



Design Estratégico a partir de uma ética amorosa

Strategic Design from an ethic of love

Lúcia Kaplan, UNISINOS.
Luciakaplan92@gmail.com

32

Karine de Mello Freire, UNISINOS.
kmfreire@unisinos.br

Resumo

Ao questionar as raízes positivistas do design, o presente artigo situa o Design Estratégico como parte de uma transição que Escobar (2016) apresenta como “Design para Transição”. Realiza uma reflexão sobre possíveis contribuições ao Design Estratégico, ao criticar o modo de produzir conhecimento da ciência moderna, que afasta as subjetividades e cria dualidades entre o sentir e o pensar. Propõe uma prática de design sentipensante – que entende o sentir e o pensar em relação dialógica. Introduce, como parte do rompimento com o pensamento racionalista, a noção de amor como fonte da socialização humana e como inseparável do diálogo. A partir da apresentação das aproximações e diferenças entre a pedagogia de Freire (2014) e a proposta de Design Estratégico de Mauri (1996), sugere uma nova ética amorosa para a práxis do Design Estratégico.

Palavras-chave: Design Estratégico, Sentipensar, Amor.

Abstract

By questioning the positivist roots of design, this article situates Strategic Design as part of a transition that Escobar (2016) presents as "Design for Transition". It reflects on possible contributions to Strategic Design, by criticizing the way the modern science produces knowledge, that moves away all the subjectivities and creates dualities between feeling and thinking. This article proposes a design practice that is "sentipensante" - that understands the terms in dialogic relation. Introduces, as part of the rupture with rational thought, the notion of love as a source of human socialization and as inseparable from dialogue. Based on similarities and differences between Freire's (2014) pedagogy and Mauri's (1996) Strategic Design proposal, a new ethic of love for the praxis of Strategic Design is proposed.

Keywords: Strategic Design, Sentipensar, Love.





Introdução

A história do design está intimamente ligada ao início da produção industrial e à projeção de artefatos para produção em série. A partir da primeira Revolução Industrial, com a divisão social do trabalho, o design passou a ocupar uma etapa específica no processo produtivo: a etapa projetual, e não a etapa produtiva (CARDOSO, 2000). Entretanto, a reflexão acerca dos impactos ambientais da produção industrial levou a uma ampliação do escopo de atuação do designer, da projeção de artefatos para uma atividade estratégica. O designer passa a se ocupar dos sistemas-produtos-serviços – um conjunto integrado de produtos, serviços, estratégias e pessoas – desenvolvidos com a intenção de produzir inovação e com ênfase em uma interpretação sistêmica de sustentabilidade (MERONI, 2008).

Entendemos o Design Estratégico como uma abordagem metodológica capaz de transformar a realidade para melhores condições de vida, bem como de atuar na organização e na reorganização das relações e das atividades desenvolvidas em um ecossistema sociocultural. O designer estratégico, ao trabalhar com uma ampla rede de atores que compartilham um determinado meio sociocultural, tem o papel central de tornar as estratégias visíveis para promover o diálogo e a construção coletiva (FRANZATO et al, 2015). Os processos de design, assim, podem ser direcionados para o questionamento do *status quo* e para o encontro de emergências no ambiente.

A partir da aproximação entre design e educação, esta pesquisa¹ tem como base teórica a pedagogia de Paulo Freire (2014), que entende a preservação do *status quo* como uma forma de dominação das classes dominantes sobre as classes oprimidas. Para o autor, só é possível mudar a realidade pelo questionamento do sistema vigente e pela criação de consciência crítica. Também partimos da teoria da complexidade pela ótica de Edgar Morin (2011), que recomenda romper com o modo de produzir conhecimento da ciência moderna e com uma educação que não faz a reflexão sobre si. Propomos a problematização tanto da educação quanto do design desde suas bases epistemológicas, ao realizar uma investigação do design para além da produção de artefatos e a ideia de educação para além do depósito de conteúdos. A educação bancária, para Freire (2014), é aquela na qual o educando é visto como um depósito de conteúdos sem que desenvolva uma consciência crítica sobre o que está sendo apresentado. Como contraposição, o autor defende a educação como prática da liberdade, que é aquela que problematiza, que ajuda a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade. Segundo Freire (2014), sem essa consciência, é impossível haver um questionamento do mundo e, sem questionar o mundo, não há libertação. Essa proposta pedagógica freiriana estimula o pensamento – a consciência crítica –, mas não o coloca como mais valioso do que o sentimento – o amor –, entendendo o sentir e o pensar juntos, em uma relação dialógica.

A epistemologia da complexidade – apoiada aqui pelas leituras de Morin (2015a) – critica a forma como a ciência moderna organiza o conhecimento, de maneira redutora e simplificadora,

¹ Este artigo é parte do resultado da pesquisa de Mestrado em Design, defendida pela primeira autora, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).



criando dualidades – como sujeito-objeto, ordem-desordem, razão/emoção. A pessoa pesquisadora, na epistemologia complexa, traz um princípio autocrítico e de reflexão sobre o conhecimento que produz. Reflete não apenas com a razão, mas também com a emoção. Como parte da crítica à máxima da racionalidade, que cria dualidades entre o sentir e o pensar, introduzimos aqui a ideia de sentipensar. O termo foi cunhado pelo sociólogo Orlando Fals Borda, que ouviu a expressão de um pescador colombiano em um trabalho de campo. Na definição de Fals Borda (2003), o ser sentipensante “[...] é aquela pessoa que combina a mente com o coração, para guiar a vida por um bom caminho e aguentar seus muitos tropeços”. O ser sentipensante se difere do ser positivista, que não apenas separa a razão da emoção, mas coloca o racionalismo como pensamento dominante. A razão e a emoção, ao adotar a postura de Fals Borda, caminham de mãos dadas no trajeto desta pesquisa.

Investigamos, a partir de uma práxis de design sentipensante, uma prática que não seja mutiladora como aquela do conto de Eduardo Galeano (2013), que “[...] nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração”. A postura sentipensante nos instiga a produzir conhecimento não apenas com a razão, mas com o corpo inteiro, guiados por uma ética amorosa, como sugeriu bell hooks² (2020). Com a constatação de que o amor é a fonte da socialização humana (MATURANA, 2006), e, portanto, essencial ao diálogo (FREIRE, 2014), acreditamos que a principal contribuição necessária à prática do Design Estratégico seja pelo caminho da amorosidade.

Propomos, então, a atualização do Design Estratégico pela visão de Francesco Mauri (1996) a partir de uma ética amorosa presente nos pensamentos de Freire (2014, 2020) e hooks (2017, 2020). Com esse intuito, iniciamos localizando esta pesquisa no âmbito do “Design para Transição”, tal como apresentado por Arturo Escobar (2016).

Design para transição

A partir dos anos 70, iniciaram-se discussões acerca da sustentabilidade no campo do design e dos impactos da produção industrial. Nas palavras de Victor Papanek (1971, p. IX) no prefácio de seu livro *Design for the real world*, “Há profissões mais prejudiciais do que o design industrial, mas são poucas”. O autor atenta para a responsabilidade – ou a falta dela – por parte dos designers, ao produzirem artefatos que são nocivos tanto para os seres humanos quanto para o meio ambiente. A fim de evitar a decadência da profissão, Papanek (1971) instiga os designers a serem mais inovadores, criativos e sensíveis às reais necessidades das pessoas e aos limites do meio ambiente.

Ezio Manzini (2008), assim como Papanek (1971), coloca os designers como parte do problema causador da crise ambiental que vivemos, mas acredita que esse não seja o destino inevitável da profissão. Os designers podem tornar-se, então, parte da solução, ao colaborar na construção de visões compartilhadas sobre futuros mais sustentáveis. Manzini (2008) acredita

² Utilizamos o nome de bell hooks em letras minúsculas neste artigo em respeito a escolha da autora, que opta pelas iniciais minúsculas do seu nome como posicionamento político.



que, para se chegar a soluções mais sustentáveis—tanto em termos ambientais quanto sociais— são necessárias “descontinuidades sistêmicas”. Para o autor, tais descontinuidades devem ser realizadas ao longo de um grande período de transição e mediante um processo de aprendizagem social, com profunda crítica aos atuais paradigmas econômicos e sociais.

Essas reflexões a respeito dos impactos da produção industrial na sustentabilidade do planeta levaram a uma ampliação do escopo de atuação do designer, que passou a trabalhar em diferentes esferas da sociedade e da economia, com desafios cada vez mais complexos, a partir de princípios humanistas e ambientais. Para Escobar (2016), há uma transição em curso, mesmo que os seus resultados sejam incertos. Essa transição parte da noção de que as crises ecológicas e sociais da atualidade são consequência do modelo de vida moderno e capitalista dominante nos últimos séculos e é preciso ir além dos limites epistêmicos existentes, na luta por mundos e práticas transformadoras. Escobar (2016, p.179) aponta que, no curso desta transição, há uma redefinição do design em andamento, que toma a responsabilidade social do designer com maior seriedade, ao afirmar que

O design para transição propõe a transição social para futuros mais sustentáveis liderada pelo design. Aplica uma compreensão da interconexão dos sistemas sociais, econômicos, políticos e naturais para fazer frente aos problemas que existem em todos os níveis de escala de maneira que melhorem a qualidade de vida.

Escobar (2016) indica algumas reflexões e práticas desse novo modo de fazer, sentir e pensar o design, entre elas: (1) a ubiquidade do design – o design está em toda parte, não apenas em produtos materiais; (2) a importância do contexto social para o design – o design vai além do ganho econômico; (3) o papel do design na criação de mundos mais habitáveis – com respeito aos projetos de vida das pessoas; e (4) a ideia de que todos somos designers – uma proposta de design participativo e colaborativo do italiano Ezio Manzini.

Manzini (2017) situa o design em um contexto de transição para a sustentabilidade, um processo de mudança ocasionado pela percepção dos limites do planeta. Nesse contexto, os sujeitos estão descobrindo novas formas de colaborar, de replanejar sua forma de existir, de criar seus próprios projetos de vida. Para Manzini (2017, p.15), o papel dos designers nessa transição é de “[...] alimentar e apoiar esses projetos individuais e coletivos – e, conseqüentemente, as transformações sociais que deles possam surgir”. Nessa transição, há uma mudança no papel dos designers, de um protagonismo para um mundo onde todos fazem design: designers especialistas – aqueles cujo campo de atuação profissional é o design – e designers difusos – aqueles que não têm o design como profissão – organizações, empresas, entidades públicas, cidades, estados, nações.

O Design Estratégico, que, segundo Francesco Zurlo (2010), tem como objetivo melhorar as condições de vida das pessoas, faz também parte dessa transição. Mais do que uma solução isolada que tem como resultado um produto, o designer estratégico, de acordo com Zurlo (2010), trabalha para criar efeitos de sentido – aquilo que tem valor para alguém – que podem se concretizar em todo um sistema de ofertas. O autor define efeitos de sentido como resultados capazes de motivar diversos atores e gerar transformação no mundo. O designer estratégico, então, deve ser um profissional sensível e dialógico e ter um olhar aberto para as diferentes visões de mundo e



diferentes pontos de vista. A partir dessas capacidades, é também parte da profissão habilitar processos de diálogo entre diversos atores e criar estratégias que gerem efeitos de sentido para os diferentes sujeitos envolvidos. Sendo assim, o designer estratégico é um profissional que não somente atua na configuração de artefatos, mas também formula estratégias capazes de lidar com a complexidade e modificar a realidade.

Alinhada com o pensamento de uma educação problematizadora de Paulo Freire e bell hooks, Karine Freire (2017) sugere que, na perspectiva epistemológica da complexidade, o Design Estratégico deve atualizar-se: de solucionador de problemas para problematizador. Seus processos passam a ser usados para questionar o *status quo*, para encontrar as emergências e os indícios de mudança no ambiente e para desenvolver estratégias que favoreçam a reorganização de um sistema, de modo que ele se adapte e subsista. Entendemos que a problematização do sistema que rege as relações globais é essencial para a adoção de práticas de design mais sustentáveis. Também para Escobar (2016), pensar na re-elaboração do design requer consciência sobre a historicidade do design e de sua formação moderna e capitalista.

A história do design é marcada pela possibilidade de projetar artefatos em série. A partir da primeira Revolução Industrial, os produtos passaram a ser produzidos em grandes quantidades, a menores preços, ocasionando uma grande mudança social e econômica, com uma produção que não apenas supre a demanda, mas a gera (CARDOSO, 2000). Esse aumento da capacidade produtiva – e consequente aumento da capacidade de consumo – serviram de base para a consolidação do capitalismo. Podemos dizer, então, que o design industrial, uma vez que contribuiu para esse crescimento da capacidade produtiva, foi – e ainda é – uma ferramenta essencial para a manutenção desse sistema.

A ideia de progresso linear e de crescimento exponencial da força produtiva, característicos do sistema capitalista, acompanha a história do design em sua raiz industrial. Criou-se, junto com a industrialização, a separação entre os países desenvolvidos – aqueles que têm como característica a industrialização, a modernização agrícola e a urbanização – e os países subdesenvolvidos – que estão em constante busca de superar a sua condição de subdesenvolvimento (ESCOBAR 1992). Essa ideia de desenvolvimento, para Escobar (1992), é uma invenção e estratégia produzida pelos ditos países “desenvolvidos” como um instrumento de controle econômico sobre os países “subdesenvolvidos”. Tais dualidades – como desenvolvimento-subdesenvolvimento, centro-periferia, sujeito-objeto, razão-emoção – são características da ciência moderna.

Ressaltamos que este trabalho se interessa principalmente em discutir a dualidade entre a razão e a emoção. Tal dualidade é base para o paradigma universal da racionalidade, que cria universo de fatos objetivos, livre de qualquer subjetividade. Ao negar as subjetividades, o paradigma da racionalidade nega também formas distintas de ser, saber e sentir. Sugerimos, ao amenizar tal dualidade, uma prática de design sentipensante, que entende o amor como fundamental a um processo de produção de conhecimento que não seja redutora e mutiladora. Freire (1997) entende que o amor é essencial ao diálogo e ao processo de aprendizagem e que estudá-lo é um ato de coragem.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1997, p.8)

Ousamos falar de amor na prática projetual, apoiadas em Paulo Freire e bell hooks, que consideravam o amor como essencial ao diálogo e à educação como prática da liberdade. Fundamentadas em Edgar Morin e Humberto Maturana, exploramos o amor como fonte da socialização humana, inseparável da razão. Questionamos as raízes positivistas do design, ao propor a redução da dualidade razão/emoção na produção de conhecimento. Propomos, assim, uma prática de design sentipensante guiada por uma ética amorosa.

O amor como fonte da socialização humana

Morin (2015b), em seus escritos sobre complexidade e educação, atenta para a necessidade de “conhecer o conhecimento”, em toda a sua complexidade e com todas as suas incertezas, para evitar o engano de um pensamento fragmentado e redutor. Conhecer o conhecimento, para o autor, tem início no conhecimento do que é ser humano, suas características cerebrais, mentais e culturais, ou seja, no conhecimento da condição humana. Para conhecer a condição humana, Morin (2011) nos mostra que devemos ter um entendimento contextual (quem somos, onde estamos, de onde viemos, para onde vamos) e não fragmentado (formados pelos três princípios que fundam a teoria da complexidade, explicados mais adiante) do que é ser humano. A partir dessa forma de conhecer, que Morin (2011) chama de conhecimento pertinente, o autor nos apresenta as tríades (Figura 1) que situam o humano como “[...] um ser, a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural [...]” (MORIN, 2011, p.47).

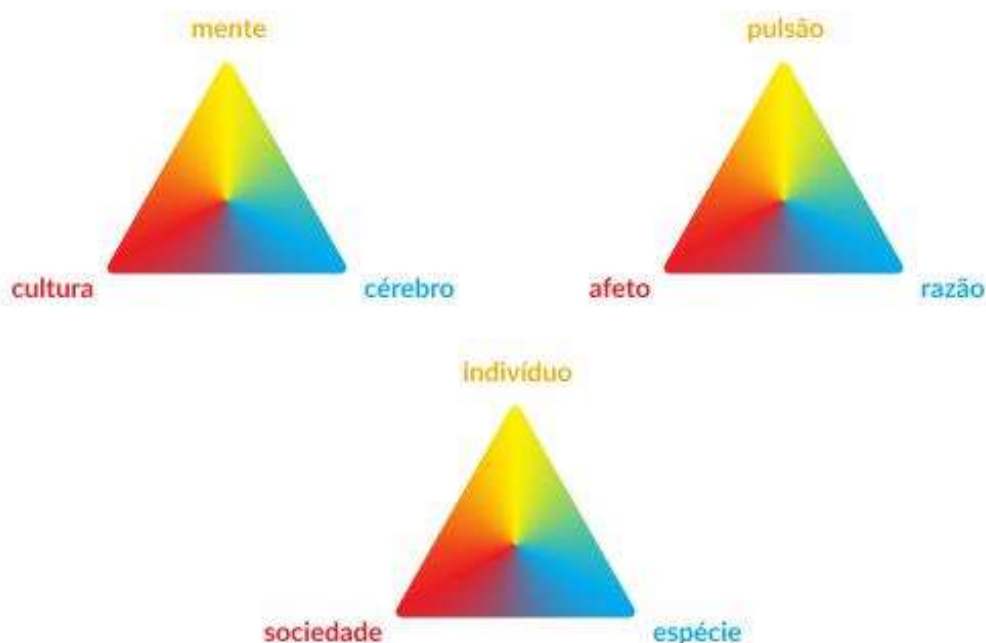


Figura 1: Tríades do conhecimento humano. Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Morin (2011)



A primeira tríade, cérebro-mente-cultura, indica que o ser humano se realiza pela cultura e na cultura, ao mesmo tempo que não há cultura sem o cérebro humano. Da mesma forma, não há mente (consciência) sem cultura. Forma-se, assim, uma tríade na qual cada uma das partes é necessária às outras. A segunda tríade desmembra os três elementos do cérebro humano: (1) paleocéfalo, responsável pelas pulsões primárias; (2) mesocéfalo, responsável pela afetividade e memória a longo prazo; e (3) córtex, responsável pelas funções analíticas, lógicas e estratégicas –formando a tríade razão-afetividade-pulsão. A relação entre as três partes é instável e rotativa, não havendo uma que se sobreponha às outras. A última tríade, finalmente, localiza o indivíduo como produto da reprodução da espécie humana, processo que só pode ser realizado por dois indivíduos. A interação entre os indivíduos, por sua vez, forma o que conhecemos como sociedade, configurando a tríade indivíduo-sociedade-espécie. Assim se dá que “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana” (MORIN, 2011, p.49).

As tríades apresentadas por Morin (2011) podem ser explicadas pelos três princípios que fundam a teoria da complexidade: (1) o dialógico, que associa dois termos que são ao mesmo tempo complementares e antagônicos, permitindo assim manter a dualidade na unidade; (2) o recursivo, em que os termos são ao mesmo tempo produto e produtor, que rompe com a ideia linear de causa-efeito; e (3) o hologramático, o princípio de que assim como a parte está no todo, o todo também está na parte. Ainda, o autor coloca os três princípios em relação ao afirmar que “[...] a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2015a, p.75). Compreender o humano, pelo paradigma da complexidade e seus princípios, é compreender que ele é, ao mesmo tempo, múltiplo e singular. Dessa forma, podemos abandonar a visão positivista que cria dualidades como sujeito-objeto, ordem-desordem, indivíduo-sociedade, razão-emoção, e entender os termos em uma relação dialógica, recursiva e hologramática.

Como já mencionamos, o enfoque deste trabalho são os termos antagônicos razão e emoção, ressaltando o caráter dialógico, que os une de forma complementar. A respeito disso Morin (2011, p.20) afirma que:

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que por sua vez, são mola da pesquisa filosófica ou científica [...] Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto-afeto, e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais.

Entendemos que o ser humano, compreendido pela teoria da complexidade – que se funda na dialogia entre o eixo intelecto-afeto – é um ser sentipensante, ou seja, um ser que combina a razão e a emoção como forças ao mesmo tempo complementares e antagônicas.

Partindo de teorias biológicas, o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (2006) traz também de forma dialógica o eixo intelecto-afeto para melhor entender o que é o ser humano. De acordo com Maturana (2006), mesmo que o racional seja aquilo que diferencia o ser humano dos



outros animais, ele se constitui na conservação de um modo particular de viver que entrelaça o emocional e o racional, que se dá pelo conversar. Emoções, segundo o autor, são disposições corporais que especificam o domínio das ações em que o sujeito se encontra. Emocionar-se, então, é passar de um estado emocional a outro, portanto fluir de um domínio de ações a outro. Assim, toda ação humana se funda no emocional, inclusive o ato de raciocinar, o que faz com que todo sistema racional tenha um fundamento emocional. O ser humano adquire o seu emocionar vivendo de acordo com o emocionar dos outros a sua volta e se constitui por esse modo de viver particular centrado no ato de conversar, de se emocionar em conjunto com o outro, o que faz com que toda existência humana se dê em algum tipo de conversação.

Os distintos modos de ser individualmente e em sociedade se configuram como distintos tipos de conversações, segundo as emoções envolvidas. Assim, uma cultura é uma rede de conversações que define um modo de viver, de ser e estar no mundo, de agir e de se emocionar. Os membros de uma cultura vivem nessa rede de forma natural e espontânea, dado que cada um deles adquire o seu emocionar vivendo de acordo com o emocionar dos outros a sua volta. A partir dessa constatação, Maturana (2006) identifica três tipos de sistemas de convivência que se diferenciam pela emoção específica nas quais as relações ocorrem. São elas: (1) sistemas sociais, constituídos pela emoção do amor, a emoção do espaço de aceitação do outro em convivência; (2) sistemas de trabalho, constituídos pela emoção do compromisso, a emoção do espaço de aceitação de um acordo na realização de uma tarefa; e (3) sistemas hierárquicos de poder, constituídos pela emoção de autonegação e negação do outro, a emoção de aceitação de submissão própria ou alheia.

Maturana (2006) define sistema social como uma rede de interações entre conjuntos de seres vivos que se distinguem pelas características e condutas das interações que realizam. Para que exista um sistema social, deve haver a recorrência de interações cooperativas entre dois ou mais seres vivos. Essas interações se dão pelo que o autor chama de “viscosidade biológica”: pelo prazer da companhia do outro, pelo amor em qualquer de suas formas. O autor afirma que:

Todo sistema social humano se funda no amor, em qualquer de suas formas, que une os seus membros, e o amor é a abertura de um espaço de existência para o outro como ser humano ao seu lado. Se não há amor, não há socialização genuína e os seres humanos se separam. (MATURANA, 2006, p. 81).

O amor, então, é a fonte da socialização humana, uma vez que é a emoção que constitui o espaço de ações em que se aceita o outro em uma proximidade de coexistência e que fundamenta o prazer da companhia, possibilita a conversa e nos caracteriza como seres humanos. Agindo por amor, o sujeito percebe as circunstâncias em que o ser amado se encontra, contempla sobre o seu mundo e o mundo do outro e toma consciência sobre sua condição humana. As relações sociais que dependem dessa percepção das circunstâncias em que o outro se encontra, como relações de respeito e colaboração, são próprias dos sistemas sociais humanos, pela visão de Maturana (2006), que se fundam, imprescindivelmente, pelo amor.

O amor é também um dos pensamentos centrais na teoria de Freire. Para o autor, a luta pela liberdade é um ato de amor, em oposição ao desamor da prática opressora. Nas suas palavras:



Como posso ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE 2020, p.66)

Mas é preciso ressaltar que o amor proposto por Freire (2014, p.110) está sempre acompanhado do diálogo: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação”. Sem amor, então, não há diálogo. Fundado pelo amor, o diálogo se torna uma relação horizontal, espaço de acolhimento e de abertura respeitosa aos saberes e sensibilidades do outro. Ressaltamos ainda que os termos são interdependentes e não podem ser concebidos um sem o outro: o diálogo existe por causa do amor, e o amor existe por causa do diálogo. Assim, destacamos que, para este trabalho, o diálogo é sempre de caráter amoroso, e o amor sempre pressupõe a ocorrência do diálogo.

Partindo do pressuposto de que adquirimos conhecimento, na maior parte do tempo, por meio do conversar, hooks (2020) afirma que o futuro do ensino, em especial a educação como prática da liberdade pela qual advoga, está no cultivo do diálogo. A conversa, quando baseada no amor, que denominamos neste projeto como diálogo, trata-se de doação, de compartilhamento, de cooperação, e permite, assim, que todas as vozes possam ser ouvidas. A autora (hooks, 2020, p.240) ainda afirma que “[...] quando ensinamos com amor somos mais capazes de atender às questões específicas de cada indivíduo, enquanto simultaneamente integramos essas questões à comunidade da sala de aula”. Entendemos o amor, neste projeto, como a base fundante da relação de diálogo em um processo de aprendizagem mútuo entre os sujeitos que juntos aprendem e ensinam.

O Design Estratégico por uma ética amorosa

A aprendizagem mútua e o diálogo são também pensamentos fundantes no Design Estratégico proposto pelo italiano Francesco Mauri (1996). Na contramão do pensamento moderno cartesiano de design industrial que predominou no século XX, Mauri, a partir do pensamento complexo, propõe a noção de sistema-produto, como um sistema que envolve produtos, serviços e experiências em relação com o contexto ambiental. Pensamento de caráter político, econômico, social e cultural, toma a questão ecológica como uma emergência que não pode ser ignorada.

Mauri (1996) reconhece, por seu caráter transdisciplinar, o projeto da estratégia como um projeto coletivo, com valorização do sujeito transpessoal: não se trata da soma dos saberes individuais e específicos, mas a produção de novos saberes a partir deles. Mauri (1996, p.40) afirma que “A participação em um projeto coletivo começa com uma abertura do sujeito a alteridade, que traduz uma disposição ao envolvimento ativo e consciente na relação e que assume a forma de aprendizagem.” Na visão do autor, estar aberto a aceitar saberes, valores e significados diferentes daqueles que já conhecemos, estar aberto à incerteza e ao diferente, é o que leva a aprendizagem. E a aprendizagem dentro da complexidade se trata de fazer perguntas: o que, porque e como fazemos. Assim, “se aprende dialogicamente compartilhando o próprio não saber” (MAURI, 1996). A abertura ao risco e ao erro, nesse processo, é essencial. Ainda para o autor, o



conhecimento formal baseado em dados quantitativos e inequívocos não é adequado para a formulação de estratégias, pois é lento ao sinalizar emergências e não compreende fatores que não estão ligados à economia. O conhecimento baseado em intuições e em experiências, então, seria de maior valor para a aprendizagem que se baseia na complexidade.

Mauri (1996) traz em sua teoria algumas contribuições que vão ao encontro da postura dialógica freiriana proposta neste trabalho. Freire (2014) defende uma educação que ajude a desenvolver uma consciência crítica que insere os seres humanos na sua própria realidade, a partir do reconhecimento de que ela é mutável e passível de transformação, e não estática. A educação problematizadora reconhece os sujeitos como seres inacabados, que para “ser” tem que “estar sendo”. Por meio da consciência da sua inconclusão, os sujeitos estão em constante processo de busca do “ser mais”. Em sintonia com a proposta, Mauri (1996) defende a formação de conhecimento baseado em intuições e em experiências dos participantes do projeto, aberto a aceitar os saberes, valores e significados diferentes daqueles que já conhecemos. O autor defende uma aprendizagem projetual que, aberta para as incertezas e mudanças ao longo do processo, propõe-se a fazer perguntas e questionar o *status quo*.

Outra aproximação entre as duas teorias se dá quanto à importância do diálogo, com respeito às diferenças e à diversidade de saberes em um ambiente de aprendizagem. Nas palavras de Freire (2013, p.112), “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Mauri (1996) ressalta que, para participar de um projeto coletivo, o designer estratégico deve manter uma escuta atenta, o diálogo entre diversos atores com sensibilidade e a flexibilidade e o respeito ao saber do outro. Ainda para Mauri (1996, p.42), a comunicação que vem desse diálogo pressupõe a diferença e “[...] implica a necessidade de separação e a confiança no encontro, na união: comporta reconhecer aquilo que é diferente para poder encontrá-lo em um novo espaço de consenso negociado, de co-pertencimento, transformador”. Nesse espaço projetual, encontram-se sujeitos em relação de reciprocidade e respeito mútuo.

Percebemos também, entre a proposta de aprendizagem de Mauri e de Freire, algumas diferenças, a começar pela questão do protagonismo. Mauri (1996) propõe o designer como um “guardião organizador” do projeto coletivo, que toma o papel de “guia”, que tem a função de conduzir o grupo. O autor considera essencial, em um projeto coletivo, uma “liderança interna do coletivo projetual” e sugere que, como o designer tem “[...] uma disposição à intuição e à sensibilidade perceptiva e estética, uma capacidade de escuta e imaginativa, de pesquisa da inovação e de recusa pela solução óbvia” (MAURI, 1996, p.45), esse papel seja a ele designado.

É inegável a importância de um profissional que estimule e conserve vivo o processo de aprendizagem coletiva, tanto na educação – no papel do educador – quanto na prática projetual – no papel do designer. Porém, atualizamos o papel de designer como guia designado por Mauri (1996) para uma perspectiva de caráter horizontal da aprendizagem de Freire (2014), do educador-educando que aprende enquanto ensina e do educando-educador que enquanto aprende também ensina. Este autor propõe que é através do diálogo que se alcança a superação do antagonismo entre educadores e educandos, formando-se, assim, uma relação de horizontalidade. Quem guia



o processo de aprendizagem, na pedagogia freiriana, quem conduz o destino do diálogo são os educandos e os educadores de forma horizontal – e, no caso da prática projetual, o designer e aqueles com quem co-cria. hooks (2020, p.36) ressalta que o senso de responsabilidade impulsiona um processo de aprendizagem horizontal, na medida em que, quando os participantes “[...] reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e unidade, [...] todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento.”.

A postura dialógica, presente no discurso de Mauri (1996), é por si só uma importante contribuição para uma prática projetual que se propõe a desafiar o *status quo*. Porém, sugerimos, como contribuição, um diálogo pela ótica freiriana, que se fundamenta, necessariamente, no amor. Nas relações ancoradas pela emoção do amor, há respeito e colaboração entre aqueles que aprendem e ensinam juntos. Essas relações são a base de uma ética amorosa, que, na proposta de hooks (2021), pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente, compreendendo que nosso destino está intimamente ligado aos de todas as outras pessoas do planeta. O compromisso com uma ética amorosa deve pautar as decisões públicas e privadas pelos valores da integridade pessoal, franqueza e honestidade e pelos princípios do cuidado, respeito, conhecimento e vontade de cooperar. A autora afirma:

Abrçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor – cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento – em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição para aprender. (hooks, 2021, p.130)

Assim, o Design Estratégico, sob uma ética amorosa, é praticado coletivamente de modo sentipensante, no qual o projeto coletivo é construído contemplando todas as dimensões do amor. Isso implica em uma prática projetual que respeita os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no projeto, cultivando a consciência crítica, a disposição para aprender e o compromisso com a liberdade e a valorização da vida de todas as espécies do planeta. É uma prática colaborativa e horizontal, na qual o designer é aquele que auxilia o diálogo criativo entre os participantes, incentivando a consciência crítica e o sentipensar em grupo.

Considerações finais: uma prática projetual sentipensante

Consideramos esta pesquisa como parte desta transição do design: uma práxis de design sentipensante, em que sentir e pensar estão entrelaçados e não em relação dicotômica; que faz a crítica do sistema-mundo capitalista e se ocupa de contextos sociais que não visam o ganho econômico, ao projetar mundos mais habitáveis; e que busca, além de incluir, dar autonomia para que os sujeitos possam projetar seus próprios futuros. Para agir na transformação da realidade para melhores condições de vida, sugerimos uma prática projetual que supere o objetivo principal de ganho econômico, com a mudança de foco para as relações sociais e os projetos de vida das pessoas.



Para transformar e evoluir as teorias e as práticas de design, em direção a práticas mais sustentáveis – e que criem, assim, mundos mais habitáveis – precisamos questionar o *status quo* e problematizar nossas práxis. Propomos, como parte de nossa incessante reflexão, uma mudança na base ética das práticas projetuais: pautado pelo amor, o design se torna uma prática de liberdade, com respeito aos diferentes saberes e sentires.

Abandonamos, a fim de introduzir a amorosidade em nossa práxis, a visão positivista, que não apenas cria a dualidade entre a razão e a emoção, mas coloca a racionalidade como única forma válida de produzir conhecimento. Propomos, assim, uma prática projetual sentipensante, que não deixa de lado as relações subjetivas e os afetos. Pelo contrário, os sentimentos fazem parte do que projetamos, porque projetamos e de que maneira projetamos. Criamos com o corpo e não apenas com a mente. O designer pode ser o sujeito que alimenta este espaço criativo e amoroso, ao propor processos que sustentem o diálogo nos projetos coletivos.

Referências

ESCOBAR, Arturo. Imagining a Post-Development Era? Critical Thought, Development and Social Movements. **Social Text**, n. 31/32, Third World and Post-Colonial Issues, 1992, p. 20-56. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/466217>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño**. La realización de lo comunal. Popayán, Colombia. 2016.

FALSBORDA, Orlando. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FRANZATO, Carlo et al. Inovação Cultural e Social: design estratégico e ecossistemas criativos. In: FREIRE, K. (org.). **Design Estratégico para a Inovação Cultural e Social**. São Paulo: Kazuá, 2015, p. 157-182.

FREIRE, Karinede Mello. From strategic planning to the designing of strategies: a change in favor of strategic design. **Strategic Design Research Journal**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, 2017, p. 91-96. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4013/sdrj.2017.102.01>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

MANZINI, Ezio. **Design quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social**. São Leopoldo: Unisinos, 2017.



MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade:** comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.

MATURANA, Humberto Romesín. **Desde la biología a la psicología.**Santiago: Editorial universitaria, 2006.

MAURI, Francesco. Do produto ao sistema produto. In: MAURI, Francesco. **Progettare progettando strategia.**Milano: Masson S.p.A, 1996. p. 3-50

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação.**Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PAPANÉK. **Design for the real world: human ecology and social change.**Nova Iorque: Pantheon Book, 1971

ZURLO, Francesco. Design Strategico.In:**XXI Secolo**, v. IV, Gli spazi e le arti. Roma: Enciclopedia Treccani, 2010.

Sobre as autoras

Lúcia Kaplan

Mestre em Design pela Unisinos e Bacharel em Design pela UFRGS. Pesquisa questões relacionadas ao design estratégico para a inovação social e educação, design e autonomia, práticas e teorias decolonizantes, educação como prática de liberdade e construção de cenários futuros. <https://orcid.org/0000-0003-3955-277X>

Karine de Mello Freire

Doutora em Design pela PUC-Rio. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Design da Unisinos. Atuando há 14 anos na pesquisa em Design, especializou-se em Design para a Inovação Social e Sustentabilidade. Ativista de design para inovação social em projetos ligados à sustentabilidade. <https://orcid.org/0000-0001-8293-7451>