



Oficina Tecido Social: uma ferramenta analítica para uma pedagogia engajada

Social Weave Workshop: an analytical tool for engaged pedagogy

Yasmin da Silva Menezes¹, Ricardo Artur Pereira Carvalho²

¹Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI/UERJ, Mestre, yasminsmenezess@gmail.com

²Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI/UERJ, Doutor, rartur@esdi.uerj.br

Resumo. Este artigo apresenta a oficina Tecido Social, desenvolvida no contexto da dissertação *Entre a ferida aberta e a sutura* (2024), como uma ferramenta analítica e participativa para investigar como as opressões atreladas às identidades dos estudantes atravessam a formação em design, de maneira individual e coletiva. O artigo tem por objetivo analisar a oficina sob uma perspectiva crítica, interseccional e engajada na superação das relações de opressão. O processo convida os participantes a compartilharem experiências, tornando visíveis as desigualdades e privilégios que moldam o processo formativo e à prática do design. Ao promover escuta ativa e análise crítica, a oficina também se configura como ferramenta de diagnóstico e transformação das práticas pedagógicas e do campo do design, pois nos permite repensar a formação acadêmica e as estruturas do campo.

Palavras-chave. Design e Educação. Processo Formativo. Opressão. Posicionalidade.

Abstract. This article presents the Social Weave workshop, developed in the context of the master's thesis *Between the open wound and the suture* (2024), as an analytical and participatory tool to explore how oppressions related to students' identities intersect with design education, both individually and collectively. The article aims to analyse the workshop from a critical, intersectional and engaged perspective in overcoming relations of oppression. The process invites participants to share their experiences, making visible the inequalities and privileges that shape the training process and design practice. By promoting active listening and critical analysis, the workshop is also configured as a tool for diagnosing and transforming pedagogical practices and the field of design, as it allows us to rethink academic education and the structures of the field.

Keywords: Design and Education; Formative Process; Oppression; Positionality.



1 Introdução

Neste artigo apresentamos a oficina *Tecido Social*, concebida e empregada como parte do trabalho de campo da dissertação “Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos estudantes frente às opressões no processo formativo em Design na ESDI?UERJ” (Menezes, 2024). A oficina funciona como uma ferramenta analítica e participativa para investigar como as opressões atreladas às identidades dos estudantes atravessam a formação em design, de maneira individual e coletiva. Por meio de uma compreensão sobre como os estudantes se sentem afetados pelas opressões que violam suas experiências diante do processo formativo.

Inserida no contexto do DesEduca Lab e da Rede design e opressão, partimos de uma perspectiva crítica ao currículo e à formação em design, compreendendo que as relações de opressão observadas em nossa sociedade se manifestam também na universidade e nos cursos superiores de design. Com isso em vista, buscamos investigar o processo formativo de um grupo de discentes de design a fim de compreender como as opressões atravessam suas trajetórias como estudantes.

Intitulada *Tecido Social*, a oficina refere-se ao trabalho de mesmo nome (figura 1) da artista brasileira Rosana Paulino (PAULINO, 2011), no qual a artista apresenta um conjunto de monótipos coloridos impressos sobre tecidos distintos e costurados juntos. A artista aborda nesse trabalho a violência e os contrastes sociais de uma metrópole como São Paulo. E utiliza uma costura desencontrada e forçada — sutura — para ligar as partes que compõem a obra. Desse modo, o que poderia ser utilizado como elemento de coesão e ligação entre os grupos, ganha o sentido de repressão e violência (Paulino, 2011).

Ao elaborar sobre sua criação, Rosana discorre sobre a justaposição de realidades distintas em um mesmo espaço, afirmando que:

Suturam-se partes antagônicas, díspares, de um mesmo corpo social comum, tentando fazer com que realidades socioculturais extremamente distintas convivam harmonicamente em um mesmo espaço, em um mesmo tecido social. (PAULINO, 2011, p.28)

Ainda que a obra de Rosana Paulino não esteja diretamente relacionada ao contexto universitário, identificamos nela uma metáfora potente para refletir sobre as experiências dos estudantes, que, oriundos de contextos sociais diversos, são frequentemente convocados a vivenciar a universidade de modo homogêneo.



Figura 1: Tecido Social. Monotíпия colorida e costura sobre tecido.
Aproximadamente 2,80 x 5,00m. 2010.



Fonte: PAULINO, 2011, p.28.

Dessa forma, a oficina *Tecido Social*, alicerçada nos conceitos de posicionalidade e interseccionalidade, reflete sobre os marcadores sociais como raça, gênero, classe, entre outros, que moldam a identidades sociais dos estudantes-participantes da investigação. E os atravessamentos provocados pelas tensões que emergem dos contextos de vida e as experiências vividas durante o processo formativo em Design. Além disso, oficina também busca colaborar com a construção de um espaço seguro para o compartilhamento de vivências, permitindo que estudantes possam reconhecer tanto as desigualdades quanto as potências da experiência universitária.

Assim, a oficina *Tecido Social* e este artigo estão apoiados nos Estudos sobre Design e Opressão, que conectam o campo do design ao histórico dos movimentos sociais, considerando que o design pode, simultaneamente, operar como ferramenta para a opressão, como também para a emancipação dos sujeitos (VAN AMSTEL, GONZATTO, NOEL, 2023; VAN AMSTEL, NOEL, GONZATTO, 2022; SERPA et al., 2022).



Considerando que o design é um campo de produção de conhecimento, ele também não está isento das estruturas que sustentam os mitos da universalidade, neutralidade e objetividade (Kilomba, 2019), funcionando como uma ferramenta na produção e reprodução de opressões. Entendemos que reconhecer, discutir e combater esses mitos que estruturam as opressões é atitude fundamental para a produção de uma crítica que possa auxiliar a pesquisa, ensino e atuação profissional no campo do design. Afinal, conforme aponta Jorge Frascara (2000), tanto designers quanto suas produções integram processos de subjetivação que geram significados discursivos, influenciando comportamentos individuais e coletivos, desempenhando, portanto, um papel social significativo.

As opressões, enquanto forças desumanizadoras, permeiam todas as relações políticas, culturais, econômicas e educacionais, manifestando-se por meio de violências simbólicas, políticas, estéticas e ideológicas. Estas forças são historicamente exercidas por grupos opressores sobre grupos oprimidos, negando-lhes a humanidade e a possibilidade de ser mais (FREIRE, 2020).

Grada Kilomba argumenta que a academia está longe de ser um espaço neutro e tão pouco um espaço somente dedicado a produção de conhecimento. Para ela, trata-se também de um espaço de “v-i-o-l-ê-n-c-i-a” (Kilomba, 2019, p.51) marcado por diferentes tipos de opressões. Isso porque, a academia é historicamente um ambiente predominantemente branco, onde o privilégio de fala tem sido sistematicamente negado a pessoas negras (ibid., p.50), bem com as pessoas com deficiência, indígenas, LGBTQIAPN+ e mulheres.

bell hooks (2019c) e Paulo Freire (2020) indicam que os opressores são vistos como sujeitos, capazes de definir suas realidades, identidades e histórias, enquanto os oprimidos são desumanizados e tratados como objetos. Freire (2020) também menciona que a condição de opressor é, em si, desumanizante, uma vez que impõe a própria condição de oprimir — muitas vezes não reconhecida — e que impede a si e aos outros outras formas de ser. Daí que a luta contra a opressão deva ser assumida por oprimidos e opressores em favor da libertação mútua e pelo superação da contradição opressor-oprimido.

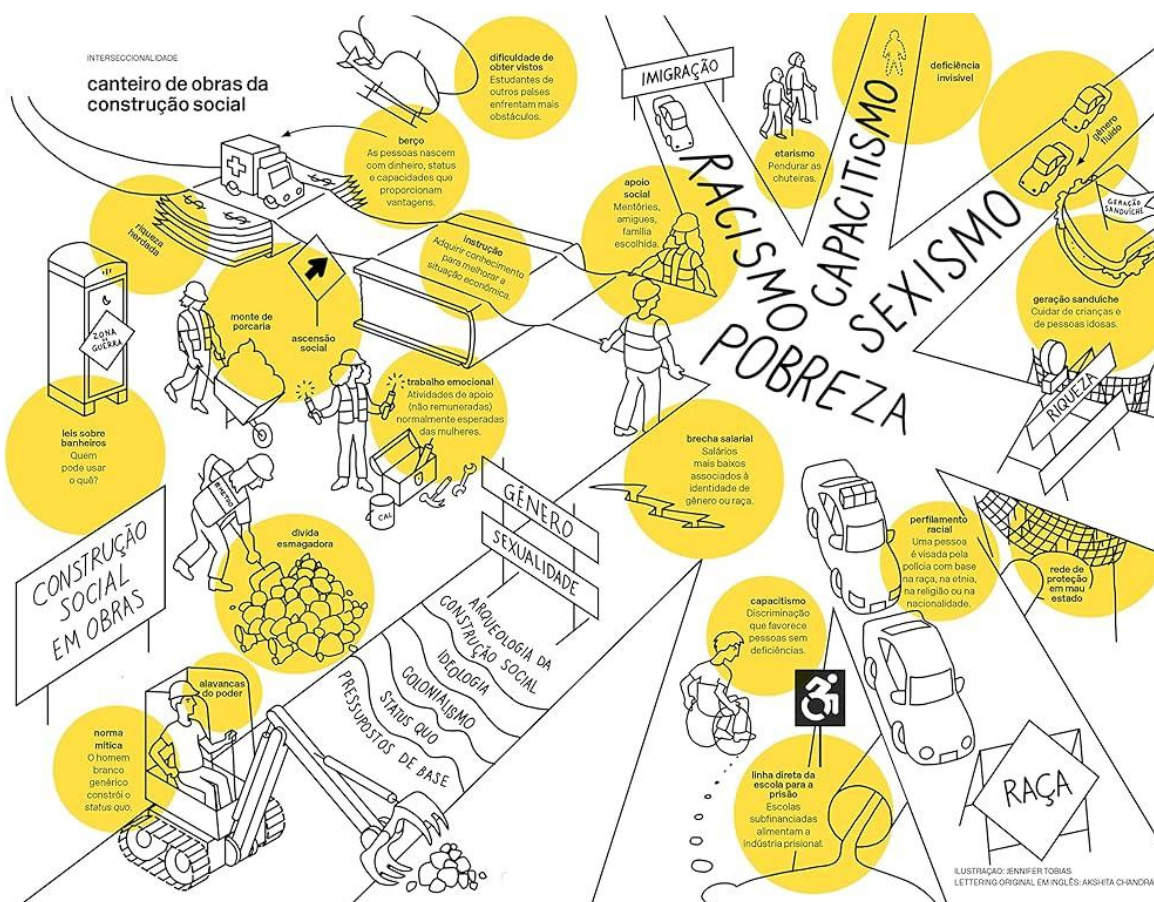
Cabe, contudo, reconhecer que ser opressor ou oprimido não depende de uma perspectiva essencial e única, mas que as condições históricas e materiais definem contextos em que se pode, inclusive, ser ora opressor, ora oprimido. Conforme nos ensina Stuart Hall (2000), nossas identidades são construídas e negociadas cultural, social e historicamente e algumas categorias como raça, gênero e classe prevalecem e se sobrepõem em determinadas situações. Nesse sentido, é essencial compreendermos cada uma dessas categorias para identificar as opressões e como elas se interseccionam e assim, termos um enfrentamento eficaz das injustiças no campo do design.

A noção de interseccionalidade é adotada em diferentes campos de conhecimento, sobre tudo os que lidam com desigualdades sociais, direitos humanos e políticas públicas. Kimberlé Crenshaw (2002) para abordar a interseccionalidade, recorre à analogia das ruas



para ilustrar como diferentes categorias, como raça e gênero, se cruzam e formam estruturas discriminatórias, afetando os indivíduos que se encontram nesses cruzamentos. Abaixo vemos uma representação gráfica (figura 2) desta noção conforme apresentada por Lupton *et al.*

Figura 2: Interseccionalidade



Fonte: LUPTON, et al., 2023, p.18.

Por meio da conceituação de Kimberlé Crenshaw, diferentes autoras feministas elaboraram outros modos de compreender e aplicar a interseccionalidade. Destaco a formulação de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), onde a interseccionalidade é tratada como uma ferramenta analítica que permite assumir inúmeras formas, atendendo a diferentes fenômenos e problemas sociais e estando seu uso ligado a uma busca por justiça social:

[...] interseccionalidade como ferramenta analítica: 1) uma abordagem para entender a vida e o comportamento humano enraizados nas experiências e lutas de pessoas privadas de direitos; e 2) uma ferramenta importante que liga a teoria à prática e pode auxiliar no empoderamento de comunidades e indivíduos (COLLINS; BILGE, 2021, p.60).



Essa abordagem é complementada pelo conceito de posicionalidade que, conforme apontado por Linda Alcoff (2006), estamos posicionados socialmente e possuímos identidades sociais com as quais experimentamos e interpretamos o mundo que habitamos. Assim, reconhecer essas posicionalidades nos permite discordar e contrariar as lógicas de neutralidade e universalidade ainda presentes no ambiente acadêmico (Kilomba, 2019) e evidenciar que todos os saberes são localizados (Haraway, 2009). Desafiando a pretensa ideia de imparcialidade do conhecimento produzido na academia e nos auxiliando a identificar as perspectivas que adotamos em nossos discursos, conforme indica Cintia Guedes (2015):

Quando remonto na memória os processos subjetivos que dão forma ao que chamamos de identidades, não tenho dúvidas em afirmar que sou uma mulher negra nordestina, e estes modos de enunciação são como marcas: me posicionam, atravessam meu corpo, meu modo de ver e estar no mundo. Contudo, não é possível entendê-las como pontos de partida, elas não estiveram sempre aí, foram acionadas por relações de pertencimento e estranhamento, de comunidade e violência (GUEDES 2015, p. 4).

A partir o que Cíntia Guedes e Linda Alcoff propõem sobre posicionalidade, entendemos que reconhecer o grau de influência que a posicionalidade exerce em nossas formas de ver e estar no mundo nos permite provocar desvios e responder aos estranhamentos causados por nossas presenças nos espaços que transitamos.

Quanto aos estudos sobre o ensino de design no Brasil, enfatizamos a importância de se investigar a formação para além das questões curriculares (COUTO, 2008), das experiências em sala (SOUZA, 1996) e das condições históricas de conformação dos cursos (NIEMEYER, 2007, CARVALHO et. al, 2015). Também devemos investigar como as interações sociais fora da sala de aula marcam o processo formativo de designers.

Assim, entendemos juntos com Portela et al. (2022, p.2) que “um curso de design é [muito] mais que a soma de suas disciplinas (...) ousamos afirmar que não se conhece um curso de design apenas pelo que se apresenta no currículo ou pelo que se vê em sala.” Dessa forma, compreendemos que o processo formativo abrange todos os espaços e possibilidades de interação e compartilhamento de conhecimentos que os estudantes vivenciam durante e após a graduação.

Ao aproximarmos a noção de identidade de Hall (2000) para pensarmos a formação da identidade profissional como designer, entendemos que esta não poderá ser estática e muito menos definida apenas pela experiência vivida em sala de aula. A concepção de identidade é apresentada como "negociada", o que significa situá-la em disputa perante as dinâmicas sociais, culturais e históricas. Portanto, compreendemos que "se formar designer" significa um processo contínuo de elaboração de uma identidade que será dinâmica e permanentemente atravessada pelos contextos de dentro e fora da sala de aula.



Ainda sobre o processo formativo, concordamos com bell hooks (2017, p.219) quando afirma que “a sala de aula é apenas um dos momentos e lugares onde os professores podem se engajar com os alunos. Mas existe todo um *campus* e toda uma comunidade, fora do *campus*, à qual esses alunos pertencem”. Portanto, tanto em hooks — quanto ao processo educacional — como também Hall — quanto às dinâmicas de negociação das identidades — apontam para um processo formativo que transcendem os espaços universitários.

Nesse sentido, a oficina *Tecido Social* tem como propósito abordar os marcadores e interações sociais dentro e fora da sala de aula, compreendendo as práticas pedagógicas adotadas a partir das experiências e reflexões dos discentes de Design da ESDI/UERJ. Por meio de uma perspectiva interseccional e posicionada na experiência dos estudantes-participantes da investigação, a oficina busca contribuir para um reconhecimento crítico do processo formativo em Design, mesmo que a partir de uma perspectiva localizada.

O objetivo deste artigo é apresentar o processo da oficina *Tecido Social*, detalhando suas etapas e, posteriormente, analisar a oficina sob uma perspectiva crítica, interseccional e engajada na superação das relações de opressão. Portanto, iniciamos com uma apresentação da oficina, seguida de uma análise de seus resultados, para então propor desdobramentos para a aplicação da oficina como uma ferramenta analítica para uma pedagogia engajada.

2 Oficina *Tecido Social*

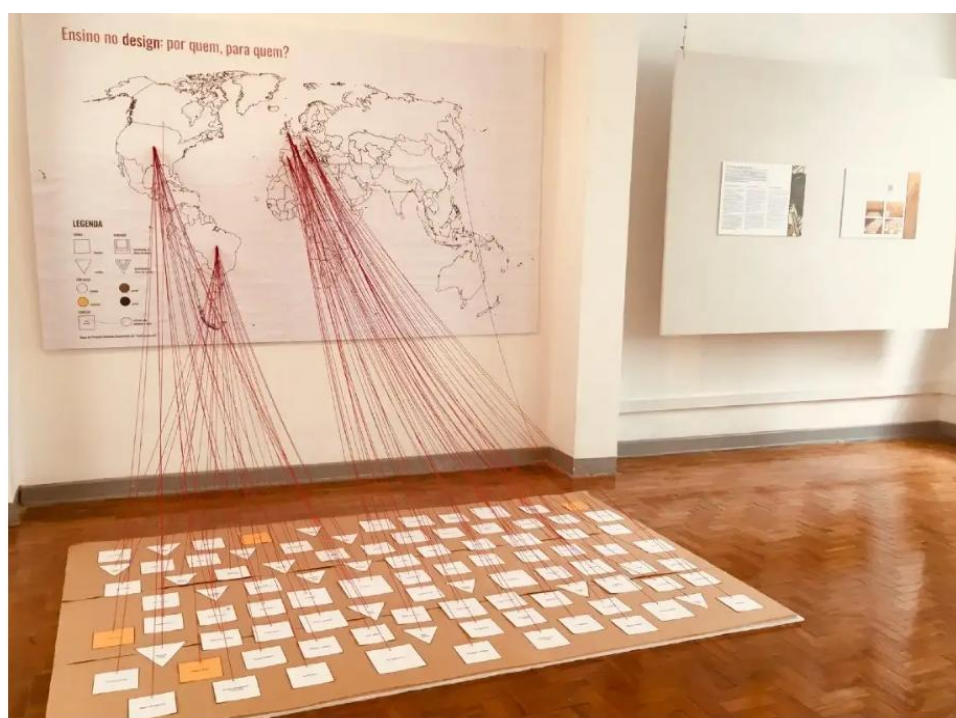
A oficina *Tecido Social* foi elaborada para ser uma ferramenta analítica e de conscientização voltada para estimular diálogos sobre posicionalidade e interseccionalidade entre estudantes, destacando como essas dimensões influenciam seus processos formativos. Ao responderem às perguntas propostas na atividade, os estudantes-participantes constroem conexões significativas e registram percepções que revelam as relações entre suas posições sociais e as implicações dessas com a vivência universitária. Nesse processo, como nos sugere bell hooks, ao “mapear seus terrenos, vínculos e preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino” (Hooks, 2017, p. 173), os estudantes são convocados a refletirem sobre suas trajetórias e a formular novas reflexões sobre o processo formativo em Design, a partir de suas próprias experiências situadas. E foi desenvolvida para ser realizada junto a estudantes de graduação em Design, em diferentes semestres e organizada para ter momentos de reflexão individual e coletiva.

A obra *Tecido Social*, elaborada em 2010 por Rosana Paulino e a intervenção visual (figura 3) elaborada por Hon Porfírio e Cissy Fico em 2018, que reflete sobre a representatividade e a estrutura colonial no ensino do design a partir das bibliografias das disciplinas do curso da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e Design da Universidade de São Paulo (USP). Serviram de inspiração para a construção da oficina *Tecido Social* ao proporcionarem uma reflexão visual e conceitual das tensões — inclusive pelo uso da linha



como recurso de representação, influenciando diretamente no uso de recursos simbólicos para tratar temas complexos.

Figura 3: Intervenção visual *Ensino no design: por quem, para quem?* elaborada por Hon Porfírio e Cissy Fico em 2018.



Fonte: Porfírio, 2019.

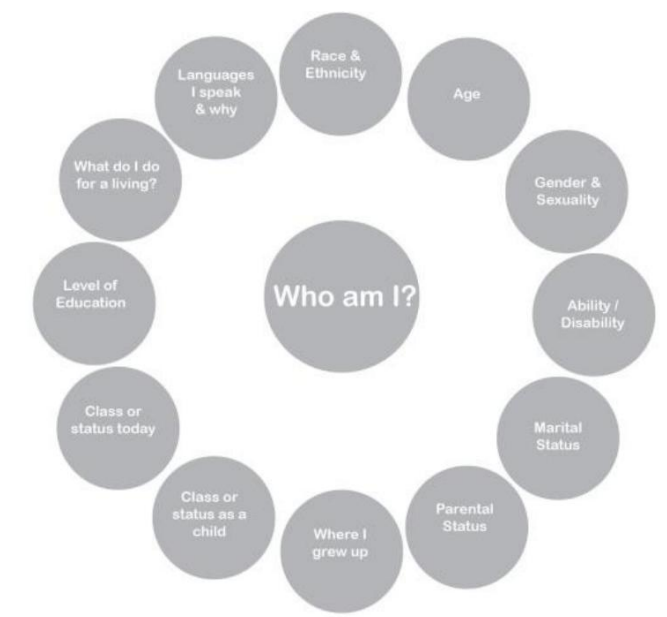
No que diz respeito as etapas da oficina, a Etapa 1 intitulada *Dinâmica de Posicionalidade*, pretende mapear os marcadores sociais que formam a identidade dos estudantes-participantes e como esses marcadores atravessam e são atravessados pelas experiências na universidade. As respostas desse primeiro momento delineiam o perfil dos participantes e demonstram o público alcançado durante a atividade. Para isso, os estudantes-participantes são convidados a refletir sobre sua trajetória de vida por meio de perguntas orientadoras, relacionadas a marcadores sociais como raça, gênero, classe, território, entre outros. E em seguida, compartilhar, de forma voluntária, suas percepções com o grupo, promovendo um espaço seguro de escuta e reconhecimento mútuo das semelhanças e diferenças que moldam a formação do grupo.

Nessa etapa, utilizou-se a ferramenta *Positionality Wheel* (figura 4), desenvolvida por Lesley-Ann Noel em 2018 (NOEL; PAIVA, 2021) como referência para a formulação das perguntas orientadoras. A versão elaborada para a oficina passou por adaptações levando em consideração a tradução para o português, inclusão de perguntas que dialogam com a



realidade dos estudantes brasileiros e alterações no modo de aplicação da ferramenta.

Figura 4: *Positionality Wheel* desenvolvida por Lesley-Ann Noel em 2018.



Fonte: NOEL; PAIVA, 2021, p.6.

A partir de 14 perguntas-base, apresentadas a seguir, os estudantes foram convocados a realizar um exercício de autorreflexão sobre suas experiências pessoais e às estruturas sociais que moldam suas vivências. Importante ressaltar que essas perguntas, assim como nossas identidades, não são fixas. Dessa forma, os estudantes-participantes, em coletivo, têm autonomia para avaliar, validar, reformular e descartar as perguntas, caso as considerem irrelevantes para o coletivo ou invasivas. Além disso, o grupo é encorajado a propor novas perguntas caso deseje abordar aspectos específicos de sua vivência ou ampliar o escopo da reflexão a partir de algum tema específico.

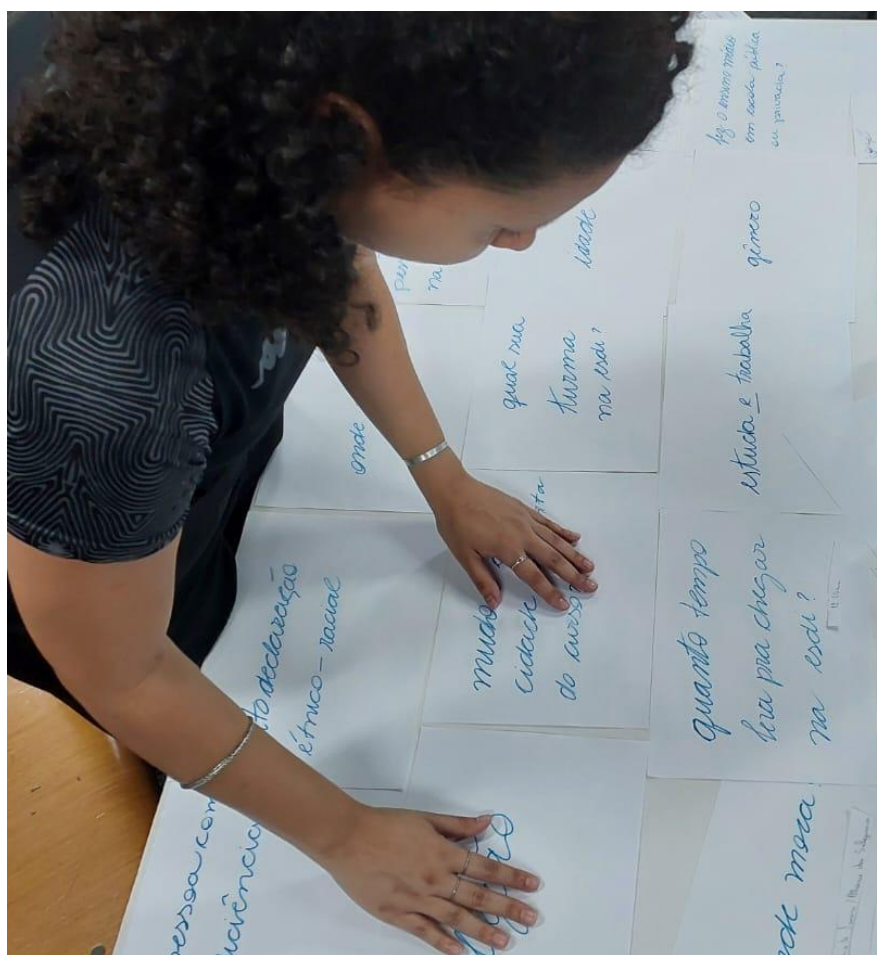
1. Qual seu gênero?
2. Qual a sua idade?
3. Autodeclaração étnico-racial?
4. Qual a sua orientação sexual?
5. É uma pessoa com deficiência?
6. Utilizou alguma política de cotas para ingressar na ESDI/UERJ?
7. É a primeira pessoa da família a entrar na universidade?
8. Mudou de cidade por conta do curso na ESDI/UERJ?
9. Estuda e trabalha?
10. Onde nasceu?
11. Onde mora?



12. Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?
13. Qual sua turma na ESDI/UERJ?
14. Fez ensino médio em escola pública ou privada?

A partir da validação coletiva das perguntas, a pessoa responsável pela mediação da oficina deve enumerar e escrever as perguntas em folhas de papel que devem ser dispostas em um local de fácil visualização para todos os participantes (figura 5). O registro das respostas deve ser realizado de forma anônima, assegurando a confidencialidade das respostas compartilhadas.

Figura 5: Etapa 1 - Dinâmica de Posicionalidade.

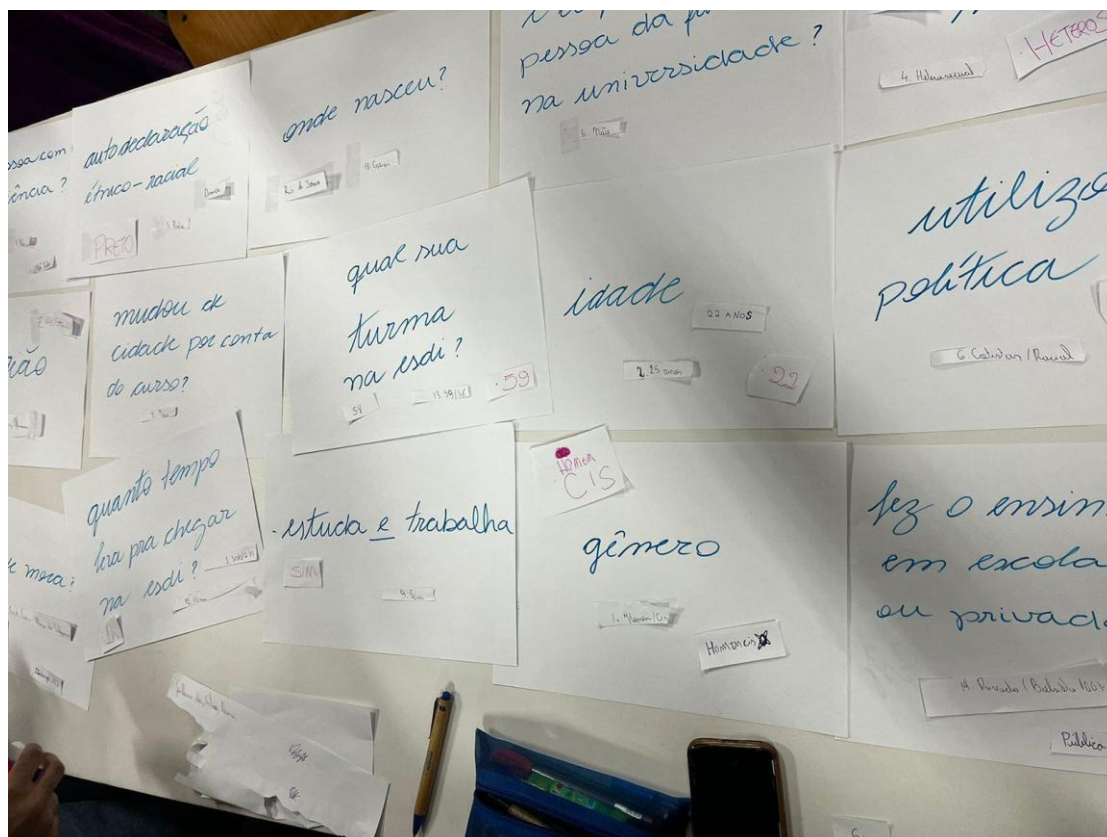


Fonte: Acervo da autora. Crédito: Grassine.

Com todas as perguntas respondidas, o grupo deve posicionar cada uma das suas respostas junto às respectivas perguntas, compondo uma síntese coletiva (figura 6). Esse arranjo permite uma visualização ampliada do conjunto de respostas, facilitando uma primeira compreensão das semelhanças e diferenças do tecido social que forma o grupo.



Figura 6: Síntese coletiva das respostas da dinâmica de Posicionalidade.



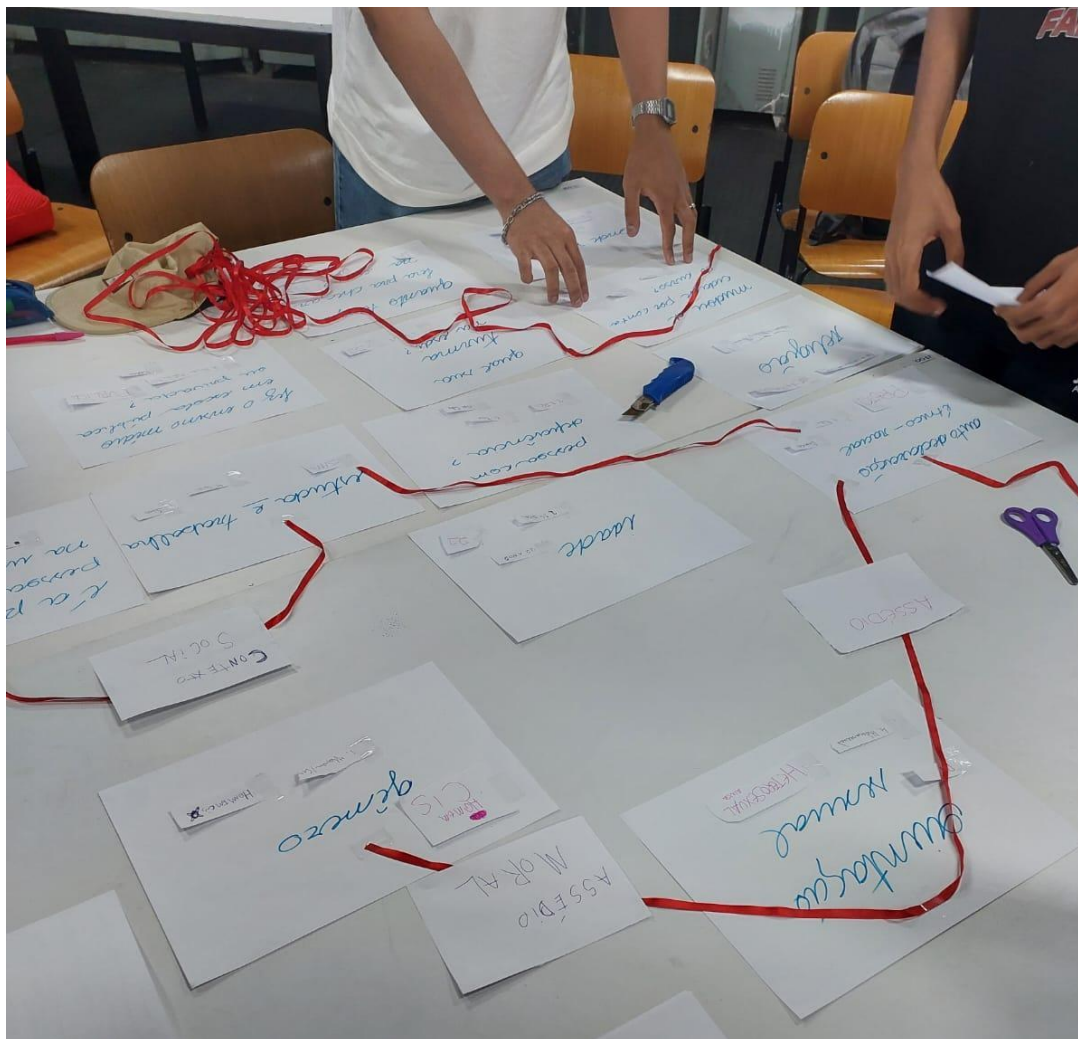
Fonte: Acervo da autora.

A Etapa 2 (figura 7), aborda as percepções, desafios, sensações e tensões vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo formativo em design. Nesse momento, os estudantes-participantes devem conectar as perguntas da Etapa 1 e refletir sobre as experiências vividas no ambiente universitário. Para isso, devem utilizar fitas vermelhas que simbolizam tanto as ligações entre os temas das perguntas quanto as tensões geradas pelos marcadores sociais que atravessam suas trajetórias.

A utilização de fitas vermelhas para fazer as conexões remete a metáfora de sutura presente em diferentes obras de Rosana Paulino, nas quais conexões forçadas entre partes distintas formam uma unidade visual que, ao mesmo tempo em que sugere reparo, revela os desgastes e dificuldades inerentes aos processos da vida.



Figura 7: Etapa 2 - Nova camada de significados.

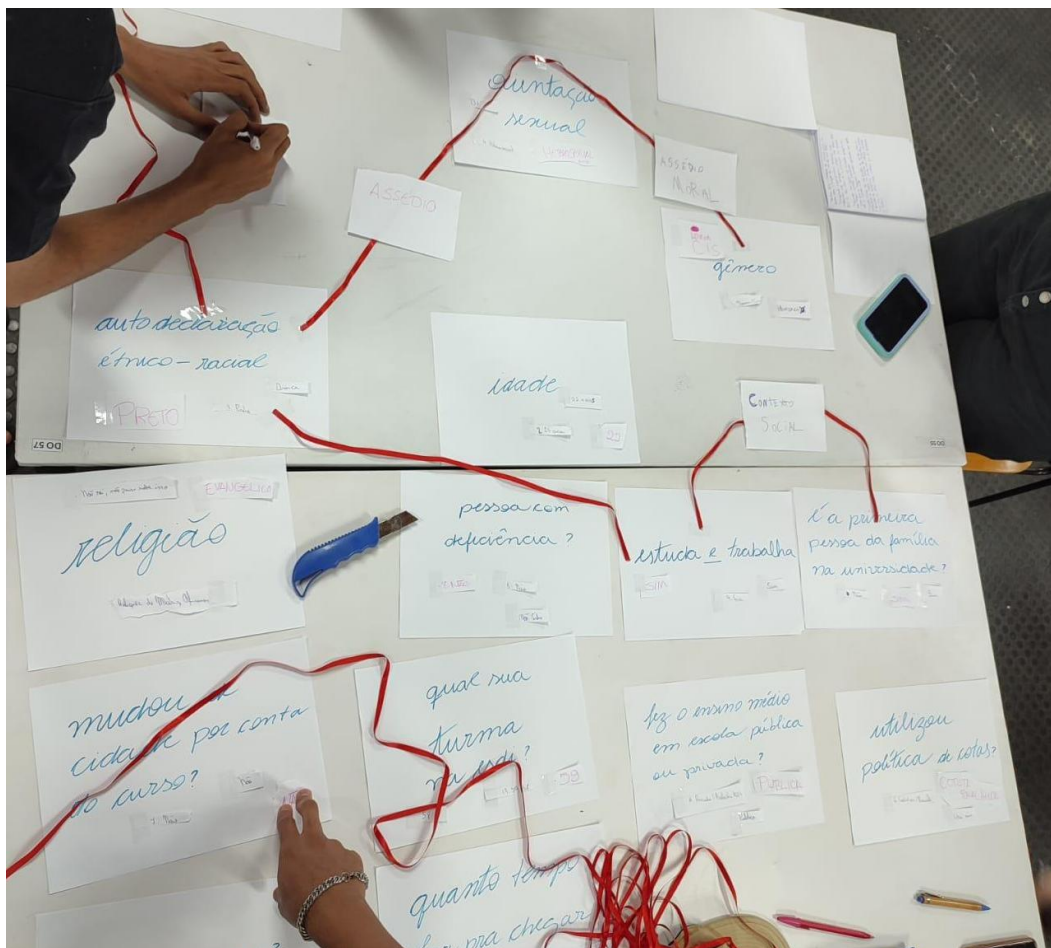


Fonte: Acervo da autora.

Visualmente, as fitas vermelhas (figura 8) contribuem para a compreensão das inter-relações entre as perguntas e, simbolicamente, funcionam como um gesto de autosutura. Pois, embora inseridos em um coletivo, os estudantes-participantes realizam essas conexões a partir de suas experiências individuais, antes mesmo de compartilhar e contribuir para um diagnóstico coletivo sobre a experiência universitária em um curso de design.



Figura 8: Estudantes utilizam a fita vermelha para conectar as perguntas.



Fonte: Acervo da autora. Crédito: Mariana Moraes.

Com base nas conexões que estabelecem entre as perguntas (figura 9 e figura 10), os estudantes-participantes devem escrever, em uma folha de papel, uma síntese do que essa associação gera e partilhar oralmente suas experiências e inquietações com o grupo.

[illegible]

qual sua turma na esdi?

política de cotas?

onde mora?

quanto tempo leva pra chegar na esdi?

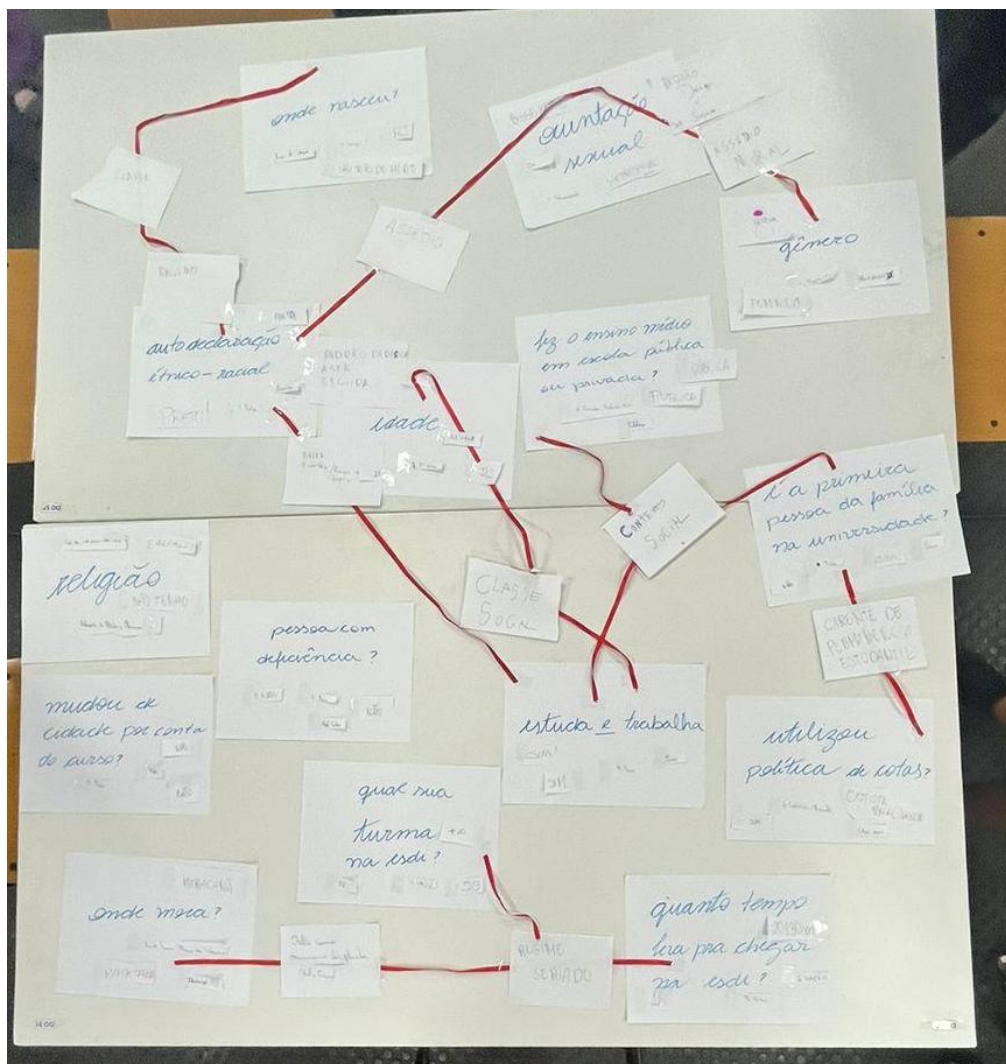
REGIME SERIADO

X SDS 2025 - Simpósio de Design Sustentável + Sustainable Design Symposium



A Etapa 3 (figura 11 e figura 12) corresponde ao arranjo visual das informações compartilhadas pelos estudantes durante a Etapa 1 e Etapa 2. Assim, a sistematização visual das reflexões compartilhadas durante a oficina forma o material documental da investigação.

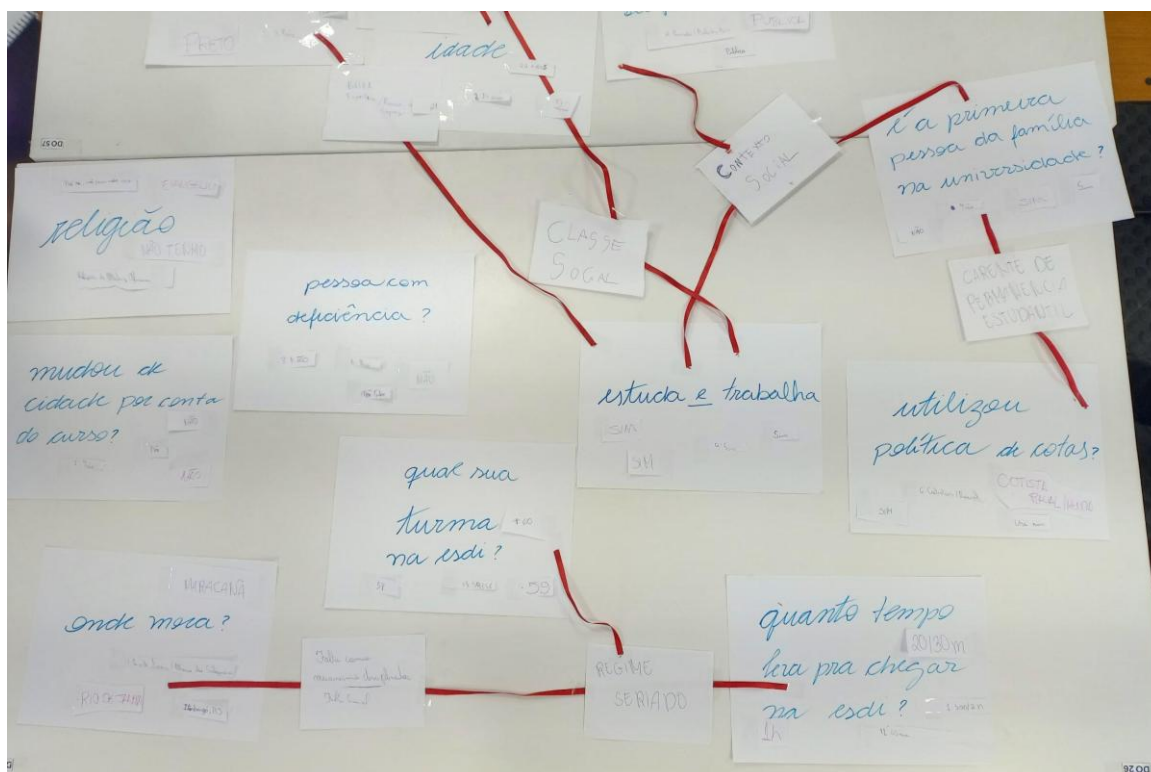
Figura 11: Etapa 3 - Sistematização visual das respostas.



Fonte: Acervo da autora.



Figura 12: Detalhe da sistematização visual



Fonte: A autora.

Também podem ocorrer, diante do espaço seguro criado durante a oficina, momentos em que os estudantes-participantes podem comentar sobre questões que consideram pertinentes, mesmo não estabelecendo conexões com a fita vermelha.

3 Análise da oficina Tecido Social

Nesta seção iremos apresentar uma análise da oficina *Tecido Social*, com considerações específicas sobre cada uma de suas etapas. Na Etapa 1, a opção pelo anonimato nas respostas foi pensada como uma medida de proteção para os registros. Ainda que, durante a oficina, não fosse necessário nomear quem respondeu o quê, havia a possibilidade dos participantes reconhecerem as autorias com base no conteúdo das respostas e nas interações orais. Essa identificação, no entanto, contribuiu para uma aproximação coletiva, favorecendo a construção de uma noção de reciprocidade e companheirismo quando identificadas experiências semelhantes. Já nos casos de divergência, gerava-se um processo de sensibilização, ampliando a escuta e a compreensão sobre as vivências distintas dentro do grupo.



Uma percepção relacionada a experiência do grupo que participou da oficina durante a etapa de investigação da dissertação foi a de que as perguntas- base funcionam, simultaneamente, como pontos de partida para a autorreflexão e como possíveis limitadores. Isso reforça a ideia de que nossos modos de enunciação no mundo são marcas que nos posicionam e atravessam nossos modos de ver e estar nele, sendo acionados nas relações de pertencimento, estranhamento e violência (Guedes, 2015).

Um dos estudantes apontou, por exemplo, que as perguntas da *Dinâmica de Posicionalidade* eram importantes porque a ESDI/UERJ faz com que eles se enquadrem em caixinhas logo que ingressam no curso, fazendo com que sejam constantemente lembrados disso.

Outro exemplo do reflexo das perguntas na percepção de si, pôde ser observado nas respostas dos participantes. Na pergunta sobre orientação sexual, um estudante comentou que isso era uma questão a ser pensada e respondeu “heterossexual ainda”. Já na pergunta sobre autodeclaração étnico-racial, houve um breve diálogo sobre como os estudantes se entendiam racialmente e os atravessamentos sociais envolvidos nessa compreensão da identidade racial — “O PM não confunde, o PM sempre sabe quem é”. Na pergunta sobre gênero, os estudantes demonstraram incertezas sobre a forma correta de responder e mencionaram dúvidas sobre o uso do termo “cis”. Por fim, ao serem questionados se eram os primeiros da família a ingressar na universidade, foi preciso definir o que se entendia como “família”, sendo estabelecido nesse contexto, mãe, pai e irmãos, quando existentes.

A abordagem dos temas tratados na oficina e a possibilidade de os participantes reconhecerem como são atravessados pelas questões levantadas a partir de suas próprias vivências geram um maior envolvimento com a dinâmica da oficina. Isso porque puderam perceber que não se tratava de questões distantes ou abstratas, mas de aspectos profundamente enraizados em seus corpos, trajetórias e experiências.

A inclusão de temáticas pouco abordadas no espaço acadêmico contribuiu para a aproximação de interesses muitas vezes negligenciados, possibilitando a formação de novos arranjos e agrupamentos em torno dessas pautas. Essa abertura para modificação do arranjo das perguntas está prevista na própria estrutura da oficina, possibilitando acréscimos e alterações conforme as demandas do grupo. Um exemplo disso foi a proposição de um estudante de incluir uma pergunta sobre religião, motivado por ser de religião de matriz africana e se sentir incomodado em ouvir um professor se referir a área de Experiência do Usuário, comumente conhecida como UX, como Exu, Orixá cultuado nas religiões afro-brasileiras, considerando a associação incabível. Na ocasião, todos os presentes na oficina concordam com a questão apresentada e adicionamos essa pergunta à *Dinâmica de Posicionalidade*.

Temas que poderiam ser considerados “tabus” passam frequentemente despercebidos, tanto pelo anonimato garantido nas respostas quanto pela autonomia dos participantes em escolher o que desejam ou não revelar. Na etapa de discussão, esses



temas podem ou não emergir, a depender do nível de conforto e disponibilidade do grupo para compartilhá-los. No entanto, o espaço seguro construído ao longo da oficina possibilitou que alguns estudantes se sentissem à vontade para comentar sobre questões que consideravam relevantes, ainda que não fizessem conexões diretas com a fita ou que fossem diretamente atravessados pelas questões. Como foi o caso de uma estudante que, embora tenha afirmado não se sentir afetada pessoalmente, expressou incômodo com o que considera ser uma mentalidade conservadora de alguns professores da ESDI/UERJ com relação à identidade de gênero de estudantes trans e não-binários. Ela relatou que alguns docentes se recusam a utilizar o nome social e continuam chamando pelo nome de registro, mesmo após serem informados e advertidos em sala de aula.

Em relação à Etapa 2, a dinâmica propõe que as perguntas sejam conectadas, mas a ligação entre elas não é pré-estabelecida, ou seja, essas conexões emergem da percepção dos participantes, sendo resultado de vivências individuais e coletivas que permitem correlações originais e que expressam a autonomia do grupo. Essas conexões também revelam as prioridades de determinadas questões, uma vez que nem todas precisam ser conectadas — apenas aquelas mais urgentes, ou que possuem maiores significados para quem as articula.

Nesse sentido, são as experiências que orientam a aproximação e a interseção dos temas, e não o contrário. Reafirmando o que Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) destacam ao apontar a interseccionalidade como uma ferramenta analítica importante para compreender a vida social e os comportamentos humanos a partir das experiências concretas que os constituem.

A exemplo disso, durante a oficina realizada durante a dissertação, a pergunta “Você estuda e trabalha?” foi conectada às perguntas “Você é a primeira pessoa da família a entrar na universidade?”, “Você fez o ensino médio em escola pública ou privada?” e “Você utilizou política de cotas?” para que a estudante que fez as ligações comentasse sobre contexto social e uma carência de políticas de permanência estudantil. Ela e outro participante da oficina comentaram que a falta de um bandeirão que atenda aos estudantes da ESDI/UERJ afeta o cotidiano. “Já deixei de vir para a aula porque não tinha comida pronta para trazer na marmita”, diz um dos estudantes.

Outro estudante relacionou a pergunta “Onde você mora?” com “Quanto tempo leva para chegar na ESDI/UERJ?” para mencionar que alguns professores utilizam a falta como um disciplinador, uma forma de controle e comentou que os professores dão 15 minutos de tolerância, demanda atendida após solicitação do Centro Acadêmico Carmen Portinho (CAPO) e diz: “15 minutos na Av. Brasil não é nada”. O estudante diz que no começo da faculdade pegava ônibus porque era mais barato que o metrô, mas levava 2h para chegar na faculdade. “Quando pegava a Av. Brasil, tinha que estar 6h no ponto, acordava 5h. Parecia que o ônibus era um buraco negro, o tempo não passava”.

E quanto a Etapa 3, compreendemos que a sistematização visual auxilia a percepção sobre os temas, as semelhanças e diferenças de adesão, etc. Visto que, nos permite



observar as adesões a cada categoria, mediante agrupamentos de respostas, e também e as relações interseccionais, a partir das correlações entre as categorias. O que provoca um deslocamento do olhar dos participantes ao perceberem que não são um grupo tão homogêneo quanto pensam. A realidade vivida numa perspectiva individual é confrontada por indicadores de outras realidades. Isso é possível a partir dos diferentes tipos de diagnóstico que podem ser feitos durante os momentos de reflexão sobre o que foi respondido e registrado no papel.

A existência de um suporte material construído coletivamente convida os participantes à ação reflexiva, uma vez que os dados apresentados, as correlações e as ações dos participantes sobre o material podem se tornar objeto de fala e discussão. Dessa forma, o arranjo visual no tempo da oficina não é necessariamente o resultado de um planejamento de um significado, mas daquilo que é materialmente possível e correspondente aquele momento. E serve de registro/memória das discussões que aparecerem durante a realização da oficina. Na medida que as questões levantadas orientam o surgimento de um mapa das discussões que aparecem. As questões orientam o surgimento de um mapa das interações e experiências que emergem ao longo da dinâmica.

4 Discussão e Desdobramentos

Diante do que foi apresentado sobre a estrutura da oficina Tecido Social cabe destacar que, ao articular escuta ativa, visualização coletiva de dados e a autorreflexão, a oficina possibilita aos participantes reconhecerem como suas trajetórias singulares atravessam — e são atravessadas — por estruturas sociais de opressão e privilégio evidenciando seu caráter político-pedagógico. E ao privilegiar o diálogo e o anonimato, possibilita a criação de um espaço seguro para a expressão de experiências muitas vezes silenciadas e invisibilizadas no ambiente universitário.

No contexto universitário, a oficina pode ser utilizada em diferentes momentos de uma disciplina, como atividade extracurricular, durante semana de acolhimento de estudantes e até mesmo durante uma formação docente. Visto que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e conscientes das diversidades presentes em turmas e no curso na totalidade.

E embora tenha sido concebida para ser utilizada com estudantes de graduação, o potencial de aplicação da oficina não se restringe ao contexto acadêmico. A ferramenta pode ser adaptada para espaços formativos não formais, equipes de trabalho, ou processos de cocriação em comunidades. Onde pode viabilizar diagnósticos institucionais ou estratégias de diversidade e inclusão. E servir como uma ferramenta de escuta, organização coletiva e fortalecimento de vínculos. Visto que, sua estrutura flexível permite que seja ajustada conforme o perfil e necessidades do grupo, mantendo sua força política e pedagógica e compromisso com a justiça social e a diversidade de perspectivas.



Isso porque, a oficina possui um potencial de fomentar à formação de comunidades de aprendizado fundamentadas na diferença. bell hooks (2017), aponta que a compreensão e valorização das nossas diferenças são essenciais para a construção de solidariedades políticas e profissionais. Segundo a autora, esses espaços são também oportunidades para desenvolver vínculos de confiança emocional e intimidade, e que esses são elementos fundamentais para a aprendizagem. Nesse sentido, a oficina potencializa a integração entre as experiências individuais dos estudantes e as dinâmicas de ensino-aprendizagem, promovendo um pertencimento que ultrapassa o conteúdo formal das disciplinas e o espaço da sala de aula.

No que se refere ao engajamento na atividade, ao incluir os estudantes na elaboração das perguntas, a oficina rompe com a lógica de um ensino transmissivo. Possibilitando que os estudantes deixem de ser apenas fornecedores de informações, para se tornarem co-autores da experiência. O que possibilita vivenciar a sensação de pertencimento, cuidado mútuo e valorização de saberes individuais.

Em uma perspectiva mais ampla, a adoção do diálogo e da troca de experiência, tanto em sala de aula como em outros espaços, pode ser compreendida não apenas como uma abordagem pedagógica e socialmente engajada, mas também, como um posicionamento anti opressões. Já que o espaço da oficina se configura como um espaço de possibilidades outras, de transgressão de saberes fundamentados (Hooks, 2017) em meio à valorização dos cruzos e rolês epistemológicos (Rufino, 2018), que desestabilizam os sistemas vigentes e possibilitam a articulação de saberes outros.

Segundo Luiz Rufino (2018), os cruzos dizem respeito aos encontros, a possibilidade de copresença de diferentes perspectivas, capazes de desencadear novas formas de produção de conhecimento e resignificar conceitos. Já os rolês epistemológicos são movimentos de ação, inspirados na ginga da capoeira. São ações desencadeadas pelo jogo de corpo que provocam desvios e movimentos de fuga, provocando deslocamentos, desvios e fugas de onde surgem outras epistemologias possíveis.

Essa vivência coletiva de troca da oficina também dialoga com as proposições de Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo, a partir da ideia de confluência e transfluência entre saberes e experiências — no caso da oficina. Para ele, a confluência diz respeito à convivência entre elementos diferentes que se aproximam sem perder suas singularidades, “nem tudo que se ajunta se mistura” (Santos, 2019, p.68). Já a transfluência corresponde às relações de transformação — “nem tudo que se mistura se ajunta.” (ibid., p.68).

Com isso em vista, compreendemos a oficina Tecido Social como uma ferramenta analítica para uma pedagogia engajada. O processo convidou os participantes a compartilharem experiências, tornando visíveis as desigualdades e privilégios que moldam o processo formativo e à prática do design. Para além de sua aplicação no diagnóstico das opressões em um curso de design, consideramos que a oficina também pode se estender a outros contextos e cenários, nos quais se busque uma transformação significativa e a formação de vínculos coletivos para o enfrentamento das opressões.



Entendemos que a oficina Tecido Social opera como ferramenta analítica ao auxiliar no diagnóstico de situações, problemas e opressões que emergem a partir das vivências e experiências dos participantes. Ao propor questões que revelam sobre os diferentes pertencimentos dos participantes, a oficina nos revela as intersecções entre estes múltiplos pertencimentos a partir de situações significativas, que são evidenciadas e debatidas coletivamente. Nesse sentido, a oficina serve tanto para identificar as questões, como também pensar, debater e agir sobre elas.

Há um potencial transformador da oficina ao engajar coletivamente os participantes nas questões identificadas. Observamos que a oficina opera um espaço de confiança no qual alguns assuntos que não costumam ser abordados ganham centralidade, levando ao engajamento e a identificação dos participantes. Ao se identificarem com as questões, os participantes podem estender as discussões e ações para além do espaço da oficina. Como exemplo, verificamos o surgimento de coletivos e de pautas específicas que se desdobraram para além do espaço da oficina.

Também podemos entender a oficina como uma ferramenta pedagógica por auxiliar na identificação daquilo que a pedagogia freiriana entende como temas geradores (Freire, 2020). Ou seja, os docentes podem usar a oficina como meio para sondar as questões que se interseccionam na vivência dos estudantes e, a partir daí, identificarem temas, assuntos e práticas significativas que se tornem objeto de uma aprendizagem transformadora. Aqui vemos uma oportunidade para se acolher a diversidade de vivências e incorporar temas que não costumam ser abordados em sala de aula, trazendo a perspectiva dos estudantes para um lugar central no planejamento pedagógico. Bem como o potencial de agir sobre estas questões a partir da sala de aula.

Por fim, compreendemos a dimensão engajada da oficina no sentido de auxiliar nas lutas para superação das opressões. Partimos do pressuposto que a realidade dos estudantes é marcada por múltiplas formas de opressão e que muitas vezes estas podem não ser evidenciadas ou suficientemente tematizadas. Portanto, ao criar um espaço de confiança onde esses temas possam ser percebidos, discutidos e endereçados, a oficina cumpre um papel relevante para articulação e transformação da realidade dos participantes.

5 Considerações Finais

Diante do que foi apresentado anteriormente, a oficina Tecido Social está alinhada ao eixo temático “Aprender e ensinar para o pluriverso” ao propor uma prática pedagógica anti-opressões que visa evidenciar a complexidade das experiências formativas no campo do design por meio da posicionalidade e interseccionalidade da identidade dos estudantes. Assim, a oficina busca romper com modelos de ensino neutros e universalizantes ao reconhecer os estudantes como sujeitos de conhecimento situados e diversos.

Ao propor um exercício coletivo de autorreflexão e escuta, a oficina viabiliza a copresença de múltiplas perspectivas. A visualização das camadas sociais que constituem



a identidade de cada estudante, bem como o mapeamento das tensões e desafios vividos no ambiente acadêmico, contribuem para a construção de uma comunidade de aprendizagem pautada na solidariedade, abrindo caminhos para uma prática de ensino sensível às realidades complexas.

6 Referências

Alcoff, Linda Martín. **Visible Identities: Race, Gender, And The Self**. Oxford University Press, 2005.

Carvalho, A. P. C. (Org.); Braga, Marcos Da Costa (Org.) ;Farias, P. L. (Org.); Zibel, Carlos (Org.). **O Ensino Paulistano De Design: Formação Das Escolas Pioneiras** (Coleção Pensando O Design). 1. Ed. São Paulo: Blucher, 2015. V. 1. 360p.

Crenshaw, Kimberlé. Documento Para O Encontro De Especialistas Em Aspectos Da Discriminação Racial Relativos Ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, V. 10, N. 1, P. 171-188, 2002. Disponível Em: <https://www.scielo.br/j/Ref/A/Mbtp4sfxpnjz397i8fsbqq/?Format=Pdf&Lang=Pt> Acesso Em 22 De Nov. De 2023.

Collins, Patricia Hill; Bilge, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

Couto, Rita. **Escritos Sobre Ensino De Design No Brasil**. Rio De Janeiro: Riobook's, 2008.

Frascara, Jorge. **Diseño Grafico Para La Gente**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 2000.

Freire, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio De Janeiro/São Paulo: Paz E Terra, 2020.

Guedes, Cintia. Memória Sobrevivente. **Revista Lugar Comum - Resistência Feminista**. Rio De Janeiro, Vol. 01, P. 08-19, 2015. Disponível Em: <https://www.slideshare.net/Xandrac/Revista-Lugar-Comum-Resistencia-Feminista>. Acesso Em 15 De Mar. 2024.

Hall, Stuart. Quem Precisa De Identidade? In: Silva, Tomaz Tadeu Da (Org.). **Identidade E Diferença: A Perspectiva Dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 6 maio. 2025.

Hooks, Bell. **Ensinando A Transgredir: A Educação Como Prática Da Liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Erguer A Voz: Pensar Como Feminista, Pensar Como Negra**. Trad. Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.



Rosana Paulino. **Imagens De Sombras**. 2011. Tese De Doutorado. Universidade De São Paulo.

Kilomba, Grada. **Memórias Da Plantação** – Episódios De Racismo Cotidiano. Rio De Janeiro: Cobogó, 2019.

Lupton, Ellen. Xia, Leslie. In: Lupton, Ellen; Tobias, Jennifer. **Extra Bold: Um Guia Feminista, Inclusivo, Antirracista, Não Binário Para Designers**. Olhares, 2023.

MENEZES, Yasmin da Silva. *Entre a ferida aberta e a sutura: a posicionalidade dos estudantes frente às opressões no processo formativo em Design na ESDI/UERJ*. 2024. 130p. **Dissertação (Mestrado em Design)** – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Niemeyer, Lucy. **Design No Brasil: Origens E Instalação**. 4 Ed. Rio De Janeiro: 2ab, 2007.

Noel, Lesley-Ann; Paiva, Marcelo. Learning To Recognize Exclusion. **Journal Of Usability Studies**, V. 16, N. 2, P. 63-72, 2021. <Disponível Em: https://www.researchgate.net/publication/349642679_learning_to_recognize_exclusion> Acessado Em 07 Fev. 2023.

Porfírio, Horrana; Fico, Ciro. Ensino No Design: Por Quem, Para Quem?. In: **Finalistas Nascente 2018 Design**. [S. L.], 2018. Disponível Em: <https://prceu.usp.br/nascente/wp-content/uploads/2018/09/Dsg-016.pdf> Acesso Em: 6 Jan. 2024.

Porfírio, Horrana. **A História Do “Cadê Os Pretos No Design?”**. 2019. Parte 1 E 2. Disponível Em: <https://medium.com/@honporfrio/a-hist%C3%B3ria-do-cad%C3%Aa-os-pretos-no-design-4213c484ba1f>. Acesso Em: 6 Jan. 2024.

Portela, I.; Menezes, Y.; França, D.; Carvalho, R. A. P. Sou Uma Outsider Within:: Uma Formação Em Design Para Além Do Currículo. **Projetica** V. 13, N. 3, P. 153–165, 2022.. Disponível Em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/46936>. Acesso Em: 9 Jan. 2023.

Rufino, Luiz. Pedagogia Das Encruzilhadas. **Periferia**, [S. L.], V. 10, N. 1, P. 71–88, 2018. Disponível Em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/31504>. Acesso Em: 9 Jan. 2023.

Santos, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos, Modos E Significações**. Brasília: Incti/Unb, 2019.

Serpa, B.O., Van Amstel, F.M., Mazzarotto, M., Carvalho, R.A., Gonzatto, R.F., Batista E Silva, S., And Da Silva Menezes, Y. (2022) Weaving Design As A Practice Of Freedom: Critical Pedagogy In An Insurgent Network, In Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J., Lloyd, P. (Eds.), **Drs2022: Bilbao**, 25 June - 3 July, Bilbao, Spain. Disponível Em: <https://di.designresearchsociety.org/drs-conference-papers/drs2022/researchpapers/265/> Acesso Em 14 De Maio De 2023.



**X Simpósio
de Design
Sustentável**
Mundos por vir_
X SDS 2025 - Sustainable Design Symposium

**3 a 5
DEZ
2025**

São Luís - MA



Souza, Pedro Luiz Pereira De. **Esdi**: Biografia De Uma Ideia. Rio De Janeiro: Eduerj, 1996.

Van Amstel, Frederick Mc; Noel, Lesley-Ann; Gonzatto, Rodrigo Freese. Design, Oppression, And Liberation. **Diseña**, N. 21, P. Intro-Intro, 2022.

Van Amstel, Frederick Mc; Gonzatto, Rodrigo Freese; Noel, Lesley-Ann. Introduction To Diseña 22: Design, Oppression, And Liberation (2nd Issue). **Diseña**, N. 22, P. Intro-Intro, 2023.