angelo e por Gabriel Diogo, o momento em que a diferença é evidenciada é também um momento de impacto em sua autoestima. Quando se percebem diferentes, não pertencentes, é quando passam a também a reafirmar-se esteticamente.

Em larga medida, o discurso hegemônico do design leva ao apagamento e desvalorização de outras referências, contribuindo para que os estudantes periféricos absorvam o ponto de vista hegemônico e sintam que a adequação a esse discurso é o caminho para formá-los enquanto designers. “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Recuperar bell hooks e Adrienne Rich faz pensar no que a absorção dessas referências hegemônicas aciona. *Para ser um bom designer, preciso falar como um bom designer*, ou ter como referências o que é lido como bom.

Uma aluna também do segundo ano, que ingressou pela reserva de vagas destinadas a pessoas negras e é moradora do Complexo da Maré – complexo de

comunidades que vive em constante conflito e está situado a 50 minutos via transporte público da Esdi – também revela um olhar consonante com a aluna de Botafogo no que diz respeito ao “simples”, “*clean*”.

Aluna 6: Minhas referências positivas: eu tenho uma coisa com o simples. Eu gosto muito de uma coisa mais minimalista. Não que eu use os produtos, mas eu gosto da estética que a Apple utiliza, porque ela é minimalista, ela é bem *clean*, eu gosto disso. Eu gosto de cores também e, apesar de ser coisa mais *mainstream*, eu gosto de Beyoncé, ela é perfeita. Eu sinto que ela consegue se expressar bem. É uma referência estética muito grande pra mim.

A outra referência acionada por esta aluna é a cantora Beyoncé. Apesar da aluna não especificar com detalhes quais os aspectos da cantora Beyoncé chama a sua atenção como um referência estética positiva, a artista pop é uma representante negra de projeção internacional. Beyoncé, entendida pela aluna como uma “coisa mais *mainstream*” é uma representante negra, em posição de poder.

Em contrapartida, uma aluna também do segundo ano, que ingressou pela reserva de vagas destinadas à pessoas negras, com origem familiar em Cascadura, Zona Norte do Rio de Janeiro, aborda referências negras no primeiro plano de sua fala.

Aluna 7: Hoje eu moro no Maracanã, mas eu não gosto de falar que sou do Maracanã porque eu não tenho nenhuma relação com o bairro, nenhuma. Porque eu nasci em Cascadura e toda a minha família é de lá, enfim. As minhas maiores referências são o Movimento Black dos anos 70-80, a cultura hip-hop e a cultura kawaii, que é uma coisa fofinha do Japão.

Ainda que uma referência da cultura japonesa apareça, são o Movimento Black e a cultura Hip-hop os primeiros exemplos que ela cita. Naquela ocasião, esta aluna, no início do curso, já trabalhava com grafite. Atualmente ela se autodeclara “sampleadora visual” e desenvolve um trabalho de grafite, animação, vídeo, ilustração e colagem, com técnicas digitais e analógicas. Ela permanece evidenciando as mesmas referências quando fala do seu trabalho.

4.3. Motivações para entrar na graduação

Um ponto importante já revisado em literatura (Sacramento, 2005; Souza, 1996) que ressoa na fala dos alunos na oficina, nos depoimentos de Gabriel Diogo e Pedro Angelo e de outra interlocutora da graduação, é o conhecimento pregresso do

curso de design e as motivações para se inserir na graduação. Gabriel e Pedro afirmam na primeira conversa uma intenção de ingressar no curso de arquitetura ou de se aproximar do curso de design por uma familiaridade com o desenho. No entanto, afirmam não saber com mais profundidade o que encontrariam durante a graduação.

A segunda aluna a falar na oficina, uma aluna cotista de escola pública, expôs o interesse pelo curso de design, mas também uma dúvida sobre que caminhos desejava seguir no curso. Ela afirmou ter uma vontade de aliar criatividade e metodologia projetual em um sentido de solucionar os problemas concretos. Essa visão se aproxima de um papel social que pode ser desempenhado na profissão e que foi traduzido por ela por: “auxiliar em alguma coisa na vida das pessoas”.

Aluna 2: Porque eu escolhi fazer design? Eu, por mais que não soubesse ainda muito bem o que queria fazer dentro do design ,ainda não sei, na verdade, não sei nada. Mas eu acho que escolhi, para trabalhar e me aprofundar nas necessidades das pessoas de forma criativa. Eu acho que o que me tocou no design, foi essa coisa de saber, de poder usar a criatividade e as metodologias do design e tudo o que o design pode proporcionar para auxiliar em alguma coisa na vida das pessoas, seja intelectualmente ou seja nas necessidades físicas, enfim.

Na fala sobre a escolha do curso, no entanto, ela deixa claro que a descoberta da profissão acontece em um momento mais próximo do término do Ensino Médio e que o entendimento sobre o que a profissão de design executa, era algo que ela nem cogitava como uma possibilidade.

Aluna 2: Na verdade, fui descobrir o que era design no ano passado, no meu Ensino Médio, eu nem sabia que existia. Mas eu achava que era uma coisa totalmente diferente. Sendo totalmente sincera, o design para mim era: Sabe quando cê vai em festa infantil? Aí, tem um rótulo colado nos negócio do doce? Eu achava que aquilo ali era o auge que o design podia chegar. Era aquilo! Então, assim, gente, eu nem cogitava isso como alguma coisa.

Em uma conversa com outra aluna de graduação cotista, também com entrada pela reserva de vagas para alunos de escola pública, foi narrado a mim um interesse dela por abordar em seu trabalho de conclusão de curso questões sobre a falta de informação de alunos do ensino médio sobre o curso de design. Na visão desta estudante, os alunos de escola pública não eram incentivados a cursar ensino superior e quando havia um diálogo sobre a possibilidade do ingresso, os cursos mais conhecidos eram lidos como mais tradicionais: medicina, direito, engenharia etc.

Ela também avaliava que a política de cotas era um assunto não abordado

pelos professores em questão, o que para ela retirava dos alunos em situação de vulnerabilidade social a oportunidade de ingressar no Ensino Superior através da política, visto que uma vez que o conhecimento deste tipo de ingresso era negado, permanecia a ideia de que a Universidade não era um espaço para eles.

Ela foi a primeira da família a entrar na Universidade, o que a fez entender que a falta de representantes na família com curso superior e a falta de entusiasmo dos professores a desencorajava do ingresso em uma graduação. Apesar disto, ela cursou design.

O depoimento desta aluna colabora com o que diz a aluna 2 sobre “escolher uma profissão séria”. O que expressam a aluna em final de graduação e a aluna 2 durante a oficina fala de um universo em que a graduação é uma conquista recente na história destas famílias e que a escolha por um curso é vista como uma possibilidade de mobilidade social, portanto, a aposta em profissões mais reconhecidas se coloca como prioridade.

Aluna 2: E eu sempre tive esse negócio com a criação e tudo o mais, só que eu achava que quando eu chegasse na idade de escolher uma profissão, eu tinha que escolher uma profissão séria, eu tinha que escolher um caminho, eu assim: “Não, agora tá na hora de crescer e escolher um caminho sério pra minha vida”. Aí, eu entrei num vestibular, né? Meus pais sempre tentaram me dar um ensino bom e tudo o mais, só que eu entrei no pré vestibular para conseguir estudar.

O que expressam a aluna em final de graduação e a aluna 2 durante a oficina fala de um universo em que a graduação é uma conquista recente na história destas famílias. A escolha por um curso é vista como uma possibilidade de mobilidade social, portanto, a aposta em profissões mais reconhecidas se coloca como prioridade. Ao mesmo tempo, há um reconhecimento de que o acesso a essas profissões mais reconhecidas é historicamente ligado às classes sociais mais abastadas.

As cotas cumprem um papel fundamental no acesso ao Ensino Superior. Vale pontuar que esta conquista é fruto da luta do Movimento Negro e dos PVNC — Pré-vestibulares para Pessoas Negras e Carentes. Os cursos pré-vestibulares atuaram e ainda atuam na orientação destes jovens. A aluna 2 afirma que a escolha do curso de design foi motivada por um professor formado em design, que identificou nela um perfil que a aproximava do curso.

Aluna 2: E, assim, entre uma aula e outra, eu fui parar num THE (Teste de habilidade específica) da vida, com um professor lindo e maravilhoso que virou pra mim e falou assim: “O que você tá fazendo?” Eu queria entrar em relações Internacionais. Mal via jornal! E esse professor virou para mim e falou assim: Você tem que criar, tem que fazer design, você não tem que nem que escolher, você é Designer pura!” E eu falava assim: “para com isso, você não sabe o que tá falando”. E quando chegou na metade do ano passado, eu já tinha que escolher. eu Ele é graduado em Design pela UFRJ e ele levou a gente lá. Então eu olhei aquelas pessoas fazendo coisas e pensei: “mano, o quê que eu tô fazendo querendo ir pra Relações Internacionais? Querendo ir pra um curso que não tem nada a ver”? E eu olhei pra aquilo e eu falei assim: “Nossa! Eu quero ir pra design; eu não sei o que faz direito, eu não sei o que vai acontecer direito lá dentro, mas eu vou! Lá eu descubro que eu vou fazer!” E eu vim com a cara e com a coragem. Eu sei que eu não vou acabar fazendo coisa pra festa infantil, eu acho que isso não vai acontecer. Eu vou é na fé!” E eu sabia que tinha a ver com criação, sabia que tinha a ver com cor e, nossa, quando eu cheguei aqui foi um mundo de coisas.

Outra aluna cotista, mas pela reserva de vagas destinada a pessoas negras, fala de onde vem e da sua experiência no NAVE, um programa de Ensino Médio Integrado e Profissional de parceria público-privada, que oferece formação integral aliando Ensino Médio a cursos técnicos profissionais de tecnologias digitais. Há na Esdi um contingente de alunos oriundos do NAVE. O que pode inferir na hipótese de que a escola abre uma oportunidade de contato com as áreas criativas, direcionando estudantes da escola pública para o campo do design. A experiência obtida durante o ensino médio com cursos de programação, roteiro e multimídia a aproximaram do universo do curso de design e ampliaram a sua visão para a escolha da profissão.

Aluna 3: Eu moro na Maré, bem aqui. Alguns devem já devem conhecer. Eu escolhi fazer design porque eu fui parar numa escola técnica no ensino médio - NAVE, algumas pessoas conhecem. Eu me inscrevi, foi o primeiro ano de matrícula fácil, que não precisou fazer prova nem nada. Aí eu entrei! E lá, no primeiro ano eu fiz os três cursos que eram programação, roteiro e multimídia, aprendi um pouco de cada. E, foi isso, assim. Eu entrei pra multimídia e gostei muito. Me identifiquei para caramba. Foi muito de paraquedas mesmo. Eu escolhi design basicamente por causa disso. Me identifiquei com essa coisa de comunicar visualmente. Eu gostei mais da parte estética de, tipo, conseguir passar mensagens pela estética, assim.

Nos 3 casos aqui relatados, a presença do pré-vestibular ou de escolas que estivessem atentas à realidade em que estavam inseridas essas alunas foi fundamental para que suas potencialidades fossem investigadas por elas mesmas, encaminhando-as para o ingresso no Ensino Superior e para o curso de design.

Em um cenário oposto, temos o depoimento da aluna 4. Ela é uma aluna

branca, que ingressou na Universidade pela modalidade universal. Moradora do Cosme Velho, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, ela é neta de uma designer reconhecida no Rio de Janeiro. A sua avó também cursou graduação na Esdi. Assim como para mim, o entendimento do que era o curso de design não precisou ser totalmente desvendado.

Aluna 4: Então, "por que eu quis fazer design?" Assim, eu acho que já tinha uma familiaridade com a existência do design da ESDI por conta da minha avó. Ela estudou aqui. Assim, é meio aquela coisa. Que eu me lembre, a partir do momento que começaram a me perguntar de verdade o que eu queria fazer no vestibular, sei lá, no nono ano, logo antes do ensino médio, eu já pensava em design.

Outro aluno também aponta uma certeza para a entrada no curso de design baseado em suas referências familiares. Ele é um aluno ingressou pela modalidade universal de vagas e evidencia que o fato da família ter influência nas artes o fez ter certeza: um avô diretor de cinema, dois tios designers e um pai publicitário foram uma referência para que ele escolhesse desde a adolescência o caminho do design.

Aluno 5: Nunca tive muita dúvida da área que eu queria trabalhar, desde que eu tinha uns doze, treze anos de idade, eu comecei a ter noção, mais ou menos do que eu queria. Um pouco pela minha família que tem uma certa influência nas artes. Meu avô é diretor de cinema, eu tenho dois tios que são formados em design de produto. E meu pai, que é formado em publicidade, mas nunca trabalhou com publicidade. E minha mãe, que é formada em Direito e nunca exerceu nada do Direito, mas também sempre teve um senso estético que eu acabei importando dela e do meu pai. Um senso musical, várias coisas, várias influências que eu sinto que me influenciaram diretamente. E aí, quando eu tinha treze anos, eu botei na minha cabeça: "Ah, não! Eu vou trabalhar com animação!" Eu sempre gostei muito de desenhar, apesar de não saber desenhar nada. Aí, deu um ano e eu falei: "não, não vou trabalhar com animação porque, se não, não vou trabalhar, né?" Aí, eu comecei a pensar: "pô, vou fazer Design, que eu acho que é o mais interessante. Eu posso achar mais interessante."

Mais um aluno de que ingressou na modalidade universal fala de uma referência familiar para o ingresso no curso. Ele vinha de Niterói, cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro. O interesse por cinema e a descoberta de que o pai cursou cinema o aproximam das referências que ele evoca.

Aluno 6: Eu acho que, assim, sei lá, eu fui muito criado pela MTV. Porque eu ficava o dia inteiro vendo MTV quando eu era novinho, com nove anos, sempre com o meu irmão mais velho. Ele me ensinou a ver MTV. No final da escola, pensei: "Tá terminei o Ensino Médio, agora tá numa faculdade". Eu queria fazer algo que relacionasse comunicação e imagem, né? Tipo, vídeo. E aí, eu fiquei nessa dúvida entre Design, Cinema e Audiovisual. E aí eu acabei escolhendo Design. Porque sentia que ia ser um leque mais aberto,

sabe? Porque meu pai, na real, ele fez Cinema, só que nunca trabalhou com isso. Ele é engenheiro também. Eu só fui descobrir que meu pai fez cinema, na real, quando eu já tinha uns quinze anos. Pra mim, ele era só engenheiro, só.

O relato apresentado pelos alunos 4, 5 e 6 se orienta por uma lógica oposta a das alunas 2 e 3. Enquanto o conhecimento e a oferta da graduação em design precisou ser mediada por um curso pré-vestibular, no caso delas, os últimos alunos citados encontravam em casa referências e vivências do curso de design. São seus pais, tios e avós que apresentam a profissão, desde a infância. A familiaridade com realidade de uma graduação em design, bem como a formação artística (burguesa) a qual a classe média tem acesso, marca também um ponto de desigualdade em relação a alunos que não compartilham a mesma origem territorial e financeira.

No entanto, uma aluna que ingressou pela reserva de vagas, moradora do Maracanã e com origem em Cascadura, como ela evidencia durante a oficina, fala de uma referência familiar que não é lida hegemonicamente como design quando tem origem nos espaços de onde ela veio. Mas na fala dela, impõe-se como uma visão de design.

Aluna 7: Enfim, eu vim parar aqui de forma muito tosca. Eu fiquei quatro anos na UFRJ, em Artes. Cara, eu saí do Ensino Médio sem saber o que ia fazer da vida. Eu sabia que eu sabia desenhar, eu tinha interesse por artes e eu tinha um bom gosto, minha mãe dizia. Tipo, minha mãe, ela era costureira, **minha avó era estilista. Assim, muito informalmente, meio formalmente, aquela coisa meio "eu faço, mas não sou formada"**, e sempre que minha mãe tinha, tipo, "pô, eu tenho que casar essa estampa com essa", ela me chamava. Aí eu botava assim, e ela: "perfeito". Sabe? Ela não conseguia ver e eu conseguia ver, então eu pensei: "vou fazer Artes"! Porque eu não tinha ideia do que era design, tipo, pra mim, design era algo que: "ah, rótulo". E não era a minha pegada. Ou então era produto. E realmente não é minha pegada mesmo. E daí, fui pra História da Arte porque eu pensava "gosto de história, gosto de arte, gosto de história da arte". Era mais filosofia do que qualquer coisa. Aí, no meio do curso, eu troquei pra escultura porque nessa época eu tava fazendo animação também, só que eu curti muito *stop motion*, então eu pensei: "pô, vou ficar fera nisso pra fazer boneco pra *stop motion*", mas também não rolou. Pouco depois, eu pensei: "cara, é, ok, eu fiz animação, eu faço graffiti e eu faço outras coisas também, eu desenho e tal. Cara, o que essas pessoas fazem em comum?" E eu sempre via que a palavra design aparecia muito. Nesse meio tempo, eu comecei a sair com um rapaz que fazia design também e um dia ele me levou no escritório onde ele trabalhava e eu fiquei assim: "cara que incrível! Eu acho que é essa a parada". E daí eu decidi fazer outro vestibular de novo. E eu vim parar aqui. E tô muitíssimo satisfeita, porque eu realmente, cara, eu consigo pegar tudo o que eu faço, eu consigo ver no design tudo o que eu faço, entendeu? Sem eu deixar qualquer um dos lados pra trás. Isso é muito gratificante pra mim, porque eu não queria deixar nada do que eu fazia pra trás (o que acabou acontecendo em Artes).

A trajetória da aluna na Faculdade de Belas Artes e a experiência com outras linguagens que podem ser expressas no curso de design, como animação, grafitti, desenho, *stop motion*, contribuem para que ela afirme a profissão da avó e da mãe aproximadas ao campo de atuação do design. Nesse convívio com a atuação profissional familiar, ela descobre também uma inclinação para o design. Ainda que no primeiro momento isto não se expressasse em uma escolha imediata pelo curso, é nessa referência familiar que ela se ancora para falar de um direcionamento para o design.

4.4. Conclusões sobre a experiência

A abertura dos envelopes, seguida da discussão, foi uma abertura para o diálogo. Nesse momento, os alunos descobriram especificidades uns sobre os outros, que mesmo no convívio diário, não sabiam. Relatos sobre suas origens, suas vontades em cursar design, suas experiências escolares, os trajetos que faziam para chegar até a Esdi, as referências estéticas que eram comuns entre eles. Puderam naquele momento reconhecer e discutir sobre pontos que os afastaram e os aproximavam:

- O privilégio no acesso a determinada linguagem, entre cotistas e não cotistas
- O tempo de trajeto até à Esdi
- Relações entre o seu território de origem e as referências que evocam.
- A dificuldade em identificar referências do lugar de origem. Questões de autoestima e anulação da experiência pregressa.
- A relação com a família e o impacto que a formação dos pais tem sobre suas escolhas em cursar design. Qual o perfil e diferenças entre alunos cotistas e não cotistas. Como isso afeta cursar design?
- A oficina como um espaço de confiança, onde os estudantes puderam conhecer mais sobre os colegas e apreender as diferenças das experiências de curso.



Figura 11 - Imagem da conversa durante a oficina “Esdí de cota”.

Fonte: da autora

Reforçando os tópicos apresentados, aquele foi um momento de reconhecimento de suas próprias realidades e das realidades dos outros. Como afirma bell hooks, este pode ser visto como um espaço para que todos se tornem mais conscientes uns dos outros.

“Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar estas vozes com nossas experiências pessoais, nos torna mais conscientes uns dos outros... A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista” (hooks, 2017, p. 247)

Para os alunos cotistas, aquele foi um espaço para que expusessem seguramente, entre os colegas, questões que os tocavam de maneira diferenciada. O espaço de confiança possibilitado pela oficina reverbera a formação de comunidades de aprendizagem apresentada por bell hooks e também o entendimento de uma visão de dentro para fora e de fora para dentro, visto em Hill Collins. Proporcionar aos estudantes que ponham em debate suas realidades contribui para a construção de espaços formativos menos desiguais.

Aquele também foi um momento de discutirmos, todos, as implicações que a presença da diversidade das origens dos discentes imprimia no dia a dia, no ambiente da sala de aula, nos trabalhos das disciplinas. Também, como eles enxergavam politicamente, o que isso significava para o design, para universidade e para sociedade. Na fala de alguns alunos não-cotistas, evidencia-se a sua visão acerca disto.

“Acho que finalmente um contato com a realidade de verdade, sair de uma bolha. A gente cresce numa bolha, onde todo mundo basicamente tem os mesmos padrões, o mesmo... Eu não diria “o mesmo passado”, mas o mesmo estilo de vida.”

“A minha irmã sempre falou para mim que era para eu tentar entrar numa faculdade pública porque ela iria abrir muito meus horizontes. Ela é formada em Direito, na UFRJ. Eu não cresci com pessoas tão parecidas comigo, mas também não eram tão diferentes. Eu era o garoto branco nerdzinho e meus amigos eram “garoto branco descolado”, tipo, os surfistas da escola. O meu Ensino Médio era numa escola particular que era numa ruazinha pequenininha, que tinha, tipo, três escolas. E uma delas era uma escola pública, tive bastante contato com pessoas de escola pública, também. Eu estudei três anos em escola pública, também. Mas, mesmo assim, eu vivi sempre bastante numa bolha também, sabe? Até porque eu vivo afastado da sociedade, literalmente.”

“Eu sempre estudei em colégio de classe média alta. Era pequeno e, por ser pequeno, parecia que tinha muito mais cotista do que realmente tinha. Então, a gente sempre tinha contato com cotistas, enfim, com gente que não era da minha bolha necessariamente. Mas, realmente, você chega aqui, na faculdade pública, e você acha, eu achava que, nossa, tava super desconstruído, achava que conhecia tudo, me achava super periférico. Eu achava que eu conhecia, eu tinha uma visão de “cotistas, e tal”, que era muito limitada, sabe? Era limitada às pessoas que existiam na minha escola. Só que você chega aqui e tem muito mais gente, tem vários padrões de vida super diferentes.”

A sala de aula multicultural de que fala bell hooks, os espaços acadêmicos criados para possibilitar diálogos, “narrativas confessionais”, se de fato considerados em uma atividade de pedagogia crítica, que deseja se revisar, podem contribuir para um campo de design mais plural. É importante que exploremos a formação de comunidades de aprendizado, que possibilitemos espaços em que todos possam se ouvir, ouvir as experiências uns dos outros, ouvir as vozes um dos outros, se reconhecer e entender que ninguém partilha a mesma origem, os mesmos corpos e os mesmos pontos de vista.

A construção deste processo de desvelamento sobre realidades tão diversas foi parte culminante da oficina. Ficou claro que, muitos alunos, apesar de já se conhecerem e conviverem previamente, desconheciam as motivações dos outros no ingresso ao curso. Também, as referências estéticas apontavam para um amplo espectro, que variava entre a cultura de rua, grafite, cordel, modernismo, mangá, etc. Outra questão levantada e evidenciada foi cisão territorial entre alunos cotistas e não cotistas. Foi possível identificar que os alunos cotistas moravam e haviam crescido em localidades menos centrais do mapa.

Engajar-se na prática de tensionar as hegemonias não é uma tarefa fácil, também não é uma tarefa simples. bell hooks fala que esse processo é fisicamente exaustivo. Porque ele exige de nós, que estejamos dispostos a atravessar fronteiras, pedagogicamente, epistemologicamente e fisicamente. Exige que estejamos em constante compromisso com o desejo de transformação da realidade.

Os mundos existentes nas fronteiras atravessadas por quem transita da Zona Norte ou Zona Oeste da cidade até o centro contém referências, divergências, possibilidades e modos de vida que se diferenciam em diversos aspectos aos de quem vive na Zona Sul. Nossos modos de projetar, de pensar projeto, de nos entendermos enquanto corpo político, precisam ser revisados, postos em dúvida. Parafraseando bell hooks, “temos que afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade”.

A experiência da oficina Esdi de Cota nos convida a repensar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem, em que as experiências, referências,

medos, dores, êxitos sejam compartilhados, construindo relações de confiança e solidariedade entre estudantes e professores.

5. A JORNADA DA *OUTSIDER WITHIN*: O relato de designers em formação

“Precisamos de mais relatos autobiográficos da primeira geração de estudantes negros que ingressaram em escolas e universidades predominantemente brancas. Imagine como é ter aulas com um professor que não acredita que você é totalmente humano. Imagine como é ter aulas com professores que acreditam pertencer a uma raça superior e sentem que não deveriam ter se rebaixado dando aulas para estudantes que eles consideram incapazes de aprender.”

(bell hooks, 2020, p. 24)

Durante o ano de 2021 passei a participar de encontros semanais da Rede Design & Opressão⁷. Fundada durante a pandemia de Covid-19, a Rede organizou um grupo de leitura semanal online na plataforma Discord. As atividades de leitura e os aprendizados gerados por elas foram sistematizados e apresentados a um público maior através de lives na plataforma Youtube. Frantz Fanon, bell hooks e Augusto Boal foram os autores centrais nas discussões em que participei. No ciclo de leituras de bell hooks, me engajei também na organização da live e no desenvolvimento de conteúdo para o evento. Em uma das frentes em que me dispus a contribuir, estava também Yasmin Menezes. Assim estreitamos nosso laço ou, poderíamos também dizer, foi assim que bell hooks convergiu nossos caminhos.

No início de 2022 participei da banca de conclusão de curso de Daniela França, a convite dela e do nosso orientador, Ricardo Artur Pereira Carvalho. Alguns meses antes, Daniela havia me procurado também por orientação do professor Ricardo para que conversássemos sobre o seu tema de escrita. Ela também estava interessada em tratar questões sobre a invisibilidade negra no ensino de design.

⁷ Design & Opressão é uma rede de solidariedade entre todas as lutas contra a opressão fundada em 2020. O objetivo da rede é estabelecer laços de solidariedade entre todas as lutas contra a opressão que passam pelo design como ferramenta, espaço, ou questão a ser transformada. Essa rede estende a tradição de pensamento crítico latino-americano da Educação, Artes e Sociologia para o campo do Design. Além de ações voltadas à formação de designers críticos, a rede promove também ações sociais concretas e continuadas. Disponível em: <<https://www.designeopressao.org/>>

No desenvolvimento de seu trabalho de conclusão, Daniela França fez uma análise do currículo esdiano mais recente com vigência iniciada no ano de 2017. A autora baseou-se no ementário do curso de design da ESDI disponível no site da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual consta a descrição e bibliografia de cada disciplina da grade curricular oferecida por período, atentando-se para a prevalência de autores brancos na bibliografia do curso de design da ESDI (França, 2022).

Na chamada para a escrita de trabalhos para o P&D Design de 2022, que foi sediado no Rio de Janeiro, Ricardo Artur sugeriu que eu escrevesse sobre alguma questão da tese que me ajudasse a pensar em um fechamento. Tive então o interesse de pensar essa escrita coletiva. Convidei Yasmin e Daniela, que se juntaram a mim e ao professor Ricardo Artur na autoria de um artigo. Neste percurso revisitamos leituras e a produção escrita de nós 3 e, em encontros remotos, decidimos um tema. Criamos um documento no Google Docs para formular ideias, montamos o esqueleto de um texto. Apesar da dificuldade no fluxo do desenvolvimento de um texto a oito mãos, encontramos alguns caminhos.

O desenvolvimento deste texto foi uma contribuição determinante para a tese, foi a partir dele que passei a compreender que me implicar na escrita era um caminho importante para a discussão teórica que eu desejava travar e ainda, um modo de desestabilizar a visão de pesquisa científica hegemônica, que pretende em certa medida apagar as relações e os afetos que são acionados neste processo.

A escrita e o trabalho forjado por mim, Yasmin e Daniela também despertou em nós (acredito que posso assumir o papel de falar por nós), o desejo de que esse tema repercutisse em outras esferas e tivesse mais desdobramentos. Além da discussão no P&D Design e da publicação do artigo na revista de design Projética⁸, da Universidade Estadual de Londrina, vislumbramos a perspectiva de formação de rede com mais pesquisadores e mais grupos de pesquisa interessados na mesma temática.

Nosso olhar partiu do relato de nossas experiências em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Uma delas é a Universidade Federal Fluminense (UFF), mais especificamente o curso de Desenho Industrial, com habilitação em Projeto de Produto. A outra é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mais

⁸ Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica>>

especificamente a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), situada na Lapa, região central do município do Rio de Janeiro.

Nesta escrita, foi importante que nos situássemos, pois os lugares que ocupávamos não estavam apenas no sentido de afeto ou de representatividade, mas foram parte do próprio objeto da análise do artigo. No espaço da tese, apresentarei as experiências referentes à Esdi, descritas por mim e por Daniela França. Apesar de não ser estudante da Esdi no contexto de seu relato, a experiência de Yasmin Menezes tem relação com espaços formativos “além da sala de aula” e contribuem para pensarmos também a formação em design na Esdi. Portanto, um recorte de seu relato também será apresentado aqui.

O olhar articulado aqui reflete contrastes de classe, gênero, idade, raça, cidades de origem e nível de formação. Apresentamos essas informações para que os leitores imaginem e situem as semelhanças e diferenças entre as experiências progressas das autoras, sobre que possíveis privilégios e opressões foram vivenciados e como impactaram sobre os corpos que escrevem este artigo. Essas informações também se associam ao nosso pressuposto de ser impossível falar de um território sem situar os corpos e os lugares de onde falamos. Assumimos de saída o caráter interpretativo da pesquisa, marcada por nossas posições e que nos impedem de considerar uma abordagem impessoal e objetiva, dado que nos entendemos como sujeitas implicadas na pesquisa.

5.1. A jornada da descoberta: sou uma *outsider within*

Há muito mais na experiência do curso que aquilo proposto na grade curricular. As relações, tensões e vivências também fazem parte e trazem características para o curso, mas não são muitas vezes reconhecidas como parte importante do processo formativo.

Fazemos uso de três relatos de experiência para demonstrar em que momento nos identificamos como *outsider within* no design. E para além disso, demonstrar os impasses que atravessaram nossos caminhos durante os anos de formação e os tensionamentos que geraram. Adotamos os relatos também como processo metodológico, pois é a partir deles que repensamos o processo formativo, implicado além do currículo que nos é ofertado, “além da sala de aula”.

“Acredito que a maior luta que a minha mãe enfrentou na vida foi fazer de tudo para garantir minha educação, enquanto a minha foi persistir nela. Estudei em escola pública por grande parte da minha vida e acredito que os momentos que passei foram essenciais para a construção do pensamento crítico que me permite escrever este relato.

Cursei ensino médio técnico integrado, descobrindo logo a rotina que permaneceria por muitos anos: a de sair de casa antes do sol nascer e voltar depois dele ter se posto. Durante o último ano do ensino médio eu estudava pela manhã, estagiava à tarde e tinha a noite e a madrugada para fazer os trabalhos da escola e estudar com um cursinho online para o vestibular.

Durante este mesmo período, fui diagnosticada com transtorno de ansiedade e foi medicada que consegui passar horas sentada fazendo a prova que definiria meu futuro. Apesar de não conseguir isenção para taxa do vestibular, mesmo tendo baixa renda, concorri como cotista pela reserva de vagas para pessoas pretas e pardas, iniciando assim a minha jornada acadêmica, ao passar em primeiro lugar nas cotas raciais para design.

O ambiente da faculdade era muito diferente, consegui enxergar ainda na semana de boas vindas aos calouros – quando precisei pedir dois reais emprestado para almoçar um cachorro quente de rua – as diferenças claras entre classes sociais. Diferença esta que só se provou ainda mais presente ao longo do curso quando alguns professores passavam trabalhos caros e parte da turma sequer cogitava que alguém não poderia pagar. Eu não precisei de mais de 10 meses dentro do ambiente acadêmico de design para entendê-lo como elitista.

Muitas experiências me marcaram profundamente e a primeira aconteceu na última semana do primeiro período. Nosso trabalho final em uma das aulas havia sido criar um flyer sobre o Rio de Janeiro. Neste dia, o professor, até então entre meus favoritos, avaliava diante de toda turma cada um dos trabalhos falando seus pontos positivos e negativos.

Eu consigo sentir enquanto escrevo cada sensação daquele dia, a forma como a aula leve e descontraída se tornou a primeira vez que saí de sala para chorar. O flyer analisado, feito por um aluno negro, estampava uma das praias do Rio em seu

momento mais típico, lotada por moradores aproveitando um dia de sol. A crítica do professor foi sobre um em específico, sem camisa – por estar na praia - e estampando o primeiro plano da imagem.

*Ali eu passei alguns minutos **aprendendo** que ter um homem negro em primeiro plano na imagem era errado, afastaria os patrocinadores e era algo que nós designers deveríamos evitar. Eu aprendi em sala de aula que para ser uma boa profissional precisava criar trabalhos em que eu nunca poderia me ver. Uma das coisas que mais me marcou nessa história foi como debater sobre racismo e viver o racismo cria sensações completamente diferentes em mim! Eu que sempre lutei por tudo e por todos estava desmoronando diante do professor, questionei duas vezes o porquê daquela explicação e sem forças para engolir qualquer desculpa esfarrapada que ele desse para mascarar seu ato racista me arrastei para fora da sala para chorar abraçada com outros colegas negros.*

Neste mesmo período, na mesma semana ou na posterior, construí uma ponte de palito de churrasco que sustentava dois tijolos maciços. Um outro professor resolveu fazer uma votação em sala e para o trabalho que os outros alunos julgassem como mais bonito ele daria uma barra de chocolate para cada membro do grupo vencedor. Eu ganhei e alguns dias depois estava dentro da sala com alguns amigos – todos brancos – que também haviam ganhado esta competição. Quando o professor entrou na sala para distribuir os chocolates, ele deixou todos escolherem o que preferiam e quando foi entregar o meu ficou me encarando por segundos que me pareceram minutos, até perguntar se eu tinha certeza que era eu quem tinha ganhado. Ri, querendo chorar, comentei sobre meu trabalho e ele sem parecer muito convencido deixou o chocolate comigo e saiu da sala.

Em outra ocasião, recebi a notícia que teria aula com um outro professor do qual eu já havia ouvido relatos de falas contra alunos cotistas em sala. ‘Só vem pela bolsa’, ele dizia. Então decidi me esforçar o dobro do que eu já me esforçava para provar a ele como estava ali para me tornar uma designer de sucesso tanto quanto qualquer ‘branquinho da zona sul’ que chegava em 15 minutos na faculdade. Eu me matei naquele período, mas nunca fui o suficiente para ele.

Eu ainda não tinha chegado na metade do curso e já tinha passado por situações suficientes para entender que não pertencia a ele. Dois ou três períodos tendo história do design e nunca um designer negro ou qualquer coisa da minha ancestralidade havia sido citada, sem ter nenhum professor negro em toda universidade, aprendendo que negros nunca poderiam ser protagonistas do 'bom design'.

Perdi as contas do quanto me questionei se eu realmente deveria ser designer, 'ninguém como eu tinha chegado lá, né?' Eu ia passar por aquilo tudo, me esforçar o dobro ou o triplo para chegar lá na frente com a certeza que ninguém ouviria falar do meu nome. Porém meu amor pelo design me fez seguir e agora me faz dedicar minha carreira a fazer com que o campo do design me enxergue, me reconheça e me valorize.

Afinal, todos precisam saber que o problema nunca foi e nem será o homem negro sem camisa como protagonista em uma imagem da praia de Copacabana. “

*

“Entrei para o curso de desenho industrial em 2016 a partir da reserva de vagas (cotas). Embora essa informação conste no meu cadastro no sistema da universidade, ela nunca tinha sido assunto, seja em sala de aula ou entre colegas de curso. Até que eu participei do 27° Encontro Nacional de Estudantes de Design, o N CWB, que aconteceu em 2017 em Curitiba. Eu tinha acabado de terminar o terceiro período, já havia tido as matérias de História do Design e História do Design Brasileiro, estava começando a entender qual - repertório - uma designer precisa ter. E nessa mesma levada, começando a perceber que ali, naquele espaço das salas de aula, eu não seria apresentada a referências com as quais eu poderia me identificar.

Lembro de olhar na programação do evento e encontrar a atividade “Cadê os Pretos no Design?” de Horrana Porfírio, na época, estudante de design na FAU/USP. Embora não tenha conseguido participar da atividade, fiquei com aquela pergunta ecoando por um tempo. Eu tinha alguns colegas negros na turma, vários pelo curso. Conseguia encontrar vários encontristas negros no N. E ainda assim aquela pergunta...

Aquela inquietação sobre - o repertório de uma boa designer - não era só minha, ou dos meus amigos da universidade, era geral. E a Horrana estava ali, demonstrando

por a + b que as referências existiam e que era mais do que necessário conversarmos sobre elas. Criar o espaço para que pudéssemos conversar sobre elas, já que na sala de aula ele não iria existir.

Em meio às atividades do evento, fomos atravessados por um caso de racismo. Não lembro ao certo o que foi dito. Apenas que havia ocorrido uma situação onde o contexto era um tratamento ofensivo envolvendo o fato de um encontrista ser cotista, durante a madrugada no alojamento. E que na manhã seguinte toda a programação do evento seria cancelada, que teríamos uma assembleia para discutir a situação e que providências seriam tomadas diante do ocorrido.

No espaço destinado às atividades, os encontristas estavam sentados, cada um à sua maneira, mas atentos às falas que se sucederam ao longo da assembleia. Diferentes encontristas negros utilizaram aquele momento com o microfone na mão para compartilhar suas histórias, as percepções sobre a vivência que tinham na universidade e para reivindicar que situações como aquela não ocorressem mais. Era visível a identificação de alguns com cada palavra dita no microfone. Algumas pessoas estavam emocionadas... fomos todos atravessados por aquele momento, pela mobilização e proporção de revolta que tomou.

E não era para menos, mas refletindo sobre a naturalização das violências em nossa sociedade, eu fiquei surpresa em sentir que aquela situação não passaria impune. Que aquela ofensa não seria só guardada como uma lembrança ruim pela pessoa a quem foi direcionada, ou pelas outras pessoas, que com o mesmo contexto, se sentiram ofendidas. Eu era uma dessas, estava sentada em um dos cantos do espaço junto a uma amiga, foi nesse momento que ficamos sabendo que nós duas éramos cotistas e o que me passava pela cabeça era: e se as pessoas soubessem que eu sou cotista? Como essa informação chega para as pessoas da turma ou do curso? Como essa pessoa que ofendeu sabia que a outra era cotista?

Dos flashes que tenho desse episódio, lembro de alguém com o microfone convidar os encontristas negros para se agruparem em frente ao palco que estava sendo usado. Inclusive, era o mesmo lugar que eu soube ter sido o espaço utilizado para a atividade da Horrana. Acho simbólico esse detalhe, porque no mesmo espaço em que encontristas se juntaram para falar sobre a falta de representatividade no design, eles

também estavam se juntando para marcar presença no campo e tomar posse da narrativa.

Eu permaneci sentada no canto que estava desde o início. Não porque não quisesse levantar, ou não me sentisse parte daquele grupo de encontristas negros. Eu havia me entregado a um choro há muito tempo preso e uma sensação de imobilidade. Lembro de percorrer meu olhar pelas pessoas que estavam levantando e indo para a frente do palco e me ver um pouco em cada uma delas. Fiquei observando por um tempo aquele grupo junto em frente ao palco, me dando conta da proporção de encontristas negros e não negros...

Eu acabei encontrando a Horrana em outro evento dos estudantes de Design. Dessa vez o cenário era o Encontro Regional de Estudantes de Design, o (R) existências, que aconteceu no Rio de Janeiro em 2018. Eu já estava no sexto período, parecia que havia se passado muito tempo e eu era uma designer diferente. Passei a compreender melhor o quanto a minha presença trazia uma outra perspectiva para os espaços, muito por conta das minhas vivências e percepções. Nesse encontro, além de finalmente conseguir participar da atividade do “Cadê os Pretos no Design?” e conhecer designers negros com contribuições incríveis pra área, eu pude junto a outros estudantes, refletir sobre representatividade em nossos cursos. ”

*

“ Sou fruto da educação básica privada. Ainda que tenha estudado em escolas particulares de menor porte na maior parte da minha vida escolar, durante o Ensino Médio, frequentei uma escola particular de classe média alta. Naquele momento, possuía uma bolsa parcial no valor da mensalidade. Minha mãe havia sido prestadora de serviços para a escola durante muitos anos e esse vínculo possibilitou a nós a oportunidade de me manter naquele espaço até concluir os estudos. Meus colegas classe (a escolar) pertenciam, em maioria, a uma classe (ou a uma fatia da classe média) diferente da minha, com acesso a bens e serviços dos quais eu não podia gozar.

Estávamos no ano de 2007 e no próximo exame vestibular, pela primeira vez, tínhamos reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros e estudantes de escola pública. Ficava verbalizada a indignação de alguns alunos da minha escola ,

sobretudo aqueles que se candidatariam a cursos mais concorridos, como direito e medicina, de que as cotas reduziram o número de vagas para a ampla concorrência. A medida era julgada como injusta.

Ingressei no curso de desenho industrial no ano de 2008, na Universidade Federal do Maranhão, pelas vagas de ampla concorrência. Minha turma de graduação era composta por 50% de alunos negros, ou vindos de escola pública. Ali, eu ocupava um lugar social diferente do qual ocupava em minha classe de escola. Ali, eu fazia parte da camada que tinha mais acessos. Entrei naquele ambiente com algum conhecimento do que era design, do que tratava a profissão e com o desejo de seguir carreira na área de design de interiores. Parecia claro o caminho que deveria ser percorrido, entre estudos e estágio, até a abertura de um escritório. Parecia também uma trajetória possível vindo de onde eu vim e estando onde eu estava. Ali eu não era uma outsider.

Logo nos primeiros dias de aula fomos demandados da compra de vários materiais comuns às aulas de desenho técnico: o número mínimo de quatro lapiseiras com minas de espessuras diferentes, régua T, papéis de diversos tamanhos, borracha, kit de esquadros, fita mágica, escalímetro, compasso. Tudo isto apenas para uma disciplina.

Os períodos seguintes continuariam nos demandando materiais para as aulas de desenho de representação: papéis de diversas gramaturas, carvão, lápis pastel seco, esfuminho, lápis de diferentes durezas, marcadores artísticos permanentes. Além das fotocópias de texto para as disciplinas, ficava cada vez mais necessário que cada estudante possuísse material eletrônico pessoal, de preferência, um notebook.

De onde eu estava naquele momento, nunca foi um questionamento se aqueles materiais eram de fácil acesso para toda a turma. A pequena oferta na cidade os tornavam ainda mais caros. Por vezes nos dividíamos na compra dos lápis pastel seco e dos marcadores, mas a justificativa pairava muito mais na pouca necessidade de uso (era apenas para uma disciplina) que na falta de poder de compra de alguns colegas.

No segundo período de faculdade, em uma aula de métodos e técnicas para escrita de trabalho bibliográfico, uma professora do departamento de biblioteconomia passou

um texto sobre a política afirmativa. Não tenho lembrança de ter havido alguma discussão mais profunda em sala de aula sobre o tema. Aquele foi o único momento dos meus quatro anos e meio de curso em que o tema das cotas foi tratado institucionalmente. Não me recordo - possivelmente por não pertencer ao grupo de cotistas - de nenhum outro momento em que qualquer tipo de debate acerca das cotas tenha se iniciado.

Durante o curso, me aproximei bastante da pesquisa acadêmica, sendo bolsista de iniciação científica durante vários períodos, o que entendo como parte determinante para a minha formação enquanto designer e pesquisadora. A pesquisa foi a nascente para toda a leitura e entendimento teórico que possuo sobre design. Foi nesse período e nesse espaço que percebi que meus planos de carreira como designer de interiores não iriam tão longe.

Nesse processo de me constituir pesquisadora em design, decidi tentar a pós-graduação na ESDI. Tinha ainda 24 anos quando passei no processo seletivo. Era apenas a terceira vez que eu vinha ao Rio de Janeiro (a segunda foi para prestar o seletivo para o Programa de Pós-graduação). Passei fora das vagas e fui chamada depois da inscrição oficial, quando alguns candidatos desistiram da matrícula. Já julgava que havia apostado muito alto. Com as esperanças renovadas, cheguei ao Rio de Janeiro: sem bolsa, sem incentivos, sem família, sem lugar para estadia, sem nenhuma rede de apoio. Tudo por vir. Virei mestranda.

A minha desconhecida turma era composta majoritariamente por alunos do sudeste - eixo Rio-São Paulo - três deles vindos da PUC-Rio. Havia ainda um aluno colombiano, já professor no seu país. Eu era a mais jovem da turma. Era também a única nordestina. Mais tarde, descobri também que no meu círculo de convivência entre turmas diferentes do mestrado, eu continuava sendo a única representante da região nordeste do Brasil.

No primeiro momento, a diferença parecia residir apenas na minha falta de residência e nas vogais mais abertas que costumam deixar evidente: eu venho do nordeste. De onde mesmo? Recife, Salvador? Não! “Ah, o Maranhão, sei...”. Ao longo do período não foram apenas as minhas vogais que me fizeram sentir forasteira. Meu vocabulário, não apenas o coloquial, mas o acadêmico, demarcava a diferença. Designers

famosos, premiados, professores, autores de livros, pioneiros nas políticas públicas, figuras ilustres, reconhecidos entre todos, só não por mim. Textos seminiais, teóricos internacionais. “Vocês já devem ter lido”, “Vocês já ouviram falar, não?”. Segura por fora, forçava meu corpo a assentir, para não me sentir tão distante de tudo que falavam. Tomava nota, pesquisava no apartamento temporário que alugara até encontrar uma morada permanente. Chamar de casa eu não podia.”

Diante desses relatos, recorremos a bell hooks (2020). A autora nos indica que antes de dizermos qualquer palavra em sala de aula, nós nos encontramos primeiro a partir da presença do corpo. E em um diálogo traçado com Ron Scapp - homem cisgênero, branco, educador estadunidense - o filósofo americano anuncia que quando levamos o corpo discente a sério, quando o respeitamos, somos obrigados a reconhecer que nos dirigimos a pessoas historicizadas. E que algumas dessas histórias, se reconhecidas, desafiam e ameaçam os modos estabelecidos do saber. Scapp também pontua que isto vale especialmente para professores que se encontram com indivíduos de origens diferentes das suas, de bairros diferentes dos seus. (HOOKS, 2017). Nesse sentido, como aponta a pedagoga afro-brasileira e primeira mulher cisgênero negra a ser reitora de uma universidade pública federal, Nilma Lima Gomes:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (Gomes, 2012, p.99)

Compreendendo que a mente criativa que mobiliza o saber-fazer no campo do design faz parte de um corpo. E que esse corpo não pode ser desconsiderado em sala de aula. Reverberamos as palavras de bell hooks que diz que “[...] se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma – porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física.” (HOOKS, 2017 p.181). A autora ainda nos diz que:

[...] O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. [...] Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividades a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. (HOOKS, 2017, p.181)

Diante disso, reconhecemos e reafirmamos a importância de não mascarar a presença dos nossos corpos no nosso processo formativo. Se nossa vida está atravessada pelas marcas que se manifestam através deles, não há como apagar nosso gênero, nossa raça, nossa classe e origem.

5.2. Trabalhando as fronteiras: o cruzamento

A partir das experiências descritas, percebemos que o processo formativo dessas designers não se resume aos conteúdos e atividades previstos para a sala de aula. As experiências cotidianas, suas vivências e as violências vividas, atravessam esse processo formativo, lançando questionamentos e críticas àquilo que é aprendido formalmente no curso. Isso indica a existência de outros espaços nos quais as experiências do curso são pensadas, discutidas e criticadas. Eventualmente, essa crítica retorna na forma de trabalhos e projetos orientados às questões que sensibilizam estas estudantes.

Mas quais espaços são capazes de ampliar as discussões e fornecer meios para se refletir e até se opor às experiências da sala de aula? Observamos que na relação entre estudantes que se dão nos mais diversos lugares, seja nos encontros e congressos estudantis, seja nos espaços compartilhados, nas mesas de refeitório, nos corredores das salas de aula, no grupo do *whatsapp*, no ônibus compartilhado, onde se constroem espaços de troca, reflexão e acolhimento. Estas salas de aula expandidas se antepõem ao aprendizado formal, permitindo a troca de experiências e construções coletivas importantes para o processo formativo.

Estes espaços que ocupam as bordas do ensino formal, eventualmente transbordam para o espaço institucional. Na medida que a indignação se organiza na forma de eventos, debates, pesquisas e outras formas de estar presente na universidade, as

estudantes se fazem ouvir, tomam a palavra, “dizem sua palavra” que nos termos freirianos referenciam as formas de se tornar sujeitos no mundo.

Como sugere Rufino, homem cisgênero, branco e pedagogo brasileiro (2018, p. 73) cabe perguntar a partir da educação “como nos reconstruímos diante do trauma vivido e nos lançamos nas batalhas contra a violência imposta por esse sistema?”. O autor propõe que façamos uma “incorporação”, que as questões de ensino não sejam consideradas apenas de forma intelectual, mas que o corpo seja considerado como lugar em que se manifestam os saberes. A partir de saberes do candomblé, o autor se inspira para trazer um olhar diverso para a educação, propondo a partir da figura do orixá Exu, uma “Pedagogia das Encruzilhadas”.

Nesta proposta de pedagogia, Rufino relembra como o orixá se orienta pela transformação, pela imprevisibilidade, pelo inacabamento. Assim, ele sugere a importância da dúvida, das incertezas, das rebeldias e transgressões como formas de saber que se antepõem aos saberes estabelecidos. Nesse sentido, ressalta estratégias que não são apenas de confronto, mas de *cruzos* e *rolés*, que desestabilizam e se aproveitam das situações, articulando saberes da encruzilhada.

Ao trazer a dimensão do corpo para pensar o ensino de design, passamos a reverberar saberes e fazeres que trazem as nossas vivências. Concordamos com Rufino e o trazemos para uma crítica ao ensino do design ao assumirmos que os corpos que estão nas escolas de design carregam consigo outros saberes e fazeres que são por vezes ignorados e rechaçados nas práticas dentro e fora da sala de aula. Entendemos que o design que se aprende não é só aquele que é ensinado pelos professores, mas também vivido por estudantes tanto nos centros como nas margens das instituições de ensino.

No movimento de ida e volta da sala de aula, pontuamos aqui os nossos trabalhos acadêmicos e o quanto fomos trazendo nossas vivências para eles.

- Um TCC que apresenta referências negras a partir dos movimentos de resistência afro-brasileiros para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.
- Um TCC que faz uma análise da bibliografia e das referências usadas no curso de design, majoritariamente brancas, masculinas e do norte global.

- Um projeto de mestrado que tem como objetivo investigar como os mecanismos de opressão se articulam no ensino do design e como interferem na formação profissional e subjetiva dos estudantes.
- Uma pesquisa de doutorado que investiga a política de cotas e as reverberações causadas no curso de design a partir da entrada desses estudantes.

Reconhecendo que a experiência de formação de designers vai muito além do que é proposto formalmente, como seria possível integrar melhor estas vivências com a própria proposta do curso? Diante disso, insinuamos algumas possibilidades de mudança:

- identificar demandas e flexibilizar conteúdos de disciplinas de forma a acolher os interesses dos alunos;
- observar oportunidades de debate diante de situações vivenciadas no curso;
- reconhecer o papel de outros espaços com parte característica da formação naquele curso;
- trazer a experiência para a sala de aula como parte formativa;
- possibilitar a criação de espaços elaborados prioritariamente por alunos; espaços políticos;
- possibilitar a partilha de um lugares comuns; a formação de redes

Assim como nas aulas de desenho somos ensinadas a construir sob determinada perspectiva, precisamos compreender que para todo o ensino de design, e não somente no desenho, é necessário apresentarmos sob qual perspectiva estamos ensinando e aprendendo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação como prática de liberdade é uma preocupação enraizada na consciência da realidade política, especialmente na situação de grupos oprimidos, uma preocupação que nos obriga a reconhecer como as instituições de ensino superior tem sido estruturadas, com o conhecimento sendo usado a serviço da manutenção da supremacia branca e de outras formas de dominação, uma preocupação que nos obriga a enfrentar a realidade de que a educação não é um processo neutro” (hooks, 2019, p 142)

O caminho que percorri de mãos dadas com Gabriel, Pedro, depois Yasmin e Daniela, e todos os estudantes que contribuíram com a Oficina "Esdí de Cota", o que possibilitou a escrita desta tese, aponta para as dificuldades oriundas de questões raciais, sociais e territoriais enfrentadas por alunos cotistas. Enfrentamentos cotidianos que atacam material e subjetivamente os seus corpos, seus desejos, sua autoestima e que silenciam e invisibilizam suas dores, transformando sua trajetória acadêmica em um ato diário de resistência. É também por isto que escolho fechar com a companhia deles este texto.

Em uma provocação da banca de qualificação, fui questionada se deveria manter o nome de Gabriel e Pedro no texto da tese, ainda que eles tivessem concedido a permissão para citá-los nominalmente. O questionamento tratava da exposição que as falas deles poderiam repercutir. Decidi, então, retornar ao começo. Prestes a encerrar esta pesquisa, voltei a falar com Gabriel Diogo e Pedro Angelo. Pedi que lessem o documento de qualificação e marcamos uma conversa para que eles pudessem me trazer suas perspectivas sobre o texto, sobre como eu havia abordado as problemáticas que eles apresentaram e, também, para saber como estavam encarando a vida profissional, cerca de três anos após o término da graduação. Nesta conversa, repassei o questionamento sobre a manutenção de seus nomes no texto. Em resposta, Gabriel pontuou:

“Cara, eu acho que se tem uma coisa que a gente tem noção é a dimensão disso e é justamente por isso que é pra tá lá mesmo o nosso nome, porque fui eu que falei aquilo, sabe? Porque não é mentira, a gente realmente viveu aquilo. E se me perguntassem, eu ia falar de novo. Por exemplo, se eu fosse

na tua banca e eles me perguntassem, eu ia falar mil histórias.” (Gabriel Diogo)

Nesta mesma conversa, contando de sua trajetória acadêmica, Gabriel reafirma a excitação no primeiro ano de curso. Para ele, o começo da graduação apresenta um deslumbramento, uma celebração pela conquista de um espaço que parecia-lhe inacessível. Isto também se reflete nas falas de alguns alunos durante a oficina. Mesmo diante das dificuldades financeiras encaradas logo nos primeiros dias de aula, representada na compra de materiais para as disciplinas, a felicidade e o êxito alcançados em ingressar no Ensino Superior em uma Universidade Pública sobrepõem-se à essa primeira barreira.

O preço dos materiais a serem adquiridos e dos trabalhos a serem apresentados extrapolava o valor da bolsa permanência. Essa questão sequer era debatida e, como reafirma Daniela, não se suponha que para uma parcela significativa da turma isso fosse um entrave. Para ela, essa diferença material “só se provou ainda mais presente ao longo do curso, quando alguns professores passavam trabalhos caros e parte da turma sequer cogitava que alguém não poderia pagar.” Esta fala também é confirmada por Gabriel, na conversa posterior ao término da graduação.

“No primeiro ano da faculdade, isso me deu um baque muito grande, porque no primeiro ano da Esdi você chega na faculdade e o professor te passa uma lista com um monte de material, que no final dá quinhentos reais. Na primeira aula você gasta quinhentos reais. E no segundo dia tem outro professor pedindo outros materiais, sabe?”

“Acho que do meu primeiro ano para o final, eu notei essa mudança de percepção dos professores, mas eles precisam entender que existe essa condição financeira muito distinta, também. Então tem coisas que alguns alunos não vão conseguir fazer. Alguns lugares que a gente não vai conseguir, porque não tem dinheiro pra ir, sabe? Sei lá, às vezes tem que pagar a entrada no Museu pra fazer uma aula. Não dá, tem gente que não vai ter. Até a questão do material. Será que não dá pra conversar e unificar o material? Tipo, ‘todos os professores passam uma lista de material única’.” (Gabriel Diogo)

Estes são os primeiros embates enfrentados, até que mais barreiras se evidenciam. Então, vem o “choque de realidade”. Para Gabriel, este choque foi o entendimento de “se pôr no seu lugar”, de não ser “isso que você tá querendo ser!”. De ser lembrado: “Você é o garoto pobre, preto, que tá vindo lá da Zona Oeste. Fica

aí no teu canto, não tenta ser nada não. Porque não adianta.” Para Daniela, foi a dúvida de um professor no momento de premiar seu trabalho, foi a fala de ainda outro docente que afirmou que um homem negro sem camisa no primeiro plano de uma peça publicitária é algo a ser evitado.

No terceiro capítulo deste documento, apresento um relato doloroso sobre o racismo que Gabriel sofreu em um único dia no trajeto até a Universidade. Além do impacto emocional que isto representa, há também um outro lado apresentado por ele que diz respeito ao tempo de deslocamento até a aula e uma falta na percepção do corpo docente acerca das realidades de alunos periféricos.

“Uma coisa que eu penso assim de imediato que seria bom os professores ouvirem, ter essa ampliação de consciência, é que numa faculdade estadual, pública, é muito comum que você trabalhe com um aluno que mora em Copacabana e um aluno que more muito distante, tipo Sepetiba. E essas pessoas vão demorar horários diferentes para chegar. E cobrança de presença, descontar ponto por atraso. Assim, a pessoa que chega atrasada ela já perde a aula. Então ela vai perder a aula, vai perder conteúdo e ainda vai perder ponto? E nem é culpa dela às vezes.” (Gabriel Diogo)

Para além destas questões, o curso de design privilegia uma visão hegemônica, como lembrou em depoimento um ex-aluno cotista que não foi interlocutor deste trabalho: “em sala de aula, uma professora confessou ter dificuldade de dar aulas para estudantes que não tinham livros de arte em casa e que, mesmo com mais de 18 anos, não conheciam o MOMA, em Nova York” (Anastassakis, 2020).

Este discurso é reverberado na visão de alunos que participaram da oficina desenvolvida nesta pesquisa, quando relembram Mondrian, o Modernismo, o design Escandinavo, a Art Déco, Art Nouveau, Bauhaus, tudo posto no mesmo lugar de referências positivas. Em outra via, alunos periféricos sequer se sentem seguros para apontar o que consideram positivo. Estes são indicativos de que corpo docente, corpo discente, corpo administrativo precisam atuar como corpo político, coletivamente, na transgressão destas barreiras.

O apagamento de referências periféricas, ou o entendimento de que não são válidas para a formação em um curso de design é mais um fator que impacta na autoestima desses estudantes. hooks endossa que “a ausência de reconhecimento e reafirmação proporciona falta de autoconfiança, reforça a noção de que a assimilação

é a única maneira de ter sucesso” (hooks, 2019), portanto, para se sentirem inseridos, é preciso que aprendam a “falar a língua do opressor”, desvalorizando o repertório que já possuem. Isto fortalece o ponto de vista hegemônico do design, que se protege em uma reserva de classe, ditando o que é bom, o que vale, o que é importante, o que é design e o que deve estar em primeiro plano na peça publicitária.

As escolhas pelo curso de design também se manifestam de maneira diferenciada. É possível encontrar no relato de alunos não cotistas um entendimento mais precoce sobre o que é design, ainda na infância ou adolescência. Isto se dá principalmente por terem exemplos de profissionais da área no seio familiar. Enquanto isto, para alunos cotistas, a possibilidade do curso de design se manifesta em outras esferas: no curso pré-vestibular, no contato com professores da área de design durante o Ensino Médio, ou mesmo no ingresso em outro curso, o que os faz optar pelo design na segunda graduação.

O impacto da referência familiar na escolha pelo curso também se reverte nas referências que carregam. É mais comum que alunos não cotistas, de classe média, tenham acesso às referências consideradas válidas pela classe dos profissionais de design. Apesar da falta de contato com produções consideradas de design, Gabriel manifesta o seu interesse no ingresso ao curso como um modo de subverter essa lógica.

“A percepção que eu tinha, quando entrei na faculdade, era tangibilizar essa profissão criativa para pessoas mais pobres. Porque aqui em Campo Grande, onde eu moro, não existia essa realidade, você não falava sobre isso na escola, você não via um prédio de um arquiteto famoso em Campo Grande.”
(Gabriel Diogo)

Por uma questão de necessidade material, as cotas se tornam oportunidade de ascensão social. Contudo, o que se apresenta em relação ao design, nesta conjuntura é o entendimento de que esta é uma profissão “menos séria”. Uma vez que não estão familiarizados com o universo do design, a graduação em design não é encarada como uma alternativa válida de mobilidade. Ainda que o design não seja um curso prioritário na escolha de uma carreira de prestígio financeiro por alunos que não tem

familiaridade com a área, Gabriel Diogo e Pedro Angelo expressam ter alcançado financeiramente o que almejavam quando iniciaram a graduação.

“E hoje em dia, com certeza, eu tenho uma condição financeira muito melhor que naquela época. Então assim, dez vezes mais a bolsa da faculdade que a gente vivia com quatrocentos conto. Hoje eu tenho salário, tenho plano de saúde, tenho um apartamento. Então isso mudou rápido, com 27 anos eu tenho uma casa própria.” (Gabriel Diogo)

“Gente, naquela época eu zero imaginava que aos 28 eu estaria aqui neste lugar, com casa, morando sozinho. Eu não tinha essa visão na faculdade.” (Pedro Angelo)

Gabriel fala da dificuldade entre aliar o que considera um trabalho mais engajado socialmente com um ganho material. Apesar de no começo da carreira ter encontrado possibilidades de trabalhar com questões que o satisfaziam socialmente, a conjugação entre isto e rendimento financeiro não refletia a sua expectativa. No entanto, ele considera que a luta é algo do qual ele não pode fugir, porque faz parte de quem ele é, está impressa na sua pele, no seu corpo.

“Consegui trabalhar em uma empresa com foco em sustentabilidade social, a empresa tinha projetos de incentivo à educação em comunidades. Cursos profissionalizantes que eles davam gratuitamente. E isso pra mim fazia sentido, é com isso que eu quero trabalhar, gastar meu tempo e energia com iniciativas que vão empoderar outras pessoas. Pessoas similares a mim. Isso durante muito tempo fez muito sentido, mas chegou um momento em que a resposta financeira não tava valendo mais. Preciso viver, preciso progredir. Tenho essa vontade, porque no final das contas, pra que eu estudei, pra quê eu trabalho, né? É pra tentar viver uma vida melhor. E agora eu tô numa empresa de tecnologia, os clientes são empresas grandes. Por um lado é bom porque tô aprendendo muitas coisas, acessando uma área que eu nunca tinha acessado antes e não me arrependo. A questão da motivação acho que se esvaiu um pouco pela necessidade financeira. Mas continuo atuando de alguma forma, não ativamente, mas sempre que preciso discutir, trocar ideia, eu tô lá. Eu sou essa pessoa ativista, não tem como deixar de ser, tá na minha pele, no meu corpo.” (Gabriel Diogo)

Avaliando uma dinâmica do trabalho, naquele dia, Gabriel cita o fato de ter alcançado o êxito que buscava com a graduação. E de ainda vislumbrar na carreira possibilidades materiais superiores às que tem hoje.

“Por um lado, hoje no trabalho teve uma dinâmica que era: como você era há cinco anos e como você imaginava que seria a sua vida. Há cinco anos eu estava na faculdade, iniciando o processo de TCC e eu acho que naquela época, a vida que eu imaginava que seria era muito parecida com a vida que eu tenho agora. Só que hoje eu ainda acho que dá para chegar um pouco mais. Eu ainda não acessei, mas tá vindo aí. Pro Gabriel de cinco anos atrás,

o que eu tenho aqui já tava valendo. Então acho que o meu “eu” do passado tá feliz com o meu “eu” do presente. E tomara que o meu “eu” do presente fique feliz com meu “eu” do futuro.” (Gabriel Diogo)

Na conversa em curso questioneei Pedro sobre os modos com que ele encarava sua vida profissional atualmente. Também quis saber os reflexos de sua trajetória acadêmica no que vivia agora. Ele contou de uma timidez que, depois de terapia e auto-reflexão, percebeu ser de outra ordem. O que ele narrou corrobora com as discussões sobre autoestima e pertencimento apresentados ao longo do texto. Há também, na sua fala, a percepção do não reconhecimento do outro acerca do seu trabalho, como uma outra camada de apagamento. Recuperando sua fala do capítulo 3, em que ele dizia ser visto como “exótico”, aqui é lido como “estiloso”, mas seu trabalho enquanto designer não é evidenciado, mostrando que estas questões permanecem presentes em suas relações cotidianas.

“Eu sempre fui muito tímido, não retiro isso, mas em alguns momentos eu já percebi que é mais uma sensação de: estão me julgando, não pertença a esse lugar. Então fico mais retraído do que ser tímido, de fato. Consigo perceber agora quando sou tímido ou quando estou retraído porque não é o meu local. Até hoje sinto isso nas empresas que eu trabalho. Essa sensação de: Vou recuar, porque sei lá, talvez não caiba aqui nesse lugar. Mas ao mesmo tempo meto a cara porque na maioria das vezes só tem eu de preto e tenho que lidar com ser “o estiloso” ao invés de ser “o bom designer”. Eu tô de pijama e: “nossa, que estiloso”, sem camisa: “nossa, que estiloso”. E isso acontece em qualquer empresa que eu possa estar na vida. Não que eu não seja estiloso, mas ok, né? Chega. Na faculdade rolou tudo isso demais da conta, porque era uma galera que era de outro mundo. Mas estamos aí, lindos e maravilhosos, estilosos e bons designers.” (Pedro Angelo)

Ainda é necessário um longo caminho para que as questões vividas por Pedro, Gabriel, Daniela e Yasmin sejam superadas. Portanto, este é um trabalho incipiente e não se encerra aqui. Mais estudos acerca do tema estão em curso. A pesquisa de Yasmin Menezes também investiga como as opressões se articulam no ensino do design e seus impactos na formação profissional e subjetiva dos estudantes.

Ao longo do meu percurso, também realizei um estudo sobre a produção bibliográfica dos alunos representada nos temas de trabalho de conclusão de curso desenvolvidos na Esdi entre os anos de 2007 e 2018. Por uma questão burocrática de represamento de dados durante a pandemia de Covid-19, não foi possível acessar material dos anos posteriores a 2018. É interesse que esse estudo seja levado a cabo

em oportunidades futuras, levando em consideração também a experiência desses alunos nas motivações para a escolha dos temas e no processo de construção de suas pesquisas.

Entendo que esta tese não é um projeto de conclusão de doutoramento, mas um projeto de vida. O racismo no Brasil e suas tecnologias de manutenção de poder precisam ser amplamente combatidas. O trabalho desenvolvido até aqui é uma coletânea de percepções que parecem particulares, mas que personificam e evidenciam opressões que são vividas coletivamente. A afirmação de Gabriel quanto à consciência da dimensão de sua fala e a opção dos dois por manterem seus nomes revelados me faz crer na potência do trabalho.

No início desta pesquisa, ainda nas primeiras aulas de metodologia do doutorado, fui confrontada por um professor acerca dos impactos da política de cotas. Ele não concordava com minha afirmação de que a entrada de alunos negros e periféricos podia ser um agente de transformação para o campo do design, campo este que ainda preserva uma visão hegemônica em suas práticas e visões de projeto. Ao contrário, considerava como impacto significativo as revoluções tecnológicas pelas quais passamos.

Ainda que avanços tecnológicos que apontem alternativas não venham sem impacto para o campo, sigo reafirmando: não há revolução que esteja alinhada com a manutenção de um *status quo*. Vinte anos se passaram após o estabelecimento da Política de Cotas na Uerj e as questões apresentadas ao longo desta pesquisa ainda se impõem como urgentes. A Esdi e a UERJ foram embrionárias na experiência da política de cotas, todavia o acesso à Universidade não é suficiente para que a experiência de alunos em situação de opressão se torne menos desigual – as visões apresentadas pelos alunos acerca de suas trajetórias nos mostra que há ainda um longo caminho para tornar a graduação em design um ambiente mais horizontal. O que sobressai é a urgência de que mais espaços de troca sejam possibilitados entre estudantes cotistas, não cotistas, corpo discente como um todo, e corpo docente.

As violências e o racismo cotidiano a que os alunos estão submetidos não estão previstos na política de cotas e ela sozinha não dá conta de acolher essas demandas. Esta tese tem como fim contribuir para o debate. A formação em design dentro de sala

de aula e a criação de outros espaços formativos deve vir acompanhada de uma formação política que problematize questões de racismo, origem territorial, classismo, machismo e LGBTfobia. Não é imperativo assumirmos que estudantes em situação de opressão, a exemplo dos estudantes negros/periféricos que contribuíram para esta pesquisa, devam tratar de questões raciais em suas produções acadêmicas. Contudo, há um desafio para uma formação crítica se isto passar em branco.

REFERÊNCIAS

ANASTASSAKIS, Zoy. **Triunfos e impasses: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e a institucionalização do *design* no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional/PPGAS, 2011.

ANASTASSAKIS, Zoy, **Refazendo tudo: confabulações em meio aos cupins na universidade**. Zazie Edições, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

COLLINS, P. H. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Trad. Juliana de Castro Galvão. **Revista Sociedade e Estado**, p. 99-127, 2016.

FERNANDES, Fátima Lobato. **Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ**. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FRANÇA, Daniela; CARVALHO, Ricardo Artur Pereira. **A hegemonia branca e o conhecimento excludente no Design: uma análise sobre referências profissionais e bibliográficas**. Arcos Design, Rio de Janeiro: PPESDI / UERJ. v. 15, n. 1, Fevereiro 2022. pp. 147-170.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Andreia. **Mídia e Ação Afirmativa: o caso da implementação das cotas na UERJ**. V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/MIDIA_E_ACAO_AFFIRMATIVA_O_CASO_DA_IMPLMENTACAO_DAS_COTAS.pdf

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar.

HOOKS, bell. **Anseios: Raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

_____. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Pertencimento: uma cultura do lugar.** São Paulo: Elefante, 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, João de Souza. **De costas para o Brasil: o ensino de design internacionalista** In: MELO, Chico Homem de (Org.). O Design gráfico brasileiro: anos 60. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p.252-283.

MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior: um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes”** na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000/2004). Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS, 2004.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.

NETTO, Carvalho Castro Tânia Maria; SÁ, Souto Maior Márcia. **Ações afirmativas na universidade pública. (uma) experiência inclusiva às exclusões.** VIII Congresso LusoAfro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Portugal, 2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaNetto_MarciaSa.pdf

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: Origens e instalação.** 4 ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000. Disponível: <Http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00-rio-de-janeiro-rj> Acesso em: 10 de outubro de 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3708, de 09 de novembro de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rj> Acesso em: 10 de outubro de 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument> Acesso em: 10 de outubro de 2021.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei nº 89, de 24 de fevereiro de 1999. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro99.nsf/dae85f46f020c57003256bc60068cf57/729813815422072032567230072851e?OpenDocument&Start=1&Count=200&Collapse=1>
Acesso em: 10 de outubro de 2021.

SACRAMENTO, Mônica. **Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI** (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ), 2005.

SERPA, Bibiana Oliveira. **Por uma politização do design: caminhos entre o feminismo e a educação popular**. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana** / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012.

SOUZA, Pedro Luiz Pereira de (1996). ESDI: biografia de uma idéia. Rio de Janeiro: EdUERJ.