

3. FEMINIST SPATIAL PRACTICE: DA SUBJUGAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE CUIDADO

3.1. Subjugação e individualismo

Todos nós somos sujeitas da história. Temos de regressar a um estado de encorporização para desconstruir a forma como o poder tem sido tradicionalmente orquestrado na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos e concedendo-a a outros. Ao reconhecermos a subjetividade e os limites da identidade, perturbamos a objectificação que é tão necessária numa cultura de dominação.¹ (hooks, 1994: 139)

1. Tradução da autora, na versão original: “We are all subjects in history. We must return ourselves to a state of embodiment in order to deconstruct the way power has been traditionally orchestrated in the classroom, denying subjectivity to some groups and according it to others. By recognizing subjectivity and the limits of identity, we disrupt that objectification that is so necessary in a culture of domination.”

A presença da professora na sala de aula afecta o desenvolvimento das alunas, não apenas intelectualmente, mas também no modo como as alunas percepcionam a realidade para além da sala de aula. A noção da professora como um ser omnisciente e omnipotente só pode ser descontruída ou desfeita quando se reconhece que “somos corpos na sala de aula” (hooks, 1994: 137), ou seja, quando nos afastamos do modelo de ensino que exige das professoras a separação entre mente e corpo. Este modelo, que coloca as professoras em pedestais porque detêm ‘verdades absolutas’, quais deuses na terra, existe para reforçar a ideia de que o que é ensinado é ‘neutro’, ‘objectivo’ e que não é particular de quem está a ensinar. Existe, portanto, para ofuscar a forma como “o poder tem sido tradicionalmente orquestrado na sala de aula, negando a subjetividade a alguns grupos” (hooks, 1994: 139) e reforçando a de outros.

A pedagogia feminista convida-nos a repensar a relação professora-aluna, e ao desenvolvimento de relações não-hierárquicas: através da partilha de poder, as alunas assumem mais responsabilidade em ensinar e as professoras em aprender. No entanto, atitudes e normas linguísticas profundamente enraizadas, assentes em lógicas de disciplina, autoridade e hierarquia, podem dificultar esta reforma. Assim sendo, torna-se necessário uma reflexão profunda sobre as relações de poder, não apenas na sociedade, mas também na sala de aula de modo a alimentar a visão de comunidades de aprendizes igualitárias e empoderadas que partilham um sentido de responsabilidade mútua e social. Esta visão manifesta-se em dinâmicas de sala de aula participativas, na avaliação colaborativa e no respeito pelas individuais e pelas diferenças (Webb et al., 2002: 68; Crabtree et al., 2009: 5). Este é o caminho para ultrapassar as lógicas de disciplina, autoridade e hierarquia prevalentes na sala de aula, bem como a competitividade e o individualismo que moldam as relações entre as alunas.

Não vou descrever todas as formas como as minhas professoras castigavam e envergonhavam as alunas, mas na altura não era assim que o víamos.

Aceitamos o ensino violento como algo que vem com o desafio, quando na verdade se tratava de ser desestabilizado. Talvez esta seja uma das coisas mais importantes de distinguir: “desafiar”, no contexto de um ambiente educativo, nunca deve ser sobre tornar [o ensino] emocionalmente e socialmente difícil para as alunas. [...] Creio que não estamos completamente preparados para sermos criativamente ou intelectualmente desafiados a não ser que estejamos num espaço seguro. Esta ideia da competição como instrumento principal do progresso é uma das narrativas mais sinistras de todos os tempos.² (Lewengard et al., 2021)

A promoção do individualismo na disciplina do design através de narrativas como a da ‘designer vedeta’ – a designer de topo cujo nome é o único atribuído a um projecto quando frequentemente existe toda uma equipa que trabalhou nele – tem início na formação das designers. As alunas de design são, na sua maioria, incentivadas a trabalhar sozinhas e, apesar de se encorajar por vezes a crítica entre pares, o valor do trabalho é decidido apenas pelas professoras. O ensino em design é, muitas vezes, planeado de forma a que as alunas, em vez de se apoiarem umas às outras, entrem em competição, porque existe uma falta de reconhecimento e encorajamento no que diz respeito à colaboração e co-criação de conhecimento, reforçando as estruturas onde o individualismo é promovido. Ou seja, a competitividade e individualismo impostos às alunas, assim como a falta de tolerância para erros, cria um medo real que as inibe da co-criação e da co-partilha. Este fenómeno relaciona-se diretamente com as lógicas capitalistas, segundo as quais o valor das pessoas é determinado pelo valor do seu trabalho, o que é verdadeiramente prejudicial a qualquer processo criativo (Lewengard et al., 2021).

De modo a contrariar os efeitos nocivos das lógicas capitalistas no ensino e nos processos criativos, como, por exemplo, o medo de errar, a competição e o individualismo, a *educação progressiva* procura eliminar o medo ligado ao falhanço, tanto nas alunas como nas professoras, através da tentativa de abraçar os sucessos e os falhanços na sala de aula como parte de um processo de crescimento. O receio de falhar ligado a concepções capitalistas de sucesso promove uma desvalorização, e até penalização, dos erros que são parte fundamental do processo de crescimento enquanto individuais. As noções fixas do ensino como processo são continuamente desafiadas num contexto onde existe diversidade e onde as alunas não partilham todas as mesmas concepções sobre o que é a aprendizagem (hooks, 1994:157, 158, 162).

2. Tradução da autora, na versão original: “I will not spell out all the ways in which my teachers would punish and shame students, but at the time we did not see it that way. We accepted violent teaching as something that comes with being challenged, when in fact it was about being destabilized. Maybe this is one of the most important things for us to distinguish: “challenging” in the context of an education environment must never be about making it emotionally and socially tough for students. [...] I believe we are not fully ready to be creatively or intellectually challenged unless we are in a safe place. This idea of competition as the main tool for progress is one of the most sinister narratives of time.”

3.2. Tomada de poder e (criação de) comunidade

A colaboração não deve ser apenas uma virtude simbólica; o nosso trabalho como designers feministas necessita dela. Intervir em crises sociais, políticas e ambientais complexas exige que nos aproximemos, construamos

alianças, cooperemos e comuniquemos eficazmente com outras designers, assim como com historiadoras, políticas, cientistas, tecnólogas e outras pessoas diferentes de nós. Em vez de retermos o nosso conhecimento como se fosse propriedade nossa, o espírito feminista de colaboração incita-nos a trocar e a partilhar conhecimentos, a fim de os desenvolvermos em vez de simplesmente os transmitirmos.³ (Place, 2023h: 190)

A pedagogia feminista tem como um dos principais objectivos o empoderamento que consiste na tomada ou atribuição de poder e agência àquelas que têm sido marginalizadas e oprimidas, e como vimos anteriormente, este processo envolve princípios de libertação pessoal, democracia crítica e igualdade social. Como sabemos, a pedagogia feminista desafia a noção de que a educação é um processo cognitivo neutro, e reconhece que pode funcionar como um instrumento que facilita a integração e a conformidade das alunas na lógica do sistema vigente – prática de dominação –, ou como prática da liberdade, ensinando as alunas a lidar de forma crítica e criativa com a realidade e a aprender a participar na transformação do mundo (Crabtree & Sapp, 2003: 132; Freire, 2018; Webb et al., 2002: 68).

Ainda no que diz respeito à partilha de poder e responsabilidade, a educação como prática da liberdade e as práticas educativas libertadoras pressupõem transparência e abertura no que diz respeito aos processos de aprendizagem – métodos de ensino e avaliação, programas curriculares, entre outros –, assim como o reconhecimento do papel da professora através da identificação e nomeação das lógicas de poder na sala de aula. No entanto, recorrer a métodos de conhecimento co-criado ou que dão visibilidade às experiências e conhecimento individuais não retira a responsabilidade às professoras de organizar os estudos de forma a maximizar os resultados da aprendizagem (Lewengard et al., 2021).

A partilha de poder, responsabilidade e agência na sala de aula pode começar com pequenos actos de prática espacial feminista (*feminist spacial practice*, no original), como rearranjar o espaço da sala de aula com as alunas tendo em conta as suas necessidades e encarando esse espaço como um lugar onde existe um sentido de comunidade e cooperação, onde as alunas se sentem seguras para explorar a sua criatividade, ao invés de subjugadas pelas lógicas do ensino autoritário e de competição. Em *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialisms, Activisms, Dialogues, Pedagogies, Projections* (2017) podemos encontrar uma série de projectos e contribuições sobre esta prática que vão mais além, ao explorar futuros feministas da prática do espaço:

A ‘prática do espaço’ [spatial practice] é um termo amplo para as práticas arquitectónicas, artísticas, de design e outras práticas disciplinares e interdisciplinares empenhadas no estudo e na transformação do espaço. [...] A prática feminista do espaço expande ainda mais a prática crítica do espaço. [...] Enquanto a teoria crítica do espaço pode geralmente examinar a forma como uma determinada ordem sócio-espacial é construída, e a

3. Tradução da autora, na versão original: “*Collaboration should not be just a symbolic virtue; our work as feminist designers necessitates it. Intervening in complex social, political, and environmental crises requires us to reach out, build alliances, cooperate and communicate effectively with other designers as well as with historians, politicians, scientists, technologists, and others unlike ourselves. Instead of withholding our knowledge as proprietary, the feminist spirit of collaboration urges us to exchange and share knowledge in order to build on it rather than simply passing it down.*”

prática crítica do espaço pode procurar desestabilizar essa ordem, a prática espacial feminista questiona e opõe-se, mas também projecta, activa e implementa normas ou ideais alternativos [...].⁴ (Schalk et al., 2017: 14-15)

Assim sendo, a prática feminista do espaço ao transgredir fronteiras disciplinares, e da teoria e da prática, desenvolve novos termos de envolvimento que incluem tácticas e uma ética da prática. Para além disso, desenvolve “diferentes termos através dos quais a vida quotidiana e todas as relações sociais podem ser organizadas, com base em experiências, visões do mundo e subjectividades alternativas”. Como tal, envolve “práticas de reformulação ontológica, de re-visão ou de re-fazer diferente, e de cultivo de formas de criatividade que emergem de uma orientação experimental, performativa e ética para o mundo” (Schalk et al., 2017: 15). Enquanto projecto ontológico, esta prática reconstrói as nossas práticas actuais mas pode ir mais além, reconstruindo os nossos futuros desejados (Schalk et al., 2017: 15).

Os Futuros Feministas da Prática Espacial [Feminist Futures of Spatial Practice] exploram modalidades e implicações feministas e interseccionais da prática espacial, tanto através de métodos amplamente reconhecidos num contexto académico, como a investigação-acção, backcasting em estudos de futuros, historiografia e análise do discurso, como através de uma gama crescente de métodos emergentes.⁵ (Schalk et al., 2017: 15)

Na prática, algumas estratégias de Futuros Feministas da Prática Espacial são: protesto silencioso, partilhar-contra-atacar-conectar, comungar, navegar através da interseccionalidade, intervenção carnavalesca, refazer o património, cuidados urbanos, instruir conversas, ensaios, escrever à volta da mesa da cozinha, fazer tempo, mapear de outra forma, tornar as coisas duras suaves, atuar, namoriscar, pedagogia transversal, imitar, produzir espaços de antecipação feminista, reescrever uma visão da cidade, curadoria urbana, introduzir contra-narrativas, ficções críticas, resistência lúdica, colocar em primeiro plano novos e velhos radicalismos, descolonizar o pensamento, construir futuros alternativos, entre outros (Schalk et al., 2017: 15).

Assim sendo, a prática feminista do espaço pode contribuir para a uma pedagogia feminista que se preocupa com a criação de comunidade e a cooperação na sala de aula, e entre a sala de aula e o seu ambiente mais alargado. O desenvolvimento de uma comunidade de crescimento e de cuidado é um dos objectivos da educação crítica feminista assente em princípios de igualdade, confiança, respeito e igualdade de oportunidade para participar (Webb et al., 2002: 69).

O problema é que, como já vimos, o ensino do design não cultiva, normalmente, um ambiente de colaboração, de co-criação de conhecimento ou de criação de comunidade. Ao invés disso, incentiva as alunas a trabalhar sozinhas, a competirem entre si e olharem para si próprias como especialistas que sabem mais que as outras. Transformar a

4. Tradução da autora, na versão original: “‘Spatial practice’ is a broad term for architectural, artistic, design and other disciplinary and interdisciplinary practices engaged in studying and transforming space. [...] Feminist spatial practice further extends critical spatial practice. [...] While critical spatial theory may generally examine how a particular social-spatial order is constructed, and critical spatial practice may work to destabilize that order, feminist spatial practice questions and opposes, but it also projects, activates, and enacts alternative norms or ideals [...].”

5. Tradução da autora, na versão original: “*Feminist Futures of Spatial Practice* explores feminist and intersectional modalities and implications of spatial practice both through methods widely recognized in an academic context, such as action research, backcasting in futures studies, historiography and discourse analysis, and an expanding range of emerging methods.”

disciplina do design de modo a valorizar o sentido e criação de comunidade implica dar prioridade ao acesso à educação para aquelas que têm sido historicamente excluídas, enfatizar a transparência nas suas práticas e incentivar, de forma estrutural, a colaboração (Place, 2023h: 190).

No âmbito do design, o nosso desafio não consiste apenas em procurar formas feministas de colaboração, mas também em colaborar para transformar a própria disciplina.⁶ (Place, 2023h: 190)

Assim sendo, transformar a disciplina do design implica reconhecer que teoria e prática, tal como forma, função e conteúdo, são indissociáveis. Assim, torna-se fundamental ensinar horizontalmente, envolvendo as alunas e as suas realidades vividas no currículo, através da comunicação aberta dos propósitos, objectivos do curso e expectativas de todas as envolvidas, assim como falar sobre hierarquias e lidar com elas, de modo a chegar à criação colaborativa de um espaço onde alunas e professoras possam aprender umas com as outras (Neidhardt & Baumgarten, 2020: 3-4).

6. Tradução da autora, na versão original: “*Within design, our challenge is not just to seek feminist ways of collaborating but also to collaborate to transform the discipline itself.*”

7. Tradução da autora, na versão original: “*When considering the precarity of our climate and species, we must acknowledge that to practice care in design might sometimes mean not to design anything at all.*”

3.3. Práticas de cuidado

Ao considerarmos a precariedade do nosso clima e das nossas espécies, temos de reconhecer que praticar cuidado no design pode, por vezes, significar não praticar design de todo.⁷ (Place, 2023e: 81)

A transformação da disciplina do design também implica a introdução de uma ética de cuidado, que faz parte da pedagogia feminista. Esta ética de cuidado, que envolve por parte das professoras uma preocupação com as alunas como pessoas e como aprendizes, é posta em prática através de acções como tratar as alunas como indivíduas, ajudá-las a estabelecer relações entre os estudos e as suas vidas pessoais e orientá-las durante o processo de crescimento pessoal que acompanha o seu desenvolvimento intelectual (Crabtree et al., 2009: 5). Implica ainda ir mais além, através da introdução de práticas de cuidado que contrariam as lógicas capitalistas que moldam a própria disciplina do design.

The Care Manifesto foi escrito em 2020 (ano marcado pela pandemia) e centra-se em debates sobre a crise de cuidado, desde a noção de cuidado íntimo que abrange cuidados infantis, cuidados de saúde, e cuidado a idosos, à noção de cuidar do mundo natural. Procurando respostas à crise de cuidado em que vivemos, resultante do capitalismo e do neoliberalismo, cujo efeito é a capitalização do cuidado (lares para idosos, creches, hospitais, etc., são estruturas capitalizadas, resultando na exploração de quem precisa delas e de quem trabalha nelas), *The Care Manifesto* reivindica que o cuidado deve estar no centro do estado e da economia. O manifesto foi escrito como resposta ao facto de que nas

últimas décadas as ideias de bem-estar social e de comunidade terem sido negligenciadas de modo a favorecer “noções individualizadas de resiliência, bem-estar e auto-aperfeiçoamento”, resultando na incapacidade das pessoas em prestar e receber cuidados (Place, 2023e: 77).

Apesar do conceito de cuidado ter sido mobilizado em muitos campos das ciências sociais, humanas e do planeamento urbano, permanece “inexplorado e desvalorizado noutras áreas do design” (Place, 2023e: 77). Isto deve-se à perpetuação da noção de neutralidade da designer, num panorama em que persiste o foco no mercado e no lucro por parte das empresas. Existe, portanto, uma valorização da ausência de cuidado na disciplina do design, que começa no ensino, quando as alunas são condicionadas a agir como agentes neutras, não permitindo que as suas identidades ou emoções intervenham no seu trabalho. Para além disso, as alunas são ensinadas a encarar o sofrimento como algo positivo, e até motivo de orgulho, ao sofrerem críticas violentas, trabalharem durante noites inteiras e sacrificarem o seu bem-estar para conseguirem satisfazer as exigências de programas abusivos (Place, 2023e: 77).

A ausência de cuidado permanece na profissão da designer, reforçada por uma indústria cujas condições de trabalho são na sua maioria precárias, pela exploração de mão-de-obra não assalariada, pela falta de transparência e responsabilização e pela adoração da cultura *hustle*. Este modo de vida e de trabalhar coloca as designers umas contra as outras, num ambiente de competição constante, perpetuando a cultura de individualidade tóxica que vem desde o ensino, tornando-se um obstáculo à criação de sistemas de apoio ou à construção de comunidade (Place, 2023e: 77-78).

Este modo de vida e de trabalho é inherentemente incompatível com as necessidades de pessoas marginalizadas, como as que cuidam de pessoas ou são portadoras de deficiência, e por isso leva a que sejam excluídas da indústria logo no início das suas carreiras.⁸ (Place, 2023e: 78)

A ausência de cuidado na disciplina do design levou, deste modo, a que nos últimos anos muitas designers recorressem à noção de cuidado para manifestar a sua preocupação relativamente à cultura nociva da disciplina, de modo a apelar a um melhor equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada (Place, 2023e: 78).

Então o que significa uma prática de cuidado na disciplina de design? Não se trata de ‘inclusão’, palavra essa que tem estado tanto em voga na cultura do design, nas instituições de ensino e nas corporações, porque esse conceito implica uma medida corretiva, isto é, incluir aquelas que têm sido marginalizadas, ao invés de uma mudança estrutural. Ao analisarmos as medidas de ‘inclusão’ mediante uma lente feminista interseccional, que analisa as dinâmicas de dominação e poder, trata-se apenas de incluir as pessoas marginalizadas na estrutura de poder dominante, enquanto esta se mantém intacta. Também não se trata de incluir lógicas de empatia na disciplina do design porque essa noção também é problematizada pelas implicações de poder, pois ao se referir

8. Tradução da autora, na versão original: “This way of living and working is inherently incompatible with the needs of marginalized people, such as those who are caretakers or are disabled, and thus leads to them being ousted from the industry early in their careers.”

ao “processo de experienciar o mundo como as outras o experienciam” (Place, 2023e: 78), ou pelo menos como pensamos, retira poder àquelas para quem o design é feito, conduzindo a abordagens de design paternalistas tais como o *design savior complex* ou fazendo com que os designers se apropriem da experiência das pessoas com quem ‘empatizam’ como se se tratasse da sua própria experiência. A apropriação das narrativas das pessoas marginalizadas pode conduzir a projecções problemáticas por parte das sujeitas privilegiadas, e obscurecer a sua cumplicidade nas relações de poder mais amplas em que ocorrem a marginalização, a opressão e o sofrimento. A empatia, para além disso, é uma noção inerentemente viesada, porque existe a tendência de ter mais empatia em relação às pessoas com quem nos identificamos mais. Assim sendo, a empatia também coloca o foco da designer em problemas individuais, ao invés dos problemas estruturais, e estes é que necessitam de atenção se queremos eventualmente chegar à transformação social (Place, 2023e: 78, 79).

*Ao contrário da empatia, o cuidado não requer motivações emocionais ou afectos; pode ser uma escolha consciente, deliberada e fundamentada. O cuidado responsabiliza os designers para que pensem mais amplamente sobre o impacto para além do público imediato ou do momento presente, expandindo a sua tarefa da simples prevenção de danos para a promoção efectiva da cura. Ao conceber com e para pessoas marginalizadas que sofrem opressão sistémica, uma prática de cuidado impele os designers a considerar os efeitos do trauma intergeracional, em que a opressão e a violência sofridas pelas gerações passadas são transportadas e encorporadas pelas gerações mais novas.*⁹ (Place, 2023b: 81)

Assim sendo, uma prática de cuidado na disciplina do design implica que nos preocupemos com os problemas estruturais da disciplina, que façamos a escolha deliberada de nos apoiarmos, de colaborarmos e de criarmos comunidades enquanto designers, professoras e alunas, o que se reflecte também nos processos de design ao procurarmos sempre questionar o impacto do design e dos artefactos do design na vida das pessoas e, acima de tudo, no processo de transformação social que vai ao encontro dos nossos *futuros desejados*. E, se tivermos em consideração a necessidade da procura de modelos económicos não extractivistas de modo a que possamos sobreviver e perdurar enquanto espécie, isto é, a dimensão ontológica do design para a sustentabilidade, significa que, por vezes, praticar uma ética de cuidado enquanto designers implica abstermo-nos de fazer design.

9. Tradução da autora, na versão original: “An emphasis on care redirects our focus away from empathy and its unrealistic relational transference of emotion. Unlike empathy, care does not require emotional motivations or affections; it can be a conscious, deliberate, and reasoned choice. Care places accountability on designers to think more broadly about impact beyond the immediate audience or present moment, expanding their task from simply preventing harm to actually promoting healing. When designing with and for marginalized people who experience systemic oppression, a practice of care urges designers to consider the effects of intergenerational trauma, in which oppression and violence experienced by past generations are carried and embodied by younger generations.”

Bibliografia

Care Collective (2020). *The Care Manifesto: The Politics of Interdependence*.

Londres: Verso.

Crabtree, R. & Sapp D. (2003). "Theoretical, Political, and Pedagogical Challenges in the Feminist Classroom: Our Struggles to Walk the Walk". *College Teaching*, 51(4), 131–140. <https://doi.org/10.1080/87567550309596428>.

Crabtree, R., Sapp D. & Licona, A. (2009). "The Passion and the Praxis of Feminist Pedagogy". Crabtree, R., Sapp D. & Licona, A. (eds.), *Feminist Pedagogy: Looking Back to Move Forward*, 1-20. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda. (Originalmente publicado em 1970)

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nova Iorque: Routledge.

Lewengard, J., Ober, M. & Crippa, B. (2021). "Teach What You Need to Learn". *Futuress*. Online em: <https://futuress.org/stories/teach-what-you-need-to-learn/>.

Neidhardt, A., Baumgarten, L. (2020). "Discrimination Follows Design Design Follows Discrimination: A Feminist Perspective on Design". *Teaching Design**. Online em: <https://bib.teaching-design.net/Discrimination-Follows-Design-Design-Follows-Discrimination>.

Place, A. (2023b). "On the personal and the political in design". Place, A. (ed.), *Feminist Designer: On the Personal and the Political in Design*, 1-9. Cambridge: The MIT Press.

Place, A. (2023e). "On care". Place, A. (ed.), *Feminist Designer: On the Personal and the Political in Design*, 77-82. Cambridge: The MIT Press.

Place, A. (2023h). "On community". Place, A. (ed.), *Feminist Designer: On the Personal and the Political in Design*, 189-193. Cambridge: The MIT Press.

Schalk, M., Kristiansson, T., Mazé R., Fanni, M. (2017). "Introduction: anticipating Feminist Futures of Spacial Practice". Schalk, M., Kristiansson, T., Mazé R. (eds.), *Feminist Futures of Spatial Practice: Materialisms, Activisms, Dialogues, Pedagogies, Projections*, 13-23 .Baunach: AADR – Art Architecture Design Research.

Webb, L., Allen, M., & Walker, K. (2002). "Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles." *Academic Exchange Quarterly* 6. Online em: https://www.researchgate.net/publication/225274654_Feminist_pedagogy_Identifying_basic_principles.