

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; [...] O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza. (Marx, 2004, p. 85)

A pergunta mais desafiadora, aqui e agora, pode ser colocada da seguinte forma: existiria, no campo do design, uma força crítica capaz de enfrentar as transformações que afetam o mundo do trabalho e seus impactos nas maneiras como formamos designers? A Teoria do Design seria capaz de compreender a dialeticidade do conceito de trabalho revelada por Marx e escapar da ingenuidade positivista de que preparamos profissionais “para o mercado”? Haverá espaço para entender o trabalho positivamente, como ação vital e aglutinadora, mas também como ameaça negativa em que exploração, precarização e violência são evidências da digitalização da vida? Como escapar da dicotomia entre o que Bensaid e Löwy (2000, p. 100) definem como “dogma do trabalho libertador” *versus* “profecia do final do trabalho”, que pecam ambas pela unilateralidade? Neste capítulo, buscaremos discutir algumas das imbricações contraditórias entre a prática e o campo – especialmente o ponto nevrálgico da docência. Esperamos explicitar como, em vez de disjuntos, eles têm uma continuidade: o ensino inicia o processo de precarização, necessário para atender às demandas do capitalismo tardio e sua expressão neoliberal.

A discussão sobre o fenômeno da precarização ganhou novos contornos no mundo inteiro com os termos *uberização* e *plataformização*. Os termos indicam a reorganização do trabalho em que as plataformas digitais exercem novas formas de controle, gerenciamento e subordinação para as novas formas de organização do trabalho. Abílio, Amorim e Grohmann (2021) ainda apontam outros termos correlatos, como *crowdsourcing*, *crowdwork* e *work on demand*. Embora cada um tenha suas particularidades, nos interessa aqui atentar para suas semelhanças: todos indicam a tendência contraditória no mundo contemporâneo de dispersar o trabalho – cada vez mais flexibilizado – e centralizar seu controle, “resultando das formas contemporâneas de eliminação de direitos, transferência de riscos e custos para os trabalhadores e novos arranjos produtivos” (p. 27). Embora os mecanismos de controle engendrados pelas tecnologias da informação tenham feito a academia do norte global atentar para esse fenômeno, é fundamental apontar que esse modo de trabalho, na verdade, foi exportado pelo mundo subdesenvolvido: “a informalidade, historicamente associada ao trabalho e desenvolvimento tipicamente periféricos, hoje se firma como regra” (p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa de sociólogos do trabalho, como Ricardo Antunes, Ruy Gomes Braga e Maria da Graça Druck, sobre precarização e informalidade antecedem, em muito, as discussões realizadas hoje sobre *gig economy* – a economia do *bico*.

No entanto, a discussão desses sociólogos nunca foi aprofundada no campo do design, embora fazer *bicos* não seja um fenômeno novo na *prática* do design. Nesse sentido, o campo do design parece ter uma relação muito conturbada com a ideia de *trabalho*. Por outro lado, o campo parece preferir a ideia de *gestão*, porque se molda às demandas das novas formas de controle de trabalho e se infiltra de maneira quase que espontânea à atual fase do capitalismo. Por isso, Gonçalves e Cipiniuk (2023) apontam que é, mais do que nunca, necessário discutir as “metamorfoses que vêm ocorrendo na sociedade capitalista em decorrência da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, *tema que de modo geral é muito pouco abordado no Campo do Design*” (p. 469, grifo nosso). Essa reestruturação produtiva não é apenas de ordem material, mas perpassa, inclusive, o produzir de uma nova subjetividade para as pessoas, com o objetivo de submetê-las às demandas do mercado.

Nesse sentido, se abordarmos a prática do design em sua materialidade, podemos apontar que *viver de bicos* é um fenômeno cristalizado, por meio da denominação *freelancer* – ou *freela*, corruptela que é usada de maneira mais cotidiana. O trabalho *flexível* está intimamente relacionado com o empreendedorismo, uma vez que é necessário desenvolver estratégias para captar esses *bicos*. Embora ainda de maneira rudimentar, essa relação está explícita, pelo menos, desde 2005, quando Adrian Shaughnessy tentou demonstrar *Como ser um designer gráfico sem vender sua alma*, publicado no Brasil em 2010. Ele apresenta o contexto da seguinte maneira:

À medida que mais e mais designers terminam a educação superior e se deparam com o fato de que *não há trabalhos o suficiente para se manter, designers estão tendo que adquirir níveis de determinação empreendedora* que gerações anteriores não precisavam até muito tarde em suas carreiras. “Como ser um designer gráfico...” se propõe a preencher algumas dessas

lacunas e dá conselhos e orientação que convêm às sensibilidades de *designers de mente independente*. (Shaughnessy, 2005, p. 15, grifos nossos)

Mais recentemente, o designer italiano Silvio Lorusso discute esse mesmo aspecto do trabalho de design no seu livro *Entrepreariat*, de 2019, publicado no Brasil em 2023. De maneira muito mais sofisticada, ele constata a fusão dos ideais do empreendedorismo e o fato material da precarização no trabalho criativo – especialmente de design – no contexto europeu. Para consolidar essa compreensão, cria o neologismo que intitula o livro, fundindo *entrepreneur* e *preariat*.

Lorusso (2023) apresenta uma genealogia do “espírito empreendedor” e da classe precarizada para, depois, demonstrar como o tempo, o espaço e a mente se reorganizam para lidar com sistema de precarização nesse segmento, que tem fortes contornos aspiracionais. Com isso, o autor reforça os apontamentos acerca da subjetividade neoliberal e, ao mesmo tempo, define contornos mais claros desse processo no trabalho em design. Por fim, apresenta análises de caso de plataformas fundadas nas premissas da precarização. Entre o LinkedIn e as plataformas de financiamento coletivo (*crowdfunding*), a seção em que discute o Fiverr é particularmente aguda na caracterização do trabalho precarizado. “A ideia por trás da Fiverr é simples: um vendedor publica a oferta de um bico (um trabalho pontual), um comprador compra o serviço e a Fiverr fica com 20% do lucro” (p. 201). Inicialmente, os serviços da plataforma eram, obrigatoriamente, cinco dólares para *facilitar* a contratação de um *freela* e se aproximar da *experiência* de uma compra no eBay, “evitando todo o processo tedioso de orçamentos e negociações. Em outras palavras, o objetivo era ‘produtivizar serviços’” (p. 203). No Brasil, esse modelo tem sua própria versão: a plataforma vinteconto.com.br.

A esperança é que a publicação instigue conversas sobre as condições precarizantes do trabalho nacional em design – que, em nosso contexto, apesar das impressionantes semelhanças, adquirem contornos distintos daqueles em que foi escrito. Sobre isso, é importante ressaltar a Apresentação para a edição brasileira, escrita pelo sociólogo Túlio A. S. Custódio, que faz considerações significativas sobre as expressões da precarização em nossa realidade:

as transformações mundiais do trabalho nos últimos anos se somam às especificidades de um país na periferia do capitalismo. [...] projetos cada vez mais espremidos em prazo, com aumento vertiginoso de demandas, exercício de trabalho não remunerado nas famosas concorrências (“se a gente ganhar, você será contratado”), apropriação do trabalho criativo para outros projetos sem ter sido devidamente combinado etc. (Custódio, 2023a p. 18-9) [cit]

A contribuição de Custódio vem também por meio de sua tese, *Ilusões perdidas: a degradação, a deterioração do trabalho e o discurso empreendedorialista em um estudo sobre trabalhadores criativos autônomos da indústria criativa no século XXI* (2023b).

Para endossar os apontamentos de Lorusso (2023) e Custódio (2023a), a contribuição de Iraldo Matias (2021) reitera que a crescente precarização nas “áreas criativas” torna cada vez mais difícil sobreviver apenas da *prática* de design: a incerteza financeira e laboral tem afetado cada vez mais e mais profundamente a saúde mental e a própria condição de trabalho dos assim chamados “profissionais criativos”. Matias é autor de *Projeto e revolução: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design* (2014), uma das poucas obras brasileiras de fôlego – principalmente se considerarmos o quanto o texto é denso – que discute a prática e a teoria do design da perspectiva marxista. Embora tenham se passado quase dez anos desde a defesa de sua tese e publicação de seu livro, os designers brasileiros não discutiram a sua crítica à ideologia que permeia prática, ensino e teoria do design. Talvez a crítica de que “o ensino de design em geral vem atuando no sentido de reforçar um senso comum que, ao fim ao cabo, nada mais é do que a naturalização das relações sociais de produção capitalistas” (p. 24) não tenha sido bem recebida pelos pares.

Entretanto, essa realidade precisa ser urgentemente discutida no campo do design. Mas, na realidade, sobre quem estamos falando quando falamos de um campo *do design*? E por que essa realidade já não é discutida? Quando falamos de um campo *do design*, frequentemente queremos nos referir a certo tipo de produção acadêmica que circula por meio de periódicos ou anais de eventos, produzido

por 1) discentes vinculados a cursos ou programas de pós-graduação (PPGs) do país; ou 2) docentes, vinculados ou não a PPGs. É muito raro encontrar pessoas que atuam na *prática* de design e, ao mesmo tempo, estão dispostas a produzir textos para dialogar com esse campo. Esse também não parece ser um problema novo, uma vez que Shaughnessy (2005) também pontua que “a escrita de design e o discurso crítico raramente tocam as cotidianidades da vida como designer” (p. 15) – e isso no contexto estadunidense, que possui publicações *práticas* como a *Eye Magazine*, da American Institute of Graphic Arts, e coletâneas de textos de pesquisadores e praticantes, como os diversos volumes da *Looking Closer*. No Brasil, uma das iniciativas mais recentes nesse sentido é a *Revista Recorte*, que disponibiliza seu conteúdo online e publica a coletânea anualmente no formato de livro.

Para entender por que há uma aparente disjunção entre a prática e o campo, precisamos compreender os impactos materiais da participação ou da abstenção nesse diálogo. Por que engajamos no trabalho intelectual na academia? Machado (2021) discute precisamente essas questões, embora ele se detenha na área de administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo. Ainda assim, devido à estrutura organizacional de rege a produção acadêmica no Brasil, podemos extrapolar a sua conclusão para as perguntas: por que, como e para quem o pesquisador brasileiro produz. Depois de analisar o ambiente institucional e as recompensas proporcionadas por ele, chega à conclusão de que “a baixa interação teoria x prática (acadêmica x setor produtivo) [...] [sugere] que acadêmicos e práticos pertencem a mundos distintos, que se isolaram” (p. 6). Assim, é fundamental que a pesquisa exerça impacto societal – e seja percebida a partir dessa dimensão, para além dos critérios de pontuação institucional: “temos que começar a valorizar a pesquisa não apenas pelo veículo de disseminação, mas pelo seu impacto, impacto este não apenas aquele calculado com base em métricas de citação” (p. 7).

Trocando em miúdos, a produção acadêmica serve para atender aos critérios de avaliação das agências de fomento e reguladoras. Por conseguinte, a doutrina do aumento de produtividade também se infiltra no meio acadêmico e implica na penalização individual dos pesquisadores. Glatz *et al.* (2022) apontam que, embora haja

sintomas de ansiedade e estresse entre pós-graduandos em todas as áreas do conhecimento, o tema ainda é muito invisibilizado, “principalmente ao considerarmos a escassez de estudos encontrados [...] o que apenas afirma a insuficiência de pesquisadores(as) que tencionam investigar esse tema” (p. 269-270). Nesse sentido, Maia (2022) identifica o crescimento do sofrimento psíquico como um sintoma da infiltração da razão neoliberal nas universidades – mesmo públicas. Ou seja, embora a *academia* e o *mercado* sejam recorrentemente vistos como áreas completamente disjuntas – sobretudo no design e, ainda mais, para os estudantes de graduação –, os processos de precarização têm afetado ambos.

Nesse sentido, uma provocação de Matias (2021) capturou nossos pensamentos. Ele colocou uma pergunta que pode nos ajudar a costurar as questões de trabalho, precarização e docência: quando é que vamos assumir que a educação é uma das principais práticas profissionais dos designers hoje? Se a função do ensino superior é capacitar para o mercado de trabalho, “não se podia mais ignorar este fato, principalmente num país com mais de 300 cursos superiores de *design*, formando mais de 12.000 jovens por ano” (p. 316). Portanto, acreditamos que esse pode ser um bom momento – talvez um momento de ultimato – para que nós, enquanto campo do design, realizemos uma autocrítica, aproveitando o crescimento da politização do debate.

ACLIMATANDO PARA A PRECARIZAÇÃO: A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

Paulo Freire tinha como princípio que a educação deve ser pensada como parte da cultura. Por isso, discutiu o fenômeno da *invasão cultural*, que conceituou como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2020, p. 205). Nesse sentido, é preciso discutirmos a cultura no capitalismo tardio e explorar o quanto o neoliberalismo se infiltra e altera a natureza dos processos de aprendizagem, fazendo com que a finalidade da própria experiência da sala de aula seja

modificada. Entretanto, identificar a invasão cultural hoje não é mais tão evidente quanto talvez possa ter sido no final dos anos 1960; tendo em vista como opera a colonização neoliberal, nem mesmo a subjetividade dos oprimidos está incólume à invasão cultural.

Uma das teorizações mais rigorosas sobre a cultura no capitalismo tardio foi a conceituação de *pós-modernismo* de Fredric Jameson (2006). Entre seus aspectos, está o processo de “aculturação” da realidade, que dissolve a autonomia da esfera cultural, de modo que ela se torna “sociedade da imagem ou do simulacro, e da transformação do ‘real’ em uma série de pseudo-eventos” (p. 74). Um dos efeitos desse processo no mundo pós-guerra é que as subjetividades “passaram a ser cada vez mais marcadas pela falta de profundidade, de historicidade, pela fragmentação e redução da experiência ao presente imediato” (Marcelino, 2019, p. 81). Portanto, essa época seria “aquela que se esqueceu de como pensar historicamente [...] o futuro desvanece como impensável ou inimaginável, enquanto o próprio passado se transforma em imagens empoeiradas, em pastiches” (p. 81) e que a subjetividade característica dessa época estaria condicionada a um “processo de aprisionamento existencial ao presente e a um enfraquecimento da integridade psíquica [...] uma ‘montanha russa’ que oscila da euforia consumista à depressão” (p. 82).

Hoje, Han (2018) defende que não estamos mais sob a tutela da sociedade disciplinar – que compreende uma *biopolítica* –, mas, sim, da sociedade do desempenho – que compreende uma *psicopolítica*. Ao colonizar a psique e limitar as formas de subjetivação, o neoliberalismo nos faz introjetar tanto a figura do *mestre* quanto a do servo, em busca de uma *performance* cada vez mais *otimizada*, pois “o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (p. 10). Com essa crise de liberdade, deixamos de ser *sujeitos* e passamos a ser nossos próprios *projetos*, internalizando o modelo empresarial para pensarmos nós mesmos. Em suma, embora estejamos frequentemente encarando sintomas dessa suposta liberdade – como doenças psíquicas, depressão e *burnout* –, ao introjetarmos os princípios da sociedade do desempenho, nos aprisionamos no paradigma do “sujeito neoliberal como empreendedor de si mesmo” (p. 11).

Nesse aspecto, a educação exerce um papel fundamental: tanto sofre inflexões da razão neoliberal como a reproduz, moldando a subjetividade dos estudantes. A expressão do sistema neoliberal no ensino superior tem um marco importante no ano de 1999: a União Europeia implementou o Acordo de Bolonha, que estabeleceu padrões no ensino superior para alcançar a uniformidade e comparabilidade das instituições e as levou a assumir uma identidade corporativa para competir por estudantes/consumidores (Gielen; Bruyne, 2012). Laval (2019/2003) identificou e expôs esse modelo, chamando-o de *neoliberalismo escolar*. Essa “é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (p. 17). Ou seja, no capitalismo tardio a educação tornou-se uma transação comercial, submetendo o aprendizado à lógica econômica.

No Brasil, o processo de redemocratização desembocou na ascensão do neoliberalismo dos anos 1990 e nas suas novas demandas de mão de obra qualificada que, como demonstra Martins (2008), deu origem a um *capitalismo universitário*. Ainda em 1998, quase 80% das instituições de ensino superior (IES) brasileiras eram privadas. Importantes passos foram dados nas primeiras décadas do século XXI acerca da democratização da universidade pública, sobretudo graças à implementação do sistema de cotas, mas essas iniciativas devem avançar, uma vez que a situação atual ainda é de uma *democratização inconclusa* devido às dificuldades de permanência para os estudantes desfavorecidos (cf. Bittencourt; Pereira, 2022). Ainda assim, o quadro global do ensino superior não foi radicalmente alterado desde os anos 1990. Fritsch, Jacobus e Vitelli (2020) mostram que nos primeiros dezesseis anos do século XXI as matrículas em IES públicas cresceram 124,35%, enquanto houve aumento de 235,25% nas privadas, totalizando 75,3% das matrículas do ensino superior brasileiro em IES privadas em 2016. Os autores apontam que tanto o número quanto a participação de IES privadas “estão alinhados com um movimento global que tem privilegiado instituições de natureza mercantil e reconfigurado as finalidades e os modelos de universidade” (p. 90-91).

Por fim, entre 2016 e 2022, os significativos e lentos avanços da democratização da educação superior no Brasil estiveram sob

severas ameaças de governos reacionários. Primeiramente, pela aprovação da PEC 241/55 – o Teto de Gastos –, que impediu a ampliação dos investimentos no setor, limitando reajustes à inflação. Oliveira, Gutinieki e Mendonça (2020) apontam que “a lógica da política de austeridade pode ser entendida [...] como voltada para a defesa de interesses específicos” (p. 350), que foi viabilizada “captura do Estado pelas elites econômicas, pela diminuição da participação popular na determinação da agenda do Estado e pelo fortalecimento do poder corporativo” (p. 350). Depois, com a eleição de 2018, por intensa hostilidade com a educação pública em todos os níveis, especialmente com as universidades públicas, alvo de difamação por notícias falsas e acusações infundadas.

Logo, é necessário pensar na provocação de Matias (2021). Enquadrar a docência como uma área de atuação profissional de designers pode ser um modo de construir uma ponte sobre o abismo entre *academia* e *mercado*. Afinal, o crescimento e a consolidação do setor privado na educação superior já demonstraram que, hoje, *a academia é um mercado*. A questão é que para os docentes da rede privada isso significa uma precarização brutal: salários cada vez mais baixos, demissões a cada fim de semestre, aumento da carga horária de aula, diminuição das “horas brancas”,⁰¹ demandas de trabalho para alimentar plataformas educacionais, entre outras coisas. Em meio a isso, a pressão das certificações e avaliações das agências reguladoras – que exigem a participação no campo por meio da produção científica – também recai sobre os docentes, que frequentemente são demandados a publicar ou buscar titulação mais alta – mas sem nenhum incentivo ou remuneração. Ou seja, como apontam Gemelli, Closs e Fraga (2020), nas IES privadas o trabalho docente enfrenta uma “dupla complexidade, que se refere ao alastramento da racionalidade neoliberal [...] e à precarização das relações trabalhistas, provocada pela atual crise do capitalismo e por reformas político-econômicas” (p. 413-14).

.....
01 Como usualmente são chamadas as horas dedicadas ao *trabalho invisível* na docência: pesquisar fontes, preparar aulas, planejar atividades, elaborar projetos e provas, corrigir e avaliar etc.

Por outro lado, as universidades públicas não estão impermeáveis a essas investidas neoliberais. A precarização docente também ocorre, embora de maneiras menos intensas. Por isso, vagas de docente em universidades públicas são altamente cobiçadas. Entretanto, a falta de financiamento para a educação reforça a escassez de concursos para docência na universidade pública e encoraja um ambiente de altíssima concorrência. Ao mesmo tempo, a exigência das agências reguladoras obriga as próprias universidades a formar cada vez mais pessoas nos seus programas de pós-graduação – o que só aumenta a concorrência para os rarefeitos concursos públicos e o exército de reserva para as instituições privadas, que se dão ao luxo de precarizar ainda mais o trabalho docente. Assim, a organização institucional ajuda a retroalimentar o problema que não se dispõe a resolver, penalizando, sempre, o elo mais fraco dessa cadeia: os docentes. Gemelli e Closs (2022) apontam que, embora tenha havido sobrecarga de trabalho e perda da qualidade de vida, “poucos estudos enfocaram aspectos relativos à precarização, às condições e às relações de trabalho docente” (p. 14), além da predominância dos estudos sobre as IES públicas e carência sobre o trabalho docente na rede privada.

Ou seja, eis a condição contraditória do docente: precisa se distanciar da *prática* do mercado, porque a docência já é o seu próprio mercado. Ao mesmo tempo, a precarização de ambos o obriga a estar *em dois lugares ao mesmo tempo*, uma vez que apenas uma dessas práticas não é capaz de sustentar a vida. Assim, é impossível ter condições materiais para realizar qualquer um deles de maneira satisfatória e saudável. Isso alimenta, conforme Lorusso (2023), a natureza fragmentária do tempo e a atmosfera de imediatez típica da precarização – que fomenta uma relação inquietante com a ideia de futuro (cf. Berardi, 2019).

Por conseguinte, se são esses os valores culturais vivenciados pelos docentes e reforçados pelas instituições – e também por todo ambiente cultural contemporâneo –, são esses os valores que, via de regra, são pressupostos no processo de ensino. Entretanto, para além disso, o ensino neoliberal aprofunda esse processo, uma vez que, conforme Laval (2019), estamos diante de um ambiente pedagógico que está sujeito à razão econômica; portanto, “as instituições

em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (p. 29). A função da educação neoliberal – de qualquer nível – é “preparar os alunos para um cenário de *incerteza* crescente” (p. 41). Ou seja, como Chiaradia (2021) aponta, “a subjetividade produzida nessa escola-fábrica é um novo capital humano: ter-se a si como produto e converter-se numa empresa, num capital, uma subjetividade reduzida a produto, mercadoria” (p. 165). Diante do cenário de *empresariização*, que identificamos de maneira explícita já em Shaughnessy (2005), isso significa moldar os estudantes de acordo com a mentalidade empreendedora (cf. Lorusso, 2023).

Se esse processo estava, de alguma forma, restrito à educação superior, as discussões recentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio demonstram que, para o funcionamento do sistema neoliberal com sua precarização e plataformização do trabalho, é preciso colonizar a subjetividade cada vez mais cedo. Silva *et al.* (2023) demonstram como a reforma é uma expressão muito bem acabada da neoliberalização do ensino médio, ao passo que Kossak e Vieira (2022) explicitam a participação de agentes empresariais profundamente interessados em intervir na educação pública com o objetivo de “moldar a juventude para que se adapte ao mercado enxuto e flexível [...] [para] formar um trabalhador de novo tipo conforme as exigências do sociometabolismo do capital” (p. 22). Contra isso, Paulo Freire já apontara que o discurso neoliberal é uma ideologia fatalista “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (2021, p. 21). Nesse sentido, apontaremos a seguir algumas iniciativas de resistência à neoliberalização do ensino em design.

RESPOSTAS À EDUCAÇÃO NEOLIBERAL NO ENSINO SUPERIOR DE DESIGN

Os debates sobre o neoliberalismo não tardaram a chegar às escolas de design,⁰² engendrando discussões em relação ao que uma *pedagogia crítica* pode ser na educação, algumas das quais foram compiladas em publicações;⁰³ enquanto outras iniciativas, surgidas da pesquisa,⁰⁴ também destacaram a necessidade de uma pedagogia crítica no design. Wood (2020) aponta que “muitos desses projetos alternativos, em geral temporários, que tentam repensar o ensino e seus sistemas também são motivados pelo crescente custo da educação superior em todo o mundo” (p. 11).

Ainda outros exemplos propõem alternativas à educação do design neoliberal por meio de currículos cocriados e ideias pedagógicas divergentes. Por exemplo, o Southland Institute surgiu como um programa não credenciado na pós-graduação de tipografia que se tornou uma “tentativa de oferecer um fórum de investigação perene e rigorosa sobre uma premissa econômica subjacente de ser genuinamente acessível para os estudantes e remunerando discentes justa e sustentavelmente por suas contribuições” (Potts, 2018, p. 61). Concordamos, em particular, com a sugestão que seu fundador, Joe Potts, de que há uma potencialidade no design gráfico – em geral – e na tipografia – em específico – de ser um território interdisciplinar, por se relacionar com todas as práticas e assuntos que “informa, enquadra, documenta e apresenta” (p. 71).

Já a Parallel School se coloca como um “grupo constantemente mutável de estudantes e não estudantes espalhados pela Europa e pelo mundo: pessoas que se juntam para engajar com o tópico da educação auto-organizada” (Parallel School, 2018, p. 17). Essa iniciativa surgiu como uma “reação às mudanças no sistema educacional da Europa e às condições gerais que os estudantes de faculdades de

02 Cf. Abdulla (2019) e Wood (2020).

03 Cf. Lindgren (2018), Laranjo (2019) e Wood e Haylock (2020).

04 Cf. Elzenbaumer (2013) e Laranjo (2017).

artes encaram em todo lugar” (p. 17), requerendo estrutura e organização mínimas, de modo que “todos contribuam para o grupo e concordem com um cronograma”. Essas *mudanças* a que se referem é precisamente o fato de que “a universidade foi ocupada por uma ideologia neoliberal. Educação é um investimento. É um mercado no qual se especula, tal qual imobiliário, agricultura ou pecuária” (p. 18).

Já Wood (2020) percebeu que, a partir dos anos 1990, com o surgimento das instituições privadas de ensino na Nova Zelândia, estudantes se tornam consumidores, “e compreendem que estão comprando um produto ou serviço, em vez de participar de um esforço coletivo” (p. 10). Assim, ele fundou a (Graphic) Design School, uma iniciativa que compreendia “uma série de palestras, grupos de leitura e discussões que tinham como objetivo expor a história das convenções pedagógicas que nós (estudantes e equipe) tomamos como certas” (p. 10). Nesse sentido, ele também reitera que a versatilidade do design gráfico tem ajudado esses praticantes a se direcionar para áreas em que tenham mais agência sobre o trabalho que desenvolvem.

No contexto europeu, Elzenbaumer (2013) aponta que os problemas ambientais e sociais ganharam importância no campo do design, como a emergência do *critical design* demonstra. Entretanto, a educação parece não viabilizar essa abordagem criticamente engajada a longo prazo, porque insiste no discurso de inserção “no mercado”, ao passo que continua ignorando as aceleradas políticas de precarização e encorajando noções como empreendedorismo e competitividade – noções de sucesso que são intimamente entrelaçadas à precarização. Isso faz com que todo entusiasmo de engajar com ativismo, antagonismo e política morram fora dos ambientes acadêmicos.

Por isso, surgiu o coletivo italiano Brave New Alps, que apresenta uma proposta significativa por meio do *precarity pilot* que “foca na exploração coletiva de como competências podem ser mobilizadas para servir de fagulha para um ‘tornar-se outro’ socioeconômico” (Elzenbaumer, 2013, p. 53). A partir disso, Elzenbaumer (2013) buscou entender “como a educação em design [...] pode abandonar a produção de sujeitos criativos dóceis para a produção de designers conscientes das políticas de trabalho a fim de prepará-los para criar

condições menos precárias” (p. 52). Baseados nas teorias de política econômica marxistas de abordagem feminista e autonomista, buscaram possibilidades de intervenção, criando “espaços para designers cooperativos, reflexivos, complexos, entrelaçados e críticos”, o que “também significa criar espaço para relações [...] que permitem a construção de interdependências empoderadoras, solidariedade e ação coletiva” (p. 54).

Por fim, citamos a iniciativa do *préocupe*, realizado no Instituto Federal de Pernambuco – *campus* Recife, que consistiu em um ciclo de oficinas autônomas dos estudantes do curso superior de Tecnologia em Design Gráfico. Os estudantes *ocuparam* o espaço da sala de aula e se desvincularam das demandas do ensino neoliberal, utilizando o espaço para *aprender* e não para *serem aprovados*. Nesse sentido, a sala *ocupada* por estudantes cria um ambiente em que as pessoas *sentem* que estão entre iguais. *Sentem* e, portanto, *agem* de acordo com esse sentimento – evidenciando a dimensão estética da educação. Esse processo foi documentado e discutido na tese “*Compartilhar experiências e aprender coisas*”: a (pré)ocupação estudantil no curso de tecnologia em design gráfico do IFPE enquanto educação emancipadora (Souza, 2023), elaborada pelo primeiro autor deste capítulo e orientada pelo segundoelaborada e orientada pelos autores deste capítulo.

Assim, resistir à neoliberalização consiste, na dimensão estética, em conceber a sala de aula como uma situação artística: “é preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma” (Rancière, 2002, p. 77). Retomamos, por fim, a dimensão política dessa iniciativa. Tivemos a oportunidade de publicar um artigo que apresenta o *préocupe* como uma nova aparência que expressa, essencialmente, uma greve estudantil (cf. Souza; Cunha, 2022). A contribuição teórica de Álvaro Vieira Pinto (1962) mostrou que o estudante exerce um trabalho: “os estudantes não são trabalhadores em ato, mas em preparo [...] seu destino é o trabalho futuro, e por isso manifestam desde já as reações naturais da classe trabalhadora” (p. 116).

UMA AUTOCRÍTICA

Neste texto, apontamos as condições de precarização do trabalho impostas pelo capitalismo tardio, evidenciando como as demandas produtivas transformam o que se entende como ensino e como é exercida a atividade docente. Sob a razão neoliberal, demonstramos que a educação se tornou um mercado e delineamos a condição precarizada e precarizante dos docentes – em maior grau, daqueles da rede privada e, em menor, da rede pública. Delineamos como isso afeta o espaço pedagógico e, sobretudo, é reproduzido como valores que os estudantes precisam assumir para serem integrados ao mercado de trabalho. Depois, apontamos algumas iniciativas que exploram e engendram resistências ao modelo neoliberal.

Por fim, gostaríamos de abrir um espaço de reflexão. A educação – sobretudo a educação pública – *ainda* é um dos espaços mais propícios para resistir aos avanços neoliberais e formular possibilidades de contra-ataque. Nesse sentido, é preciso responder a perguntas incômodas para compreender por que os estudantes se sentem cada vez mais oprimidos e desesperançosos na sua trajetória universitária e por que docentes estão cada vez mais exaustos. Sabemos que, embora a instituição exista *graças* aos estudantes, eles são os atores com menos poder institucional para propor e implementar mudanças que façam a universidade fincar suas raízes nas necessidades da sociedade e causar o impacto societal. Também não há muito o que docentes, individualmente, possam realizar e que sirva de antídoto para o neoliberalismo na educação – entretanto, há muita possibilidade de avanço de pautas necessárias, caso haja articulação entre esses corpos.

Assim, por que há tanta fragmentação entre docentes? Por que há tão pouca solidariedade entre aqueles que ensinam em IES públicas e aqueles submetidos às precarizações de empresas privadas? Por que a penalização para manter a “excelência” acadêmica recai sobre discentes, que frequentemente precisam pesquisar e trabalhar para se manter? Por que há tão pouca discussão entre docentes, das mais diversas áreas, sobre o perigo representado pelo Novo Ensino Médio, além das políticas econômicas de austeridade que minam a

manutenção das IES públicas? Por que exaltamos as diversas formas de privatização da universidade pública, que se apropria de espaços físicos e do conhecimento produzido para todos? Para que realidade estamos formando estudantes de graduação e pós-graduação? Qual deve ser a função da educação pública?

Essas são algumas das muitas perguntas cujas respostas – ainda que meramente esboçadas – são urgentes. Talvez, diante das consequências impostas pela catástrofe climática, as ameaças à democracia em todo o mundo, a corrosão da esfera pública, o monopólio de tecnologias da informação, essa seja uma das últimas oportunidades que tenhamos para elaborar respostas coletivamente. E, enquanto docentes, é nossa responsabilidade fazê-lo.

REFERÊNCIAS

ABDULLA, D. Radicalise me. In: LARANJO, F. (ed.). *Modes of criticism 4: Radical pedagogy*. Eindhoven: Onomatopee, 2019. p. 4-11.

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, v. 23, n. 57, p. 26-56, ago. 2021.

BENSAÏD, D.; LÖWY, M. *Marxismo, modernidade e utopia*. São Paulo: Xamã, 2000.

BERARDI, F. *Depois do futuro*. São Paulo: Ubu, 2019.

BITTENCOURT, Z. A.; PEREIRA, T. I. Educação superior em contexto emergente: a democratização da universidade brasileira em debate. *Revista Internacional de Educação Superior*, [S. l.], v. 8, e022021, 2022.

CHIARADIA, R. J. *A educação sob a lógica do discurso capitalista e seus efeitos na produção da subjetividade neoliberal*. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CUSTÓDIO, T. A. S. Sujeito oculto. In: LORUSSO, S. (ed.). *Emprecariado: todo mundo é empreendedor, ninguém está a salvo*. São Paulo: Clube do Livro do Design, 2023a.

CUSTÓDIO, T. A. S. *Ilusões perdidas: a degradação, a deterioração do trabalho e o discurso empreendedorista em um estudo sobre trabalhadores criativos autônomos da indústria criativa no século XXI*. 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023b.

ELZENBAUMER, B. *Designing economic cultures: cultivating socially and politically engaged design practices against procedures of precarisation*. 2013. Tese (Doutorado) – University of London, Londres, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRITSCH, R.; JACOBUS, A. E.; VITELLI, R. F. Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 89-112, abr. 2020.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q. Trabalho docente no ensino superior: análise da produção científica publicada no Brasil (2010-2019). *Educação & Sociedade*, [S. l.], v. 43, p. e246522, 2022.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multiformidade e pejetização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 409-438, ago. 2020.

GIELEN, P.; BRUYNE, P. (ed.). *Teaching art in the neoliberal realm: realism versus cynicism*. Amsterdam: New York: Valiz; USA distribution: D.A.P, 2012.

GLATZ, E. T. M. D. M. *et al.* A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 6, p. 255-273, 16 mar. 2022.

GONÇALVES, L. S.; CIPINIUK, A. O mito do empreendedorismo e a prática do design. *Arcos Design*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 466-482, 6 jan. 2023.

HAN, B.-C. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. Tradução: Maria Elisa Cevasco, Iná Camargo Costa. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. Atuação do empresariado no novo ensino médio. *Trabalho necessário*, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022.

LARANJO, F. *Design as criticism: methods for a critical graphic design practice*. 2017. Tese (Doutorado) – University of the Arts London, Londres, 2017.

LARANJO, F. (ED.). *Modes of criticism 4: Radical pedagogy*. Eindhoven: Onomatopee, 2019.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. 2. ed. rev. amp. São Paulo:

Boitempo, 2019.

LINDGREN, J. (ed.). *Extra-Curricular*. Eindhoven: Onomatopee, 2018.

LORUSSO, S. *Emprecariado: todo mundo é empreendedor, ninguém está a salvo*. São Paulo: Clube do Livro do Design, 2023.

MACHADO, M. A. V. Editorial: por que, como e para quem produzimos. *Contabilidade Vista & Revista*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 1-7, 29 jul. 2021.

MAIA, H. *Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades*. Recife: Ruptura, 2022.

MARCELINO, G. H. Fredric Jameson, teórico da Pós-Modernidade. *Práxis Comunal*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 41-88, 2019.

MARTINS, A. L. M. A marcha do “capitalismo universitário” no Brasil dos anos 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 733-743, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATIAS, I. *Projeto e revolução: do fetichismo à gestão, uma crítica à teoria do design*. Florianópolis, SC: Editoria em Debate/UFSC, 2014.

MATIAS, I. Projeto e revolução: um processo de pesquisa. In: CARVALHO, F.; KRONENBERGER, D. (ed.). *Recorte: Ano 1*. São Paulo: Passeio Edições e Comércio, 2021. p. 300-319.

OLIVEIRA, M. A. A. M. D.; GUTINIEKI, J. O. B.; MENDONÇA, R. D. S. DRU e o teto de gastos: limitações das ferramentas de austeridade aplicadas na crise brasileira. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia*, [S. l.], v. 47, n. 2, 9 jan. 2020.

PARALLEL SCHOOL. Letter to the academy. In: LINDGREN, J. (ed.). *Extra-Curricular*. Eindhoven: Onomatopee, 2018. p. 16-21.

POTTS, J. The Southland Institute. In: LINDGREN, J. (ed.). *Extra-Curricular*. Eindhoven: Onomatopee, 2018. p. 114-129.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2002.

SHAUGHNESSY, A. *How to be a graphic designer, without losing your soul*. London: King, 2005.

SHAUGHNESSY, A. *Como ser um designer gráfico sem vender sua alma*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

SILVA, C. D. D. *et al.* Revogar ou ajustar? Uma breve reflexão sobre os (des)caminhos da contrarreforma do “Novo” Ensino Médio. *Revista Científica FESA*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 3-20, 21 abr. 2023.

SOUZA, E. A. B. M. “Compartilhar experiências e aprender coisas”: a (pré)ocupação estudantil no curso de tecnologia em design gráfico do IFPE enquanto educação emancipadora. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SOUZA, E. A. B. M.; CUNHA FILHO, P. C. La huelga de estudiantes como práctica pedagógica crítica en la enseñanza del diseño gráfico. *Revista Diseña*, [S. l.], n. 21, Article.5, 2022.

VIEIRA PINTO, A. *Por que os ricos não fazem greve?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

WOOD, L. Introduction. In: WOOD, L.; HAYLOCK, B. *One and many mirrors: perspectives on graphic design education*. London: Occasional Papers and The Physics Room, 2020.

WOOD, L.; HAYLOCK, B. *One and many mirrors: perspectives on graphic design education*. London: Occasional Papers and The Physics Room, 2020.