

Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial

Leo Name (iDALE!, FAUFBA/UFBA, Brasil)
lpmname@gmail.com

Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial

Resumo: Entendendo o design como um modo de pensar que é também um modo de fazer e um modo de transformar, narro minha experiência docente em um componente curricular na modalidade não presencial de ensino durante a pandemia de covid-19. Centrarei atenção nas iniciativas de design para o rearranjo de bases teórico-metodológicas, a produção de material didático, a ampliação de interações e ao estímulo à autonomia de estudantes para também fazer do design seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Não Presencial. Design. Autonomia.

Autonomy and design: the realization of the possible in non-face-to-face teaching

Abstract: *Understanding design as a way of thinking that is also a way of doing and a way of transforming, I narrate my teaching experience in a course in the non-face-to-face modality during the covid-19 pandemic. I will focus on design initiatives for the rearrangement of theoretical-methodological bases, the production of teaching material, the expansion of interactions and the stimulation of students' autonomy to also make design their learning process.*

Keywords: *Non-Face-To-Face Teaching. Design. Autonomy.*



FIGURA 1. Cartas de tipias divididas nas categorias artefato, configuração, estrutura e personagem (fonte: autor, 2021; adaptado de Caúla, 2019).

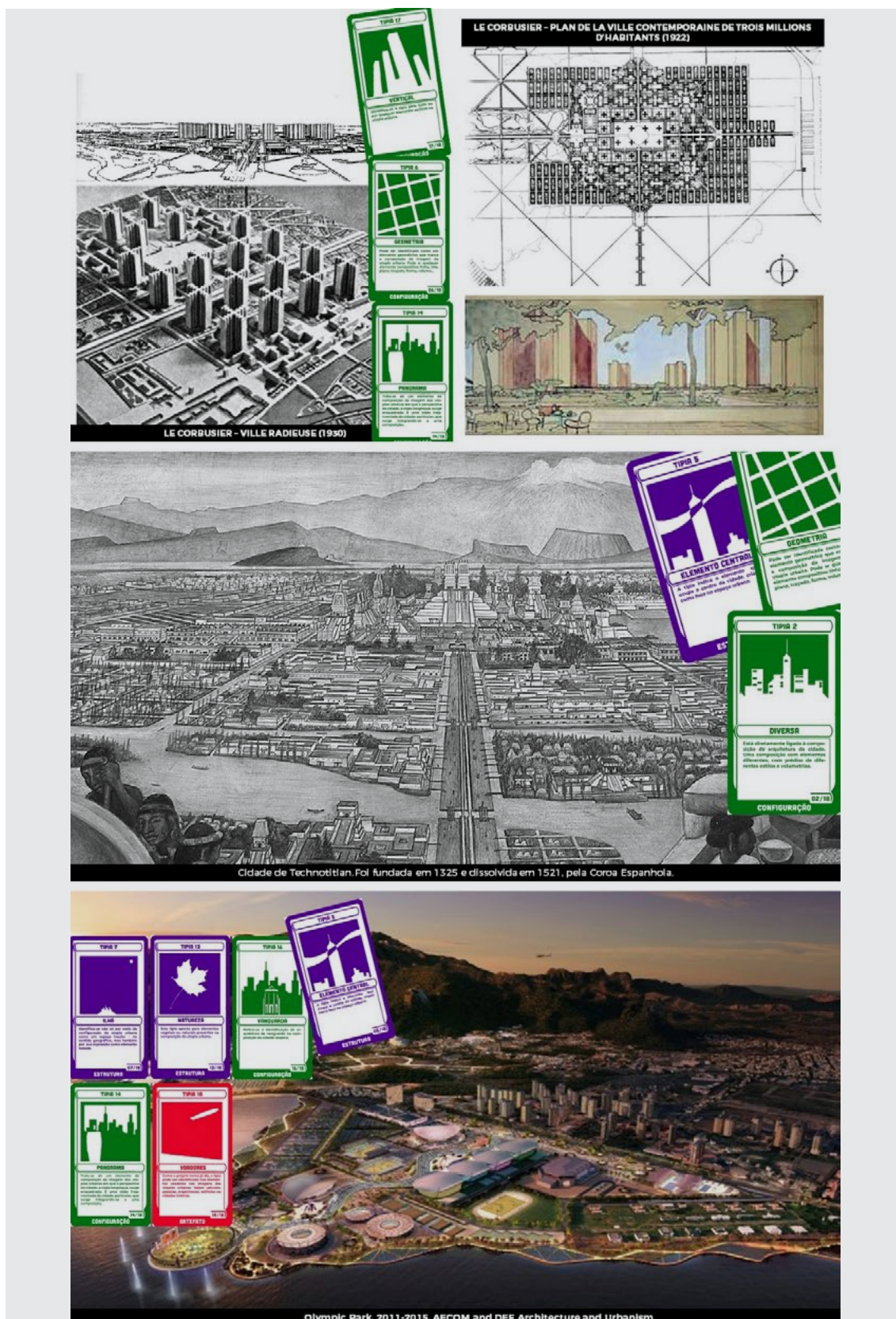


FIGURA 2. Reprodução de três slides de aula com cartas de tipias (fonte: autor, 2021).

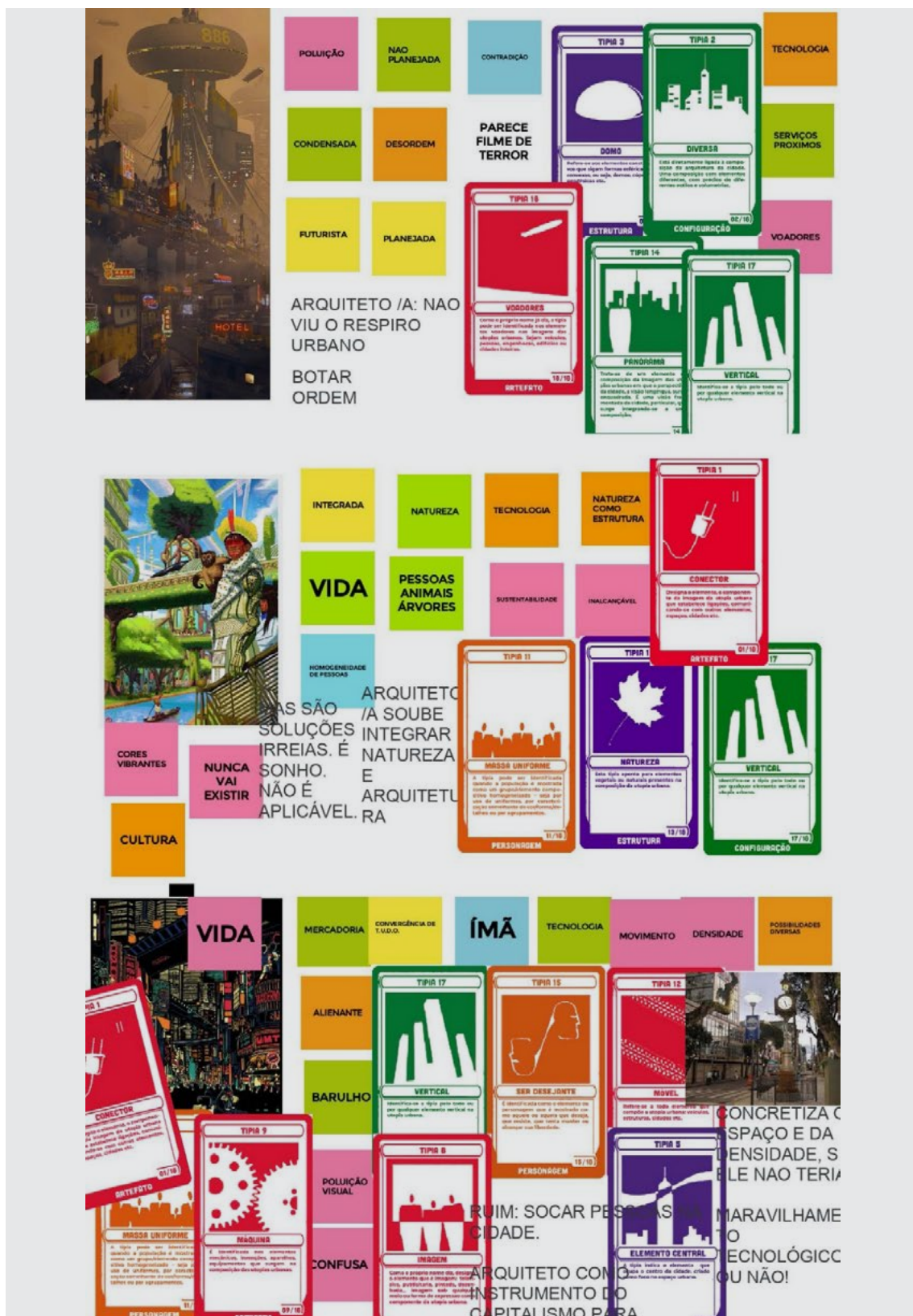


FIGURA 3. Telas do Google Jamboard durante atividade interativa (fonte: vários, 2021).

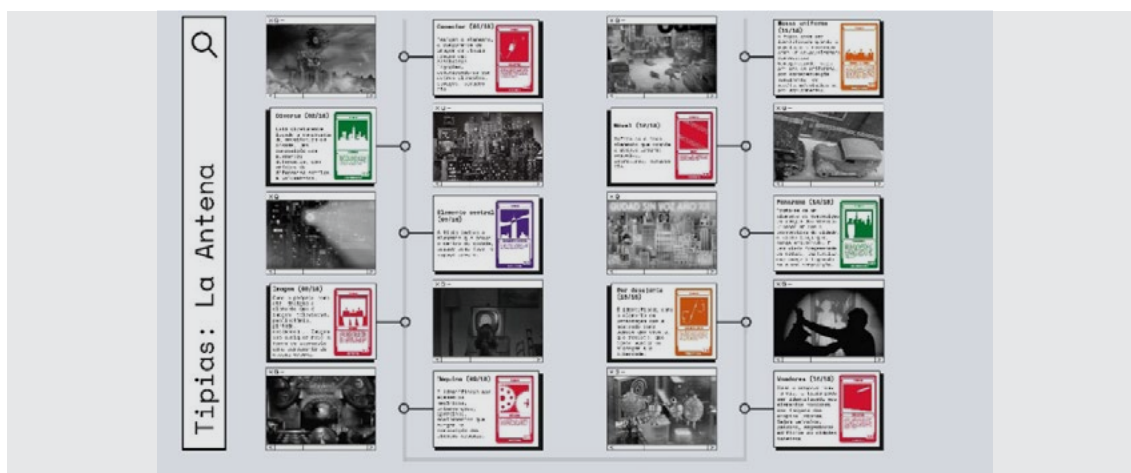


FIGURA 4. Utopografia do filme A antena (fonte: Carla Josuela Santos, Laís Navarro, Lavínia Azevedo, Tainá Oliveira, Thalita Maia, 2021).



FIGURA 5. Utopografia do filme A antena e fanzine inspirado no filme e em outras referências (fonte: Beatriz de Oliva Pinho, Diogo de Carvalho, Maria Mariana Santana, João Maurício Barreto e Rebecca Silva, 2021).

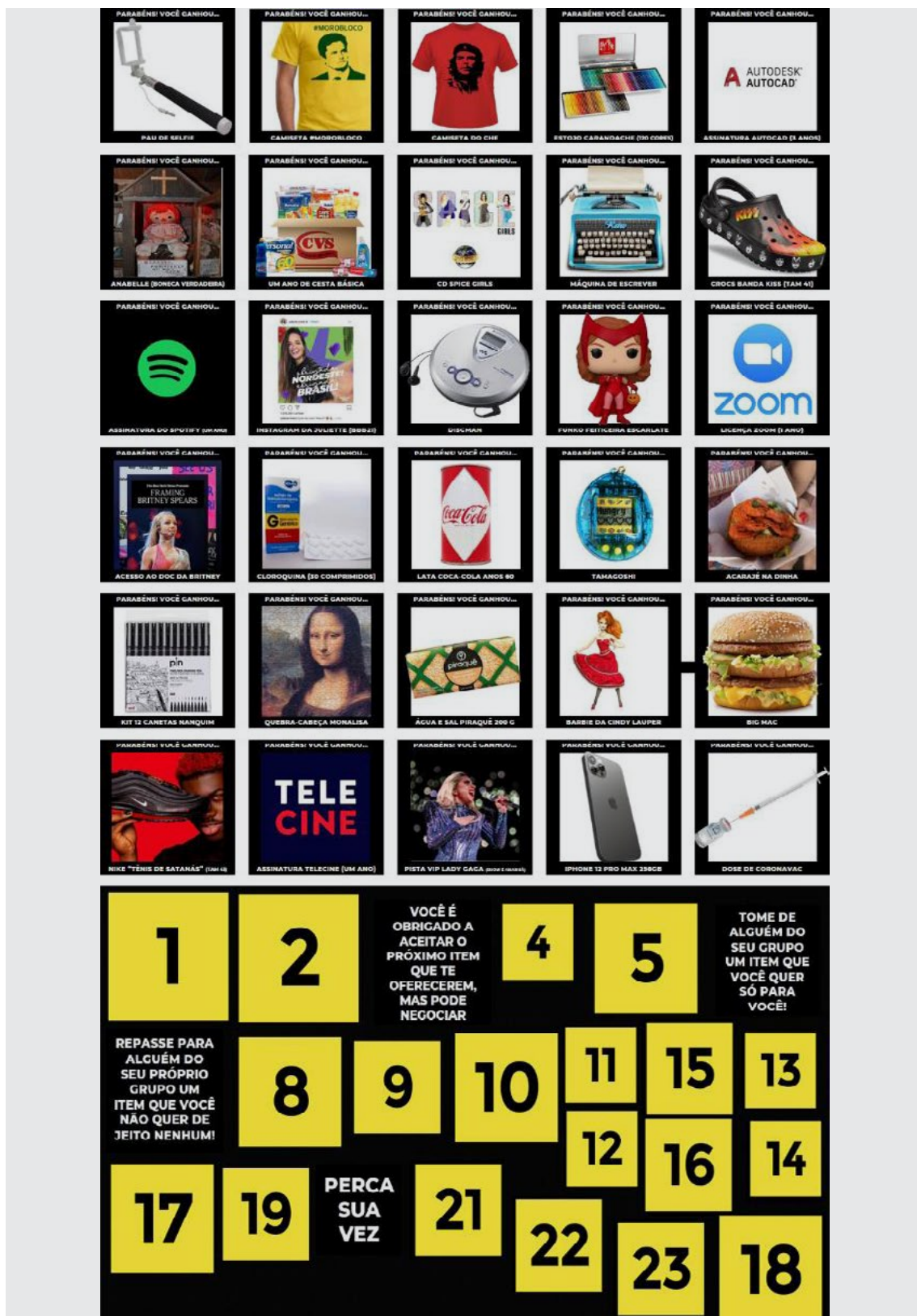


FIGURA 6. Cartas de mercadorias e impressão da tela de sorteio de cartas de comando (fonte: autor, 2021)

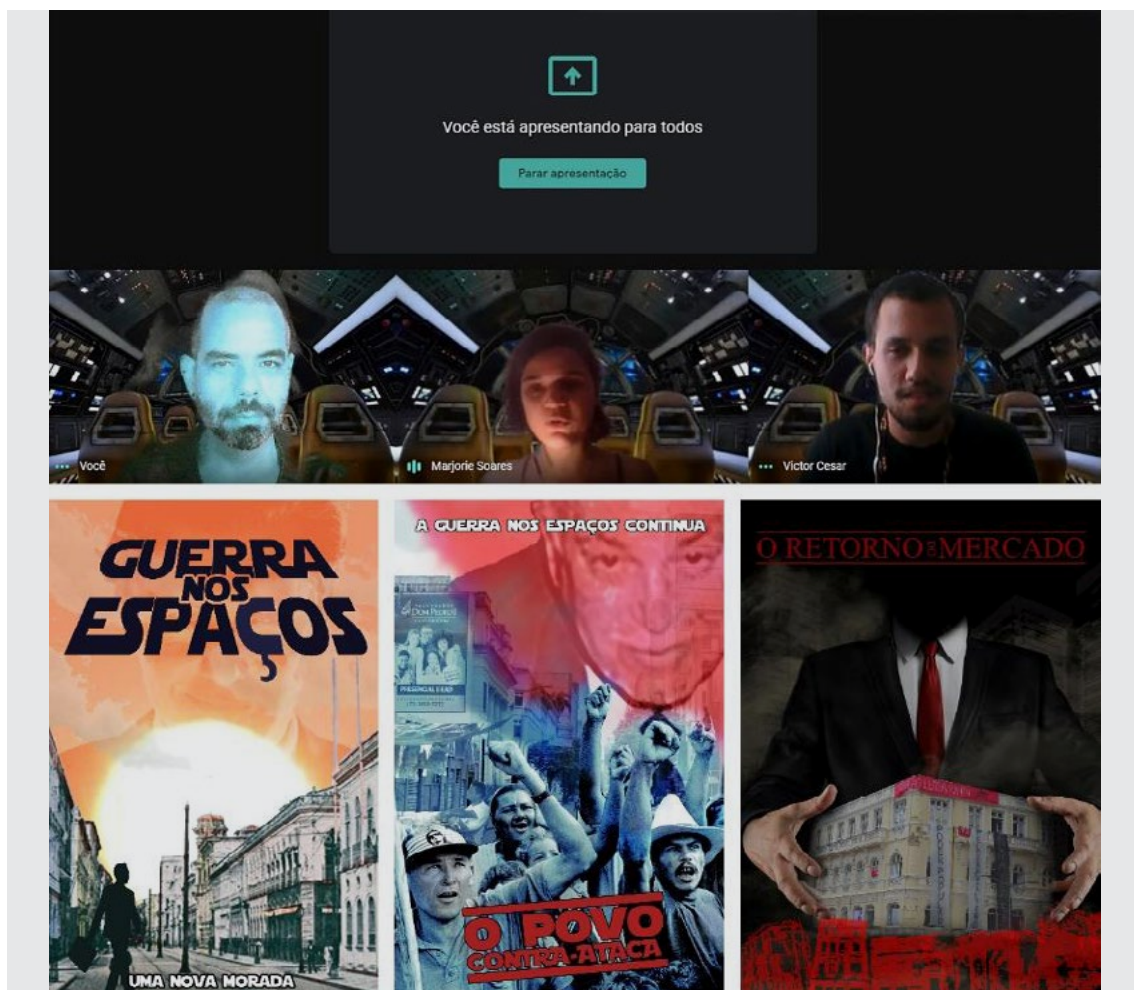


FIGURA 7. Impressão da tela de apresentação e narrativas gráficas sobre Salvador inspiradas em Star Wars (fonte: Marjorie Fagundes Soares, Raul Melo Vellame e Victor Cesar Gonçalves Silva, 2021)

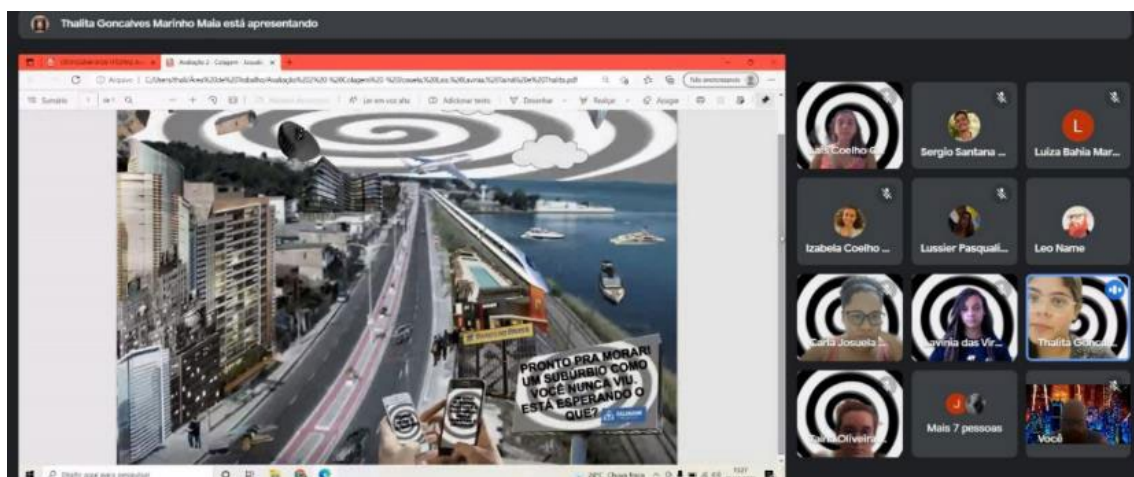


FIGURA 8. Impressão da tela de apresentação da narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme argentino de ficção científica A antena (fonte: Carla Josuela Santos, Laís Navarro, Lavinia Azevedo, Tainá dos Santos, Thalita Maia, 2021).



FIGURA 9. Narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme Soylent green (fonte: Beatriz Jandiroba, Flor de Lis Alencar, Jeferson Silva, Sergio Agnello e Pedro Miguel Correia, 2021).



FIGURA 10. Narrativa gráfica sobre Salvador inspirada no filme Playtime (fonte: Catharina Cerqueira de Jesus Dias, Corina Rosita Lopes, Paulo Marcelo Lima e Thomás Ribeiro de Almeida, 2021).

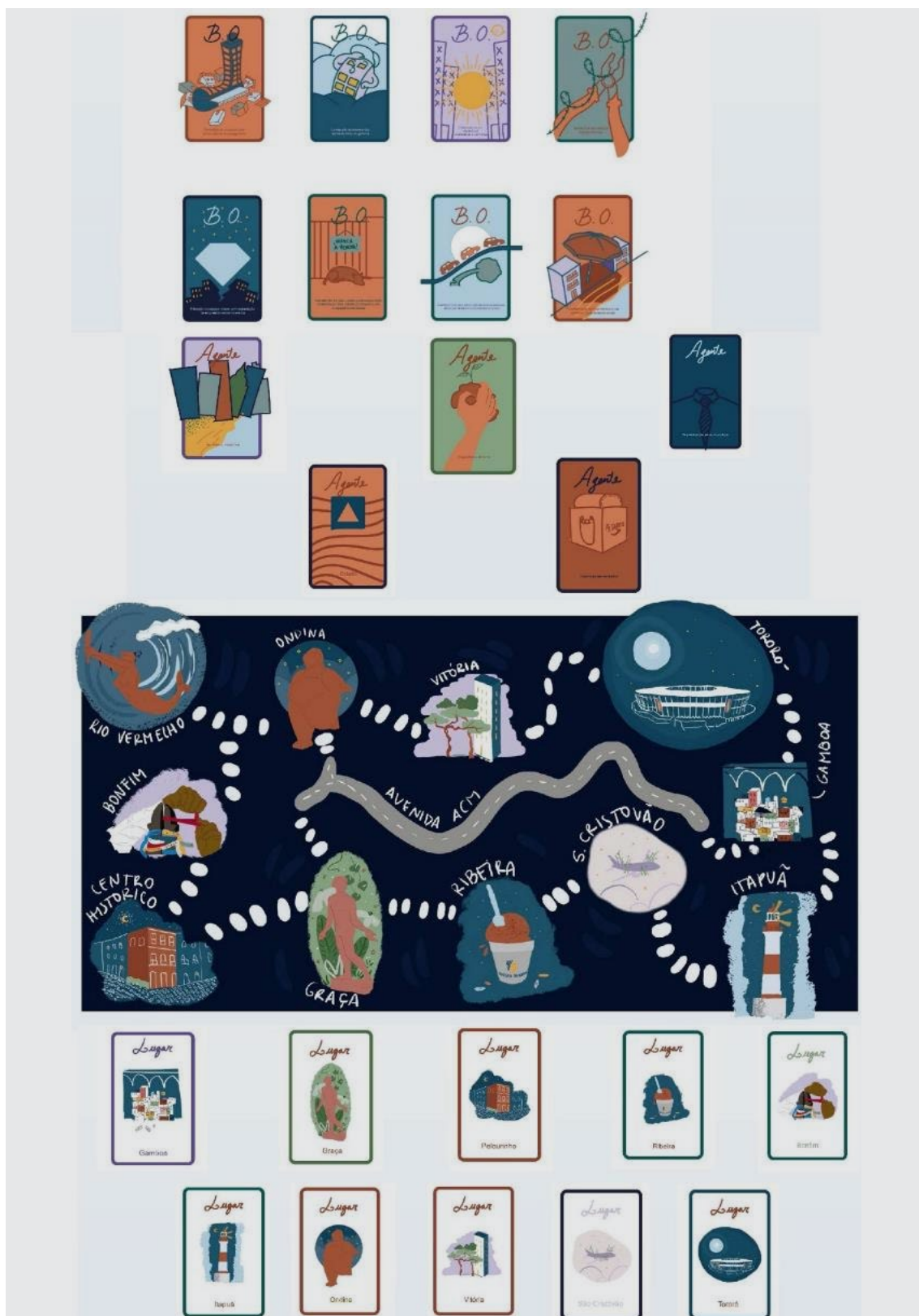


FIGURA 11. Tabuleiro e cartas de “B.O.”, “agente” e “bairro” do jogo Sotero Conspirão (fonte: Ana Liz Sandes, João Vitor Santos Falcão, Julia Vilas Boas, Natiele de Jesus e Wanderson Souza, 2021).



FIGURA 12. Disposição de jogadores e cartas do jogo Fuzuê, inspirado em blocos de carnaval (fonte: Gabrielly de Almeida Ribeiro Bacelar e Izabela Coelho Santos, 2021).

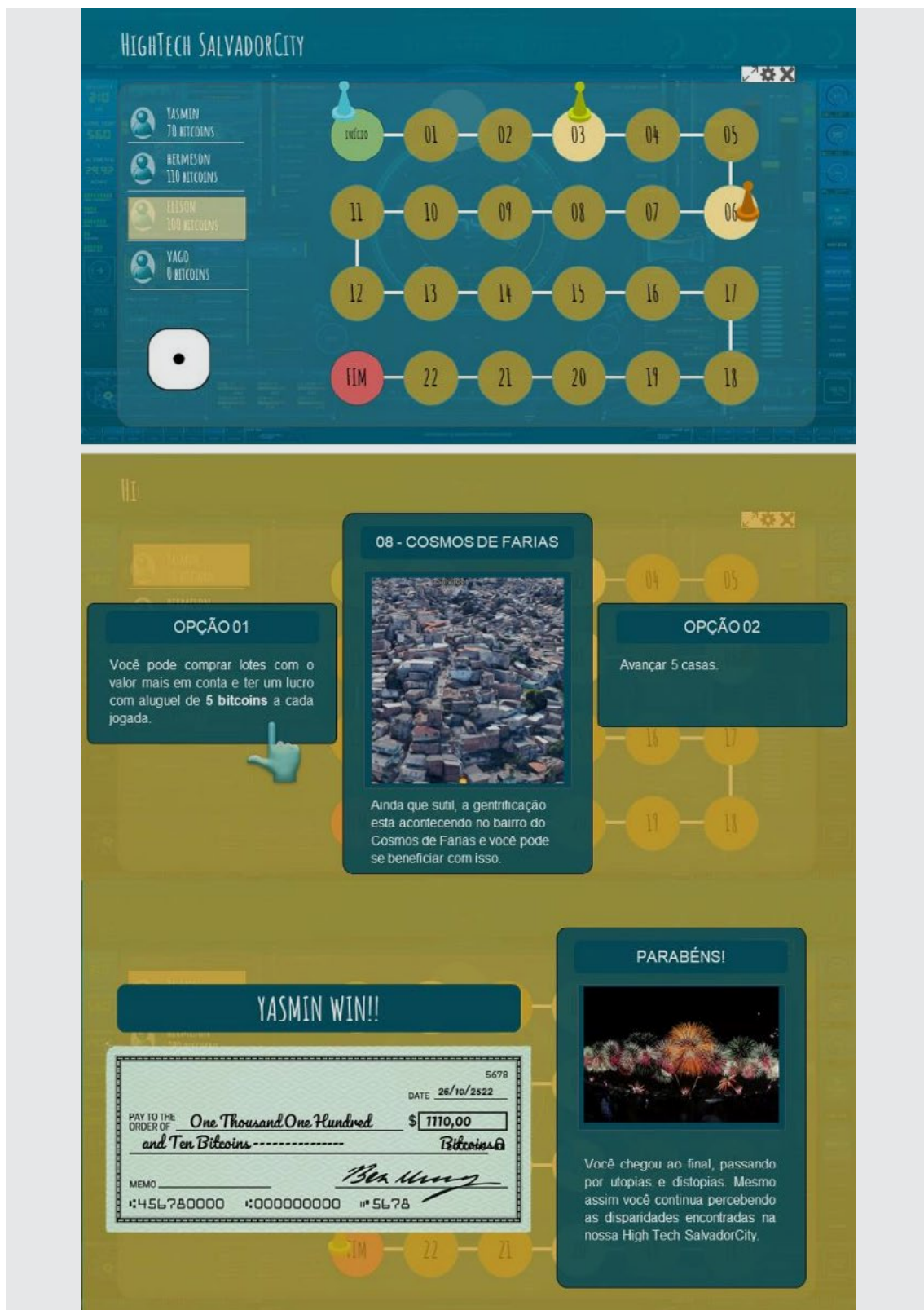


FIGURA 13. Detalhes do jogo baseado em dinâmicas imobiliárias High Tech Salvador City (fonte: Ayala Silva, Eva Soares, Elison Pinheiro, Hermesom Elói e Yasmin Fonseca, 2021).



FIGURA 14. Telas do jogo Salvadópolis, inspirado no Monopoly (fonte: Bruna Freire, Giulia Mendes e Juliana Riccio, 2021).



FIGURA 15. Tabuleiro e cartas de um jogo centrado na mobilidade urbana e no acesso à vacina (fonte: Marjorie Soares, Raul Vellame e Victor Silva, 2021).

Prólogo

18 de março de 2020. Estava em Salvador.

Pensei que meu estágio pós-doutoral na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA) iria para o beleléu, já que a instituição anunciou a interrupção de todas as suas atividades. A pandemia da covid-19, uma semana antes decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), além da sensação até então inédita de uma Dona Morte muitíssimo à espreita, me trouxe também o sentimento de que não seria mais possível fazer qualquer *desenho* de ações cotidianas de minha vidinha burguesa. Logo percebi, contudo, que eu não tinha motivos para siricuticos: recebia meu salário mensal como professor no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CAU UNILA) e, por isso, tive a possibilidade real de adesão ao isolamento social. Essa segurança me auxiliou no êxito de certos *projetos*: me esquivar não só do coronavírus, mas também da solidão total, persuadindo dois amigos a morar comigo em um apartamento maior no mesmo prédio; e escapar do tédio a partir da *designação* diária de tarefas, de metas do pós-doutorado (que, aliás, seguiu sem problemas por caminhos virtuais) a assistir a um filme no streaming depois da desinfecção das compras do mercado on-line da semana.

Parto da personalidade deste relato na intenção de exemplificar um pouco das questões apresentadas no livro *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*, ao qual o título deste texto faz evidente referência: (1) o design não se limita à atividade profissional ou ao conhecimento especializado voltado à fabricação de objetos e ao desenvolvimento de linguagens e signos visuais, mas está por toda parte, das grandes estruturas materiais e organizacionais aos mais ordinários aspectos do dia-a-dia; (2) todas as pessoas de todas as culturas fazem design, o tempo todo e independentemente de sua formação técnica ou acadêmica e de suas bagagens culturais; (3) na medida em que se trata de uma ferramenta que entrelaça *desenho, projeto e desígnio*, ao fazermos o design de nossos objetos, ferramentas, estruturas, políticas, sistemas e narrativas, também fazemos o design de nossos mundos e nossas formas de ser; (4) por isso, o design pode prover indivíduos ou coletivos com a autonomia necessária para desenhar, projetar e designar o que queiram para si e seu mundo presente ou futuro.

O autor desta obra, publicada em 2016, é Arturo Escobar. Antropólogo colombiano radicado nos Estados Unidos, ele já afirmou, aliás, que a pandemia

foi resultada de um nefasto design global que instaura e alimenta crises.¹ É, ainda, um dos maiores expoentes do chamado giro decolonial latino-americano,² que enuncia a “colonialidade” como conceito principal: uma ordem diferencial hierárquica com base na ideia de “raça” que, entre demais efeitos, conduz o que costumamos chamar de conhecimento – inclusive em design e inclusive em arquitetura – à branquitude e ao eurocentrismo alçados a virtudes e princípios epistemológicos.³ Também dialogando com os estudos culturais e tendências da arquitetura, da antropologia, da ecologia política e dos feminismos, para Escobar o design é um modo de fazer que é um modo de pensar e um modo de transformar mundos. Contudo, ele parece falhar ao não devidamente debater o que há de inexoravelmente pedagógico em um design concebido desse modo.

Este texto pretende-se a uma modesta contribuição à discussão da dimensão pedagógica do design – isto é, do seu papel como instrumento teórico-analítico e prático que atua sobre o educar, o aprender, o conhecer e o ser. Para tanto, considerando pesquisas anteriores sobre o ensino na área de arquitetura,⁴ mantereí o relato pessoal, desde agora enfocando na minha experiência, ao longo de 2021, em um componente curricular de três créditos do curso diurno da Faufba: História do Urbanismo e do Planejamento Urbano. Apresentarei o que chamo de “realização do possível”: iniciativas de design orientadas à situação específica de comunicação e equipamentos na modalidade não presencial imposta pela pandemia, com vistas ao rearranjo de bases teórico-metodológicas e do material didático, à maior interatividade e ao estímulo à autonomia do alunado para também fazer do design um processo de aprendizagem. Minhas observações serão cotejadas com aportes sobre o pedagógico afinados com a opção decolonial.

1

1º de setembro de 2020. Terminava meu estágio pós-doutoral, mas não terminava a pandemia. E agora?

- 1 Cf. Escobar (2020); Kothari, Escobar, Salleh, Demaria e Acosta (2020). Para abordagens semelhantes, ver Wallace ([2016] 2020) e Name (2020b).
- 2 Ver, por exemplo: Lander ([2000] 2005a); Mignolo e Escobar (2013).
- 3 Para diferentes dimensões da colonialidade que animam a epistemologia decolonial, cf. Quijano ([2000] 2005); Lander ([2000] 2005b); Maldonado-Torres ([2004] 2008). Para o traslado à arquitetura e ao design, acesse, entre outros: Gutiérrez ([2015] 2020) e Name (2021).
- 4 Para o acesso a diferentes textos voltados a iniciativas que se pretendem insurgentes no ensino de arquitetura, consulte a coletânea organizada por Andréia Moassab e Leo Name (2020).

A Unila, em um primeiro momento de sensibilidade institucional, instaurou um Período Especial Emergencial em que a adesão de docentes e discentes a disciplinas era facultativa⁵ (o que, diga-se, para Escobar seria uma medida de design). Declinei dessa participação e, por isso, não precisei retornar a Foz do Iguaçu, nem correr para salas de aulas virtuais.

Eu havia pedido redistribuição para a Ufba, tendo sido formalmente inserido na nova casa alguns meses depois. A instituição, além de ter possibilitado a ministração das aulas remotas pelas plataformas virtuais RNP, Moodle e Google Classroom, também fez um desenho mais humanizado das condições de trabalho: determinou que a implantação do chamado Semestre Letivo Suplementar (SLS) – com disciplinas especiais e não presenciais, por vezes ministradas por dois ou mais docentes, valendo como optativas ou equivalendo a componentes de cada matriz curricular oficial – havia sido a medida possível no contexto do primeiro ano da pandemia. O ano de 2021 foi estabelecido, então, como “atípico”, de “ensino não presencial” e, o mais importante, sem reposições dos semestres 2020.1 e 2020.2.⁶

Nesse contexto, fui informado em fevereiro de 2021 que de início ficaria responsável apenas por uma turma de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano. Estava chegando a hora de fazer o desenho do curso para um ambiente on-line, no que tangesse a montagem, procedimentos metodológicos e possibilidades de crítica e subversão de conteúdo – via adesão à opção decolonial, por exemplo.

Aquelas e aqueles que buscam delinear o que seriam “pedagogias decoloniais”⁷ vêm priorizando dialogar com três pensadores da América Latina e do Caribe. Do martinicano Frantz Fanon, apontam sua urgência em ver emergirem novos sujeitos e novas linguagens, a partir da reversão da desumanização

- 5 Ver as Resoluções nº 5/2020 e nº 6/2020 da Comissão Superior de Ensino da Unila. Infelizmente, em 2021, a instituição decretou um calendário de reposição do ano de 2020 bastante extenuante para docentes e discentes, inclusive com semestres letivos da graduação e da pós-graduação desalinhados.
- 6 Ver as Resoluções nº 1/2020 e nº 4/2020 do Conselho Universitário da Ufba. Com base no que pude averiguar dos relatos na Faufba, a implantação do SLS parecia vetar uma simples transposição de disciplinas convencionais para a modalidade não presencial em um contexto de tamanha anormalidade. Tal entendimento teria estimulado a solidariedade entre pares, a criatividade e a flexibilidade. No entanto, a partir de 2021, apesar do calendário mais regular, as disciplinas ofertadas na modalidade não presencial passaram a ser exatamente as mesmas das grades curriculares oficiais, com raríssimas exceções.
- 7 O debate pedagógico no giro decolonial vem sendo conduzido por nomes como Catherine Walsh (2013), pesquisadora estadunidense domiciliada no Equador, a argentina Zulma Palermo (2014) e os brasileiros João Corales da Mota Neto (2016) e Nilma Lino Gomes (2012).

imposta a pessoas negras e outros condenados da terra, no mesmo passo da necessidade de desaprendizagem do legado racista imposto pelos processos de colonização. Do brasileiro Paulo Freire e do colombiano Orlando Fals Borda, vêm destacando o entendimento de ambos sobre a inseparabilidade entre pedagogia e política, suas defesas de éticas pedagógicas emancipadoras e, às suas maneiras e nas possibilidades de seu tempo, suas denúncias contra o imperialismo e o dependentismo intelectuais.⁸

Seus escritos⁹ – por terem articulado discursos críticos pedagógicos com conceitos, ideias e propostas metodológicas que não desconsideraram os legados do colonialismo nos territórios periféricos da América Latina e no Caribe –, em certa medida, anteciparam os debates anticoloniais, antieurocêntricos e antirracistas, muito mais destacados hoje em dia. Também nos ensinam a desprender a pedagogia e o pedagógico (e o que quer que chamemos de pedagogias decoloniais) do sentido instrumental de mera “transmissão de conteúdos”, concebendo-os como metodologias orientadas às lutas sociais, ontológicas e epistemológicas.

Talvez seja importante dizer, então, que uma atuação docente orientada a essas lutas pode e deve ocorrer sob múltiplas formas, não se restringindo unicamente à ação “em campo”, “junto do povo” e “em diálogo direto e permanente com os movimentos sociais”. Há muitas tarefas a serem feitas e um sem-número de modos de fazê-las.¹⁰ Por essa razão, estou de acordo com a afirmação que diz que a sala de aula é

o espaço no qual se concretizou e se concretiza nosso “trabalho de campo”. [... N]ossa prática – que tenta perseguir metas decoloniais e, consequentemente, políticas e éticas – não [necessariamente] se realiza em comunidades [...], se não em aula, com grupos estudantis de diversos níveis de escolaridade e caracterizados [...] pela heterogeneidade de suas procedências e competências.¹¹

8 Cf. Alatas (2003).

9 Entre as muitas referências, destaco: Fanon ([1961] 2005; [1952] 2008); Freire ([1968] 2014a; [1992] 2014b; [1996] 2014c); Fals Borda ([1986] 2010a; [1995] 2010b; [2005] 2010c).

10 Digo isso por conta de uma guerra sem sentido na academia: certos uns, autodesignados baluartes do comprometimento político, acusam certos outros de “pesquisa de gabinete” e “sem preocupação social”; na direção contrária, alguns outros, de desenhos de carreiras conforme desenhos de seus Lattes, acusam alguns uns de “fazer extensão por não saberem fazerem pesquisa”. Enquanto isso, o ensino público de qualidade definha sem ter quem lute contra o projeto de seu sucateamento.

11 In: Palermo (op. cit., p. 63).

Nessa direção, o primordial é romper com a concepção bancária da educação, que também vaga pela universidade, e que compreende estudantes como recipientes em que é depositado conteúdo. Para isso, soam bem-vindos os processos e as metodologias mais dialógicos, mas importa, principalmente, o fomento da autonomia discente orientada a suas próprias capacidades de conhecer, aprender, ensinar-se e ensinar.¹² Parece-me importante, também, detectar as cumplicidades de cada uma das disciplinas com as colonialidades – ou, nos termos de Escobar: ter mais atenção ao design dos projetos pedagógicos e dos componentes curriculares de modo a agir criativa e prospectivamente para a sua descolonização.¹³

Por fim, não seria interessante complexificar as relações entre o que costumamos chamar de ciência, arte e outros modos de conhecimento?

2

Mas... O que isso tudo tem a ver com arquitetura?

Nas teorias e práticas – incluindo as arquitetônicas –, a produção do ausente ou do inexistente ocorre a partir de ativas práticas de homogeneização de tudo e ao apagamento do diverso.¹⁴ Elas designam noções de progressos materiais e civilizacionais a certos povos, culturas, paisagens, territórios e arquiteturas, tanto quanto de inferioridade e atraso a outros.

É sabido que o desenho dos projetos pedagógicos das escolas mais tradicionais de arquitetura, na América Latina e no Caribe e, particularmente, no Brasil, pouco contempla saberes estéticos e tectônicos, linguagens, referenciais históricos, intelectuais e teorias localizados fora das matrizes eurocêntricas do conhecimento ou do eixo dos Estados Unidos e da Europa Ocidental. Ao passo que exemplos e aportes latino-americanos, caribenhos ou africanos passam ao largo dos currículos. Além disso, esse mesmo desenho curricular e epistemológico pouco promove diálogos entre as disciplinas separadas como “teóricas” e “projetivas” e tende a naturalizar a formação de um profissional designado pelo e para o mercado, sem necessariamente questionar demandas e pouco debatendo sua responsabilidade social. Também é sabido que, nas salas de aula destas mesmas escolas, é pouquíssimo usual que alunos e alunas sejam encorajados a formulações de problemas a partir

¹² Cf. Freire ([1968] 2014a, p. 79-85).

¹³ Cf. Gomes (op. cit., p. 99-103).

¹⁴ Cf. Santos (2002). Ver também: Moassab (2019).

da análise crítica dos espaços onde vivem, estudam e convivem, ou das referências estéticas, artísticas e teóricas que já possuam.¹⁵

Mesmo que indiretamente, pois, o desenho mais usual dos bacharelados em arquitetura tem contribuído para manter a invisibilização de territórios, modos de construir, técnicas e estéticas de lugares e grupos sociais historicamente marginalizados que, aliás, viveram ou ainda vivem epistemicídios.¹⁶ Tais silêncios nas salas de aula reforçam o alijamento de quilombos, ocupações ribeirinhas e de sem-teto, favelas ou acampamentos de ciganos, por exemplo, do que é desenhado, designado e projetado como cidade e arquitetura. Para uma pedagogia que se pretenda crítica e emancipadora (baseada ou não na decolonialidade), parece imprescindível, então, a atenção ao apagamento destas contribuições materiais e imateriais.¹⁷ Nesse sentido, é espantoso que não raramente a defesa de cursos cujo desenho faça a adesão de saberes afro-latinos, africanos e indígenas, por exemplo, seja alvejada por acusações de particularismo, essencialismo ou até mesmo radicalismo e revanchismo.

Em síntese, o ensino de arquitetura, em sua manifestação mais conservadora, expressa o design da educação bancária que leva ao design de massa acrítica de autômatos conformados em ser menos em vez de mais,¹⁸ se ajustar ao mundo que aí está e resignadamente reproduzir prescrições de modelos vigentes e “vencedores”. O resultado disso, sabemos, leva a muitas e muitos perdedores. Pois não é possível projetar bem-estar no espaço habitado e construído quando se reproduz os interesses de poucos e, logo, a manutenção da desigualdade.

Para não dizer que não falei das flores, é muito positivo que a formação profissional em arquitetura seja virtualmente um campo fértil para a transdisciplinaridade: transita-se de história da arte a saneamento predial, do momento fletor a teorias da cor, do conhecimento botânico e ecológico à

15 Name e Moassab (2020).

16 Intelectuais como a brasileira Sueli Carneiro (2005) e o português Boaventura de Sousa Santos (1999) vêm definindo o “epistemicídio” como a eliminação das formas de conhecimento que acompanhou o genocídio da expansão europeia. Trata-se de um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação das capacidades intelectuais de pessoas não europeias/ocidentais ou não brancas. Em direção semelhante, e antes, o brasileiro Abdias Nascimento ([1978] 2016) preferiu o termo “genocídio cultural”.

17 Cf. Moassab (2016; 2019); Cunha (2019); Name (2021).

18 “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais”. In: Freire ([1968] 2014a, p. 85).

análise de dados socioeconômicos, entre outros muitos quitais. Do mesmo modo, é uma arena potencial de práxis experimentais, criativas, dialógicas e colaborativas, posto que sobretudo quando estudantes projetam – fazem design! –, ensinar e aprender são também fazer, várias vezes em equipe.

3

Vejamos...

A Faufba possui dois bacharelados, um em turno noturno e outro, diurno – semelhantes, mas não exatamente iguais. O noturno foi criado em 2009 e tem como matriz curricular uma versão mais enxuta da adotada pelo diurno, com pequenas diferenças. O curso diurno remonta à fundação da Academia de Belas Artes, em 1877, tendo sido federalizado em 1949. Seu currículo em vigor – *pasme-se!* – é de 1996, não tendo havido ainda os entendimentos e acordos necessários para sua revisão e, principalmente, o redesenho de bem definidos perfis de egressos e referências metodológicas e epistemológicas do projeto político-pedagógico como um todo. A despeito, então, da notória qualidade de 52 professoras e 46 professores, o coletivo docente da Faufba trabalha com uma base por óbvio antiquada, por isso tendente a reproduzir no presente ideais instrumentais e intervencionistas do passado e pouco absorver de temas emergentes e urgentes – como a justiça ambiental, a exploração do trabalho e as relações etnorraciais e de gênero, por exemplo.

História do Urbanismo e do Planejamento Urbano é um componente curricular exclusivo da grade diurna. Faz parte do oitavo semestre e penúltimo ano do curso, quando se espera que o alunado esteja ao mesmo tempo cursando mais *dois* Ateliês de Projeto, mais orientados à escala urbana. Aqui está sua ementa:

A emergência do urbanismo, enquanto campo reflexivo-propositivo voltado para a intervenção na cidade moderna. Matrizes e vertentes paradigmáticas. O urbanismo e o planejamento urbano no Brasil. Tendências contemporâneas.¹⁹

A descrição bastante resumida do conteúdo permite interpretações livres e aditivas, mas chamo atenção para alguns pontos que merecem cuidado: (1) se a consideração do urbanismo como *campo reflexivo-propositivo* se circunscrever a sua formatação como disciplina tão somente em atenção à *cidade moderna* – seria a industrial, oitocentista e europeia? – pode invalidar tudo o que antes e em outros lugares foi da ordem da ocupação e da

19 Cf. alunoweb.ufba.br/SiacWWW/ExibirEmentaPublico.do?cdDisciplina=ARQ029&nuPerInicial=20041.

adaptação a territórios, isto é, descartar urbanismos “com outros nomes” ou “que não se chamam assim”,²⁰ que resultaram em cidades coloniais e sítios como Machu Picchu e Tombuctu;²¹ (2) o aceite tácito deste urbanismo “oficial”, disciplinar e de racionalidade europeia, *intervencionista* e regulador costuma escamotear suas propostas higienistas e eugenistas cujos laboratórios experimentais preferenciais foram as colônias e ex-colônias europeias;²² (3) este entendimento pode reduzir o urbanismo àquilo que somente vem de urbanistas, excluindo outros campos e grupos que também participam do design do urbano e da cidade; (4) a menção ao urbanismo e ao planejamento *no Brasil*, além de me fazer indagar sobre o restante da América Latina, pode estruturar a comparação entre algo que é estudo de caso, particular ou local (mencionado somente ao final da ementa) frente ao geral e normal (apresentado desde o seu início); (5) finalmente, *tendências contemporâneas* pode ser um eufemismo para modismos ou perversidades de mercado.

Para escapar das armadilhas do eurocentrismo e do disciplinarismo, o conteúdo do curso que viria a ministrar foi dividido em duas partes.

A *Parte 1: a cidade como questão, imaginação e representação* contemplava os vários urbanismos, de outros tempos e culturas, e suas diferentes “atitudes de projeto”.²³ Ainda, tentava de modo transversal trazer a discussão sobre utopias e utopismos, não só a partir dos textos mais usualmente utilizados pelo campo,²⁴ mas também recorrendo aos modos de imaginar, narrar e representar as cidades e o urbano em algumas expressões artísticas, especialmente o cinema. Finalmente, situava o quanto possível suas questões nos debates latino-americano, de gênero e etnorracial – em uma piscadela a aportes decoloniais que há muito me guiam.

Sobre o último ponto, foi muito importante trabalhar com o que venho chamando de “enunciados situados”.²⁵ A explanação sobre o urbano a partir

20 Cf. Gutiérrez (op. cit.).

21 Cf. Moassab (2019); Cunha Junior (2020); Name (2021).

22 Cf. Stepan (1992); López-Durán (2018).

23 Este é o termo utilizado pela arquiteta brasileira Maria Elaine Kohlsdorf (1985) para fazer referência às características de um “urbanismo” sem disciplina e autoria nas cidades “antigas”.

24 Por exemplo: Choay ([1965] 2003); Harvey ([2000] 2004).

25 Trata-se de certos termos acadêmicos (ou ao menos com apropriação acadêmica) que servem como operadores analíticos de posições assumidamente encarnadas e localizadas nas dimensões etnorraciais, territoriais, de gênero e de classe normalmente invisibilizadas pela dita ciência “neutra” e “universal”. Cf. Name (2020a).

da embocadura da “amefricanidade” e do “quilombismo”,²⁶ por exemplo, me auxiliou a trazer à tona o conhecimento afrodiaspórico que é inerente à produção do espaço urbano, porém invisibilizado no discurso acadêmico. Do mesmo modo, possibilitou demonstrar os processos de resistência a esse apagamento, tão presentes em uma cidade como Salvador. “Bem-viver” e “mundo ch’ixi”,²⁷ por sua vez, colaboraram com a crítica às dicotomias “sociedade/natureza” e “materialidade/espiritualidade”, ausentes na produção de alguns espaços urbanos andinos, por exemplo, que nem de longe seguem as premissas de forma e função. Por fim, a referência aos chamados “espaços do armário”²⁸ facilitou o rascunho de dinâmicas opressivas relacionadas a lógicas de ocultamento e segredo, como é o caso de estabelecimentos para o público LGBTQI+ (boates, saunas etc.), muitas vezes projetados de modo a esconder a natureza de suas atividades de quem por eles passa, tanto quanto de certos processos disruptivos, como as práticas sexuais clandestinas entre homens em espaços públicos, por exemplo.

A Parte 2: a produção e o planejamento da cidade como mercadoria objetivava o entendimento progressivo da participação de profissionais de arquitetura na produção de solo criado e mais-valias urbanas – e, portanto, de cidades excludentes. Para isso, apresentava os agentes produtores do espaço urbano²⁹ e a preponderância das imagens nas narrativas do planejamento em vertentes mais “mercadófilas”.³⁰ Nesse sentido, trazia a discussão sobre o direito à cidade e os instrumentos da política urbana, tentando apresentá-los no contexto de algumas situações que normalmente se apresentam nos Ateliês de Projeto cursados pelo alunado.

Ressalto, contudo, que além deste redesenho de referências e conteúdo – absolutamente necessário com ou sem pandemia –, a realização do possível para essa disciplina, no âmbito do ensino não presencial, precisava também de um design que a reorientasse em termos pedagógicos e metodológicos.

4

A bem da verdade, mesmo com o redesenho de conteúdo e referências intelectuais, meu medo era que tudo ficasse muito chato e eu me tornasse um

26 Cf. Gonzalez ([1988] 2020); Nascimento ([1980] 2019).

27 Cf. Acosta ([2013] 2019); Rivera (2018).

28 Cf. Brown (2005).

29 Cf. Corrêa (1989).

30 O termo é de Souza (2002).

“palestrinha” falando um blábláblá infinito a câmeras desligadas de estudantes sem interesse.

O que fazer?

Tive a inestimável ajuda de quem é minha amiga há mais de 20 anos: Adriana Caúla, professora da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense (EAU-UFF) que, no início de 2021, já enfrentava seu segundo semestre letivo de disciplinas remotas. Ela me disse algo como: *“Tá todo mundo exausto! Nada de tentar fazer uma aula remota igualzinha à presencial! O ideal são pequenas tarefas e o máximo de interatividade possível”*. Além disso, também fui inspirado por sua pesquisa sobre utopias urbanas.³¹

Explico.

Caúla criou “tipias urbanas”, sínteses visuais iconográficas que, em seu trabalho, permitiram apontar recorrências no longo rastro das imagens de utopias urbanas na literatura, na arquitetura, nos quadrinhos e no cinema – um método a que ela chama de “utopografia”. Movido pelo famoso enunciado da “cidade como um jogo de cartas”,³² transformei essas tipias – são 18 – em cartas de um baralho virtual que, com a colaboração da própria autora, foram divididas por cores em quatro categorias (Figura 1). Sobre tudo na *Parte 1* da disciplina, em momentos de minha explanação oral com slides, as cartas eram utilizadas para mostrar, mediante certa dinâmica de surpresa e adivinhação, a recorrência de determinadas tipias em diferentes contextos e imagens de cidades (Figura 2). Em outra atividade interativa, com a ferramenta Google Jamboard, imagens urbanas de fontes artísticas distintas também foram decodificadas a partir das tipias que cada equipe de estudantes julgava pertinentes, cujas cartas eram “cantadas” e jogadas à tela junto com palavras-chave (Figura 3). A utopografia, por fim, também foi utilizada para a análise da cidade representada em um filme sorteado para cada grupo assistir, necessariamente em diálogo com outras fontes do seu próprio repertório (Figuras 4 e 5).

Na *Parte 2*, uma dinâmica de jogo foi montada, mais uma vez usando o Google Jamboard. Cada estudante recebeu antecipadamente, por e-mail, algumas cartas com diferentes produtos. A partir do sorteio de certas cartas de comando, o objetivo era, ora individualmente e ora em equipe, fazer escambo mediante barganha, convencimento sobre os valores inerentes a cada item e, às vezes, trapaça – e para essas trocas, não havia dinheiro ou

31 Cf. Caúla (2019). Ver também: Name (2020c).

32 Cf. Santos (1988).

precificação! (Figura 6) Tal dinâmica, além de divertida, veio em auxílio à compreensão de conceitos bem difíceis da economia, como valor de uso e valor de troca das mercadorias.³³ Em 2021.1, alunas e alunos não haviam recebido ainda nenhuma imunização contra a covid-19 e, pelo óbvio, o item mais disputado foi uma dose de CoronaVac. Em 2021.2, dado o avanço do programa de vacinação, em uma turma o objeto mais desejado foi um iPhone de última geração e, na outra, um ingresso para uma pista vip de um show da Lady Gaga. Comentei sobre tais diferenças, o que estimulou o debate sobre a teoria do valor, tanto quanto indaguei sobre os recursos naturais e humanos por trás dos objetos, o que propiciou discutir o fetiche da mercadoria. Trasladas ao contexto da produção do espaço urbano capitalista, estas discussões facilitaram também o entendimento sobre mais-valias urbanas, ou de que favelas e outras ocupações irregulares em áreas de risco sem valor de mercado são inexoráveis no contexto em que a habitação é uma mercadoria que nem todos têm condições de comprar.

Em continuidade a isso, em todas as turmas eu pedi às equipes que fizessem uma narrativa gráfica – um design! – sobre os agentes produtores do espaço urbano de Salvador. Uma questão pedagógica pertinente, nesta atividade, estava na inversão de papéis: na medida em que eu morava há menos de dois anos na cidade, e boa parte desse período em quarentena, as alunas e os alunos com muito mais tempo na capital baiana me explicariam como são as dinâmicas urbanas soteropolitanas. Havia autonomia: valiam vídeo, colagem, quadrinho, *sketch* etc. Também valia representar qualquer coisa que se julgasse pertinente na cidade.

Uma equipe da turma de 2021.1 me surpreendeu fazendo três cartazes de filmes fictícios, cujos títulos e tipografia aludiam a *Star Wars* (franquia cinematográfica de enorme sucesso e repleta de diferentes cidades imaginárias, certamente conhecida da maioria do alunado, mas que não havia constado de nenhuma de minhas explicações). E o mais interessante: até mesmo as imagens do fundo capturadas por suas câmeras participaram do design da apresentação, uma ideia que se repetiu com alguns outros grupos (Figuras 7 e 8). Essa iniciativa me moveu a pedir às turmas seguintes que produzissem narrativas gráficas que, mesmo tendo Salvador como cenário, também tomassem um filme como referência: aquele sobre o qual já tinha sido realizada uma utopografia, na *Parte 1*. As equipes tinham autonomia para decidir como tratar as referências visuais e utilizar outras fontes que lhes conviesse. Os resultados foram surpreendentes! (Figuras 9 e 10)

33 Cf. Marx ([1867] 2013).

Finalmente, como atividade-síntese do semestre, reforçando dinâmicas interativas que vinham atravessando a disciplina e a premissa da autonomia sobre o que explicar e como apresentar – isto é, como autonomamente manejar o conteúdo no processo de aprendizagem e o que trazer de referências próprias –, cada equipe foi convidada a projetar um jogo que narrasse alguma das muitas dimensões desta complexa produção do espaço urbano soteropolitano. Jogos de tabuleiro tradicionais, como Monopoly, Jogo da Vida e Detetive foram referências de alguns dos designs, assim como outros com cartas e dinâmicas bem mais complexas – F.D.P. e Coup, por exemplo. Algumas equipes introduziram, nos seus jogos, alusões às tipias, aos filmes antes analisados ou até mesmo à própria narrativa gráfica que havia sido feita; outros miraram a direções novas, trabalhadas a partir de seu repertório. Para explicar Salvador ao professor novato na cidade, elegeram-se temas como o carnaval, as dinâmicas imobiliárias e as dificuldades de mobilidade e de acesso às vacinas, por exemplo (Figuras 11 a 15).

O último dia de aula reuniu estudantes, professor e convidada ou convidado³⁴ em torno desses diferentes jogos resultados do próprio processo de ensinar e aprender. Em meio a essa atividade lúdica e suave, e entre uma partida ou outra, ainda houve tempo para um derradeiro debate: sobre o design de jogos, como o realizado nessas turmas de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano, poder vir a auxiliar equipes de urbanismo e planejamento urbano em variados procedimentos junto a diferentes grupos sociais, com vistas à facilitação do diálogo ou ao levantamento de informações, por exemplo.

Mas talvez isso seja assunto para uma outra disciplina ou outro texto...

Epílogo

Tive sorte, viu?

Minha “estreia” no ensino não presencial da Faufa veio a ocorrer quando já se observava a exaustão docente e discente frente a essa modalidade de emergência. Estava apreensivo com o cenário avesso e em uma nova universidade, é claro, mas não fui pego de surpresa, pude conversar com colegas sobre problemas e acertos de suas experiências e vinha de um afastamento de atividades.

A ementa do componente curricular da Faufa chamado História do Urbanismo e do Planejamento Urbano é potencialmente conservadora: traz

34 Enquanto em uma turma a própria Adriana Caúla foi a convidada, a outra contou com a presença de João Soares Pena, urbanista do Ministério Público da Bahia. Agradeço a ambos pela generosa participação.

consigo a arapuca, muitas vezes armada no âmbito do ensino de história do urbanismo e da arquitetura, da legitimação da ideia de que nós, brasileiros, latino-americanos ou não europeus, herdamos nossas cidades e ainda as fazemos e pensamos como resultado direto de “inovações” europeias/ocidentais espalhadas para o resto do mundo. Não foi assim, entre outros motivos, porque antecipação, informação e descanso me garantiram serenidade e saúde mental para conduzir reorientações pedagógicas e metodológicas.

Assim, a própria noção de história pôde ser redesenhada, sendo entendida não como um conjunto linear de relatos oficiais, mas um emaranhado de narrativas cuja inteligibilidade sempre é resultada de seletividade. Por esse enfoque, no urbanismo e no pensamento urbanístico puderam figurar ideias e imaginações de não urbanistas: os filmes analisados pelo alunado e as narrativas gráficas e os jogos produzidos para a disciplina fazem urbanismo porque instituem modos de pensar que são também modos de fazer e modos de transformar cidades. Em outras palavras, o alunado fez projeto urbano – design! –, mesmo que não se tratasse de uma disciplina de Projeto Urbano (Ateliê).

De modo algum, contudo, quero que este texto pareça um relato sobre a mais inovadora e bem-sucedida das experiências pedagógicas, ou uma vangloriação de um docente sabichão e discentes geniais. Foi, repito, a realização do possível em um contexto muitíssimo adverso.

O que creio ter conseguido fazer, com a colaboração de alunas e alunos, foi desarmar uma segunda arapuca, própria da modalidade remota de tantas possibilidades de dispersão: a verticalidade baseada na performance monológica do professor. Cartas “cantadas” ou adivinhadas, narrativas gráficas e designs de jogos vetaram respostas únicas: sobre quais típias para quais imagens ou sobre que dinâmicas urbanas são mais preponderantes em Salvador, por exemplo. Sempre houve divergência – e que bom! Também conduziram a uma interação afetiva entre o docente e o alunado e entre as equipes, no momento da aula remota, e internamente a cada equipe que viesse a se reunir em momentos extraclasse.

Assim, a aprendizagem pôde ser mais dialógica, propositiva, autônoma, criativa e lúdica, o que é recompensador em meio a uma pandemia mortal ainda vigente que nos traz tão profunda tristeza e tanto luto. Ainda mais, quando tudo parece indicar que o desenhado para a situação emergencial não presencial poderá ser aproveitado para o design desta mesma e de outras disciplinas no retorno presencial que – assim desejamos! – se avizinha.

Referências

- ACOSTA, A. **O bem viver**. São Paulo: Elefante, (2013) 2019.
- ALATAS, S. H. Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. **Current sociology**, v. 51, n. 6, p. 599-613, 2003.
- BROWN, M. P. **Closet space**. Routledge, 2005.
- CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Fuesp, 2005.
- CAÚLA, A. **Trilogia das utopias urbanas**. Salvador: Edufba, 2019.
- CHOAY, F. **O urbanismo**. São Paulo: Perspectiva, (1965) 2003.
- COMISSÃO SUPERIOR DE ENSINO-UNILA. Resolução nº 5/2020/ COSUEN. **Boletim de Serviço**, n. 72, 19 de agosto de 2020.
- COMISSÃO SUPERIOR DE ENSINO-UNILA. Resolução nº 6/2020/ COSUEN. **Boletim de Serviço**, n. 74, 26 de agosto de 2020.
- CONSUNI-UFBA. **Resolução nº 01/2020**. Palácio da Reitoria, Sala Virtual do CONSUNI-UFBA, 29 de julho de 2020.
- CONSUNI-UFBA. **Resolução nº 04/2020**. Palácio da Reitoria, Sala Virtual do CONSUNI-UFBA, 27 de novembro de 2020.
- CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- CUNHA, G. R. da. Assistência técnica habitacional com técnicas construtivas não convencionais: proposta de adequação sociotécnica para o enfrentamento da colonialidade tecnocientífica. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 1, p. 142-153, 2019.
- CUNHA JUNIOR, H. Urbanismo africano: 6000 anos construindo cidades (uma introdução ao tema). **Teias**, v. 21, n. 62, p. 371-382, 2020.
- ESCOBAR, A. **Autonomía y diseño: la realización de lo comunal**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.
- ESCOBAR, A. Transiciones post-pandemia en clave civilizatoria. In: BRINGEL, B.; PLEYERS, G. (org.). **Alerta global**. Lima: Alas, 2020, p. 202-208.

- FALS BORDA, O. La investigación-acción participativa: política y epistemología. In: GUERRA, J. M. **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, (1986) 2010a.
- FALS BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STECK, D. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (1995) 2010b, p. 368-370.
- FALS BORDA, O. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. In: STECK, D. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (2005) 2010c, p. 370-375.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, (1961) 2005.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, (1952) 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1968) 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1992) 2014b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1996) 2014c.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, (1988) 2020, p. 127-138.
- GUTIÉRREZ B., A. Ressurgimentos: suis como desenhos e desenhos-outros. **Redobra**, v. 6, n. 15, p. 265-288, (2015) 2020.
- HARVEY. D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola (2000) 2004.
- KOHLSDORE, M. E. Breve histórico do espaço urbano como campo disciplinar. In: GONZALES, S. F. N.; HOLANDA, F.; KOHLSDORE, M. E. **O espaço da cidade**. São Paulo: Projeto, 1985, p. 15-72.
- KOTHARI, A.; ESCOBAR, A.; SALLEH, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. Poderá o coronavírus 'salvar' o planeta? **Elefante Editora**, 25 mar. 2020.

- LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, (2000) 2005a.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, p. 8-23, (2000) 2005b.
- LÓPEZ-DURÁN, F. **Eugenics in the Garden**. Austin: University of Texas Press, 2018.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 71-114, (2004) 2008.
- MARX, K. A mercadoria. In: **O capital**. São Paulo: Civilização Brasileira, livro 1, v. 1, (1867) 2013, p. 57-117.
- MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (org.). **Globalization and the decolonial option**. London: Routledge, 2010.
- MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século 21. Para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. **Arquitextos**, v. 17, n. 198.07, 2016.
- MOASSAB, A. Os desafios de introduzir as categorias gênero e raça no ensino de arquitetura e urbanismo. **Epistemologias do sul**, v. 3, n. 2, p. 134-153, 2019.
- MOASSAB, A.; NAME, L. (org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020.
- MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**. Curitiba: CRV, 2016.
- NAME, L. De que lugar fala o lugar de fala? **Epistemologias do sul**, v. 4, n. 1, p. 162-177, 2020a.
- NAME, L. Geopolítica do alimento e a pedagogia do coronavírus: quem acessa um pé de manga ou tem uma horta é rei. **Cadernos Sesunila**, n. 3, p. 90-97, 2020b.
- NAME, L. Montagem de utopias urbanas como modo de pensar. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 22, 2020.

- NAME, L. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões espaciais básicas em arquitetura. **Pós**, v. 28, n. 52, e176627, 2021.
- NAME, L.; MOASSAB, A. Apresentação. In: MOASSAB, A. NAME, L. (org.). **Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020, p. 13-31.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, A. O quilombismo. In: **O quilombismo**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Perspectiva, (1980) 2019, p. 271-312.
- PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial**. Buenos Aires, Del Signo, 2014.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**. Buenos Aires: Clacso, (2000) 2005, p. 117-142.
- RIVERA C., S. **Un mundo ch'ixi es posible**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.
- SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.
- SANTOS, C. N. F. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: Eduff, 1988.
- SOUZA, M. L. **Mudar a cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- STEPAN, N. L. Race, gender and nation in Argentina: the influence of Italian eugenics. **History of European Ideas**, v. 15, n. 4-6, p. 749-756, 1992.
- WALLACE, R. **Pandemia e agronegócio**. São Paulo: Elefante (2016) 2020.
- WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: entretejiendo caminos. In WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013b, tomo I, p. 23-68.

DEDICATÓRIA

Dedico este artigo ao conjunto de estudantes matriculado nas três turmas de História do Urbanismo e do Planejamento Urbano ao longo do primeiro e do segundo semestres de 2021. Seu afeto e afincamento na realização dos debates e atividades conduziram aos ótimos resultados que motivam meu relato. São elas: Ana Liz Rocha Sandes, Ayala Oliveira Silva, Beatriz de Oliva Pinho, Beatriz Matos Santos Fortunato Jandiroba, Bruna Freire dos Santos, Carla Josuela de Almeida Santos, Caroline Gonçalves Xavier Souza, Catharina Cerqueira de Jesus Dias, Corina Rosita Lopes, Eva Casqueiro Andrés Lima, Flor de Lis Alencar Rocha, Gabrielly de Almeida Ribeiro Bacelar, Giulia Moraes Mendes, Izabela Coelho Santos, Julia Pereira Rosa Vilas Boas, Juliana Vasques Costa Riccio, Laís Coelho Costa Teixeira Navarro, Lavínia das Virgens Azevedo, Luciana Leite Dias, Luiza Bahia Marques, Lussier Pasquali Pereira, Maria Mariana Costa Santana, Marina Machado do Nascimento, Marjorie Fagundes Soares, Natiele São Paulo de Jesus, Rafaela Chemmés Villas-Bôas, Rebecca Moura Sousa Silva, Tainá Oliveira dos Santos, Thalita Gonçalves Marinho Maia e Yasmin da Silva Fonseca. São eles: Diogo Pires de Carvalho, Elison Chagas Pinheiro, Guilherme Lopes Soares, Hermes Oliveira Elói, Jeferson de Souza da Silva, João Mauricio Alves Barreto, João Vitor Silva Santos Falcão, Paulo Marcelo Lago Brandão Lima, Pedro Miguel Argolo Correia, Raul Melo Vellame, Sergio Santana de Agnelo, Thomas Ribeiro de Almeida, Victor Cesar Gonçalves Silva e Wanderson Rodrigues Souza.

Como referenciar

NAME, Leo. Autonomia e design: a realização do possível no ensino não presencial. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, pp. 24-56, set./2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>.

DOI: <https://www.doi.org/10.12957/arcosdesign.2022.65484>



A revista **Arcos Design** está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Compartilha Igual 3.0 Não Adaptada.

Recebido em 18/02/2022 | Aceito em 03/05/2022