

ENSINARIMODE

Revista de Ensino em Artes, Moda e Design

Dossiê 4 - Currículo: espaço de reflexão e poder

V. 3, N. 2 (2019) - ISSN 2594-4630

Organizadoras:

Prof. Dr. Mara Rúbia Sant'Anna - PPGAV/UDESC

Prof. Dr. Cyntia Tavares - ICA/UFC



SUMÁRIO

EXPEDIENTE..... 003-005

EDITORIAL 006-007

DOSSIÊ

CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO DO SABER: O DESIGN DE MODA NO BRASIL

Cyntia Tavares Marques de Queiroz..... 009-024

GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Taisa Vieira Sena..... 025-040

EXPERIMENTO METODOLÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA MODELAGEM PLANA FEMININA: PRAXIS DOCENTE X DISCENTE NO CURSO DE DESIGN-MODA- UFC

Maria do Socorro de Araújo; Araguacy Paixão Almeida Filgueiras; Walkíria Guedes de Souza 041-052

ABERTURAS TRANSVERSAIS

ENSINO DE ARTE: UM EXERCÍCIO SOBRE A LUZ E A SOMBRA COMO EXPERIÊNCIA POÉTICA EM SALA DE AULA

Rita de Cassia Soares de O. Sanzzannaro Pereira; Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos..... 054-068

MODA INCLUSIVA: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Grazyella Oliveira de Aguiar 069-079

DISCUSSÕES SOBRE MODA INCLUSIVA EM FORTALEZA-CEARÁ

Araguacy Paixão Almeida Filgueiras; Maria Fabíola Fonseca Mourão Teixeira; Fernanda Cristina Castelo de Lima Martins 080-095

O DESENHO DE MODA E A EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Lucas da Rosa; Valdecir Babinski Júnior; Icléia Silveira 096-110

ENTREVISTA

REFORMAS CURRICULARES NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Tatiane Rebelatto; Paula Correia 112-119

EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em, tendo sido organizada a partir de parcerias interinstitucionais entre o Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

Este periódico visa a socializar ao mundo acadêmico, através de trabalhos inéditos, as mais distintas investigações no âmbito do Ensino Superior, proporcionando o diálogo entre práticas e teorias aplicadas à formação dos profissionais das áreas em questão.

Este quinto número trata do Dossiê “Currículo: espaço de reflexão e poder”, organizado pelas professoras Mara Rúbia Sant’Anna e da Cynthia Tavares.

Assim esperamos dar ainda maior visibilidade a trabalhos de relevância que estão sendo produzidos no ensino de Arte, Moda e Design.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia, Itália
Cynthia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal
Hans Waechter, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Mara Rúbia Sant’Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil
Maria Alice Vasconcelos Rocha, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

EDITORES DO DOSSIÊ 4

Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Cynthia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil

CONSELHO CONSULTIVO VOLUME 3, N.2

Cynthia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Flavio Gloria Caminada Sabra, SENAI GO, SENAI SC, SENAI CETIQT, Brasil
Geraldo Coelho Lima Júnior, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil
Joselma Lima Ferreira e Silva, Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Brasil
Lucas da Rosa, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGCDS), Brasil
Maria Aparecida Clemêncio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Brasil
Mario Marcos Lopes, Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís, Brasil
Mercedes Lusa Manfredini, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
Suzana Ferreira Paulino, Faculdade Integrada de Pernambuco – FACIPE; Faculdade Senac PE, Brasil

REVISORES GRAMATICAIS

Albertina Felisbino – Mestre e Doutora em Linguística (UFSC).

E-mail: lunnaf@uol.com.br

Brenda Teresa Porto de Matos, doutora em Sociologia Política.

E-mail: brenda.matos@ufsc.br

Marcelo Machado Martins – Bacharel em Letras, habilitado como Tradutor e Intérprete Português/Inglês pela UNIP (1992).

E-mail: machadomartins@yahoo.com.br

Marlene Torrinelli – Licenciada em Letras Português e Inglês, pela Fundação Educacional do Norte Catarinense (1987).

E-mail: marlenetorrinelli@gmail.com

EXPEDIENTE

EDIÇÃO

Apoio | Direção Assistente de Pesquisa e Pós-Graduação CEART/UDESC

Diagramação e Apoio de edição | Hiannay T. J. de Freitas (UDESC)
Capa | Marjorie Geiza Cavazzotto. Obra da Capa | Tatiane Rebelatto

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós - Graduação em Artes, design e consumo da PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/UFPE e PGCDs/ UFRPE. vol 3, n. 2, jun./2019 – jun./2019. - Florianópolis: UDESC/CEART, 2019 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594-4630

Disponível em: <www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index>.

1. Moda. 2. Arte. 3.Design. 4. Ensino - Superior. 5. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes.

CDD: 391 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

EDITORIAL

EDITORIAL

CURRÍCULO: espaço de reflexão e poder

Criticidade e ousadia de fazermos nossa autocrítica permanentemente foram as palavras chaves que nortearam os convites realizados para compor o 4º dossiê da Revista de Ensino em Artes, Moda e Design, essa jovem revista irreverente que busca por em meio a tantos artigos e publicações sobre moda, artes e design existente a relevante discussão do ensino e formação nessas áreas.

Assim, a discussão do tema central deste número foi estruturada com poucos artigos, mas que esperamos possa ensejar boas discussões e reflexões. Afinal, o currículo nem sempre foi definido como uma área da educação a ser estudada e, mesmo quando isso aconteceu, foi muito mais para atender à administração do sistema escolar, do que a uma necessidade intelectual. Entretanto, trata-se de um complexo processo social, com múltiplas expressões e dinâmica, pois se constrói no tempo e em determinadas condições.

Na relação ensino e aprendizagem o currículo apresenta-se como importante veículo ideológico, ora de conservação ora de rompimento com a ordem estabelecida. O desenvolvimento desse importante instrumento, obrigatório no ensino formal, não pode ser reduzido somente à escolha de conteúdos e disciplinas que irão compor a grade curricular, apesar de, em muitos casos, o despreparo da equipe responsável pelo desenvolvimento do mesmo suponha ser essa a sua função. Atrelado às instâncias das políticas públicas para a educação, bem como à visão e missão das instituições de ensino que irão aplicá-lo, a produção de um currículo vai muito além da perspectiva rasa de quais disciplinas e em qual sequência formarão o curso em questão, pois um currículo envolve processos de reprodução e produção da vida, submetido a uma ideologia, uma cosmovisão e um posicionamento político-pedagógico.

Desde 1937, com o surgimento da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, passando pela inauguração do ensino do Desenho Industrial, na ESDI, em 1963, e o surgimento do primeiro curso de Moda em 1988, na Santa Marcelina, vimos diferentes formas de relacionamento entre esses saberes que se fizeram presentes ou relegados nos currículos desenvolvidos. Até hoje não há uma Base Curricular Nacional para o campo da moda, o que gera impacto ou incoerências entre o perfil do profissional desejado e o objetivo geral dos cursos,

levando ainda a outros desencontros entre grade curricular, ementas e bibliografias adotadas. De maneira geral, muitas propostas curriculares se inspiram diretamente de outros cursos já estabelecidos e sem observar a realidade local, os recursos humanos e de infraestruturas disponíveis criam Projetos Políticos Pedagógicos e currículos fadado ao não êxito pleno de seus objetivos, tudo isso revelando processos de conflitos ou aceites e reformas curriculares incessantes.

Este dossiê pretendeu reunir pesquisas, textos e experiências que se debruçam sobre esses processos, as resistências ao que veio imposto, os envolvimento e as omissões na construção dos currículos dos cursos superiores de Moda, Arte e Design no Brasil.

Desse propósito temos o prazer de publicar os seguintes textos: “Construção e legitimação de um campo do saber: o Design de Moda no Brasil”, da lavra da editora Cyntia Tavares, cuja tese a respeito do mesmo tema é uma referência no meio, diversas vezes citadas pelos profissionais da área; da professora Taisa Vieira Sena, temos o texto “Gamificação: estratégia de ensino e aprendizagem em currículo por competências”; concluindo a seção dossiê temos, então, o texto “Experimento metodológico para o processo de ensino-aprendizagem da modelagem plana feminina: praxis docente x discente no curso de design-moda- UFC” das pesquisadoras Maria do Socorro de Araújo, Araguacy Paixão Almeida Filgueiras e Walkíria Guedes de Souza.

Na seção Aberturas Transversais temos a satisfação de publicarmos os textos de Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos e Rita de Cassia Soares de O. Sanzzannaro Pereira, seguido do trabalho de Grazyella Oliveira de Aguiar, após um texto relevante sobre a Moda Inclusiva em Fortaleza de Araguacy Paixão Almeida Filgueiras, Maria Fabíola Fonseca Mourão Teixeira e Fernanda Cristina Castelo de Lima Martins. Concluindo a seção temos o texto dos colegas Lucas da Rosa; Valdecir Babinski Júnior; Icléia Silveira sob o título “O desenho de moda e a educação pelo sensível: análise de uma prática pedagógica”.

Nessa edição ainda contamos com a contribuição de uma entrevista sobre reforma curricular e experiências docentes da professora Sandra Favero, cujas falas nos levam a refletir sobre os desafios que os currículos em Artes Visuais apresentam na contemporaneidade. Em depoimento cedido às doutorandas Paula Correia e Tatiane Rebellatto, a professora de gravura encerra esse número de junho de 2019, cuja leitura esperamos seja proveitosa e prazerosa para todos.

Com votos de muitas reflexões, editoras Cyntia Tavares (UFC) e Mara Rúbia Sant’Anna (UDESC)

DOSSIÊ

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019009

CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO DO SABER: O DESIGN DE MODA NO BRASIL

Cyntia Tavares Marques de Queiroz¹

¹ Possui Graduação em Estilismo e Moda pela Universidade Federal do Ceará (1998), Graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza (2000), Mestrado em Design e Marketing pela Universidade do Minho (2004), e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014). Atualmente é Professora Adjunto III do curso de Design de Moda, do Instituto de Cultura e Arte (ICA) da Universidade Federal do Ceará. Ocupa o cargo de presidente do evento científico Colóquio de Moda, bem como faz parte do seu Comitê Científico. É membro da Diretoria da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Moda - Abepem.
E-mail: cyntiatavares@yahoo.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7196766489663741>

Resumo

Este artigo busca refletir o processo de construção e legitimação de um campo do saber acadêmico, particularmente o campo do Design de Moda, que surge no Brasil a partir de 2004, quando o Ministério da Educação instituiu que todos os cursos de moda do país deveriam se enquadrar ao campo do Design, orientando-se por suas respectivas diretrizes curriculares. Apresenta também como esse processo ocorreu no Brasil, em aceites e resistências. Utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e a entrevista como principal fonte dos dados que nortearam as nossas reflexões acerca do tema. Os resultados apontaram um campo ainda em construção, com a clara disputa de poder entre os dominantes – designers e os dominados – estilistas.

Palavras-Chave: Campo. Resistência. Poder.

1 INTRODUÇÃO

O campo do Design de Moda no Brasil tem sua constituição recente e busca legitimação, diante de um cenário de práticas e agentes que divergem quanto à migração da Moda enquanto área de formação, para o campo do Design. Neste contexto, buscamos a teoria dos campos sociais, em Bourdieu (1983), para melhor compreensão de como a existência de um campo implica na existência de uma luta pelo monopólio da autoridade legítima, e de como percebemos esta luta entre estilistas e designers no Brasil.

Para Bourdieu (1983), um campo é um espaço social estruturado de posições, onde agentes estão em concorrência pelos benefícios específicos, de acordo com as regras igualmente específicas que lhe são inerentes. Assim, ele é constituído de relações sociais multifacetadas entre agentes de interesse comum.

Trata-se de um espaço social envolvido em relações de poder, com a notável presença de dominador/dominado. Os detentores de maior poder ou acúmulo de capital, seja econômico, cultural, social ou simbólico, podem interferir no campo através da definição de suas regras, limites, benefícios e, assim, manter sua posição. Os agentes que concorrem entre si, contudo, embora compartilhem de interesses comuns, não dispõem dos mesmos recursos e competências.

No atual contexto de constituição do campo acadêmico da Moda, por exemplo, os dominados / grupo de resistência ao enquadramento não acessam o Ministério da Educação (MEC) com a mesma facilidade com a qual os dominadores, à época, acessaram, discutiram, propuseram o debate às escolas superiores do Brasil, que culminou com o estabelecimento da Moda no campo do Design.

Para Bourdieu (1983), os que monopolizam o capital específico do seu campo tendem a estratégias de conservação. Nesta lógica, compreendemos as razões pelas quais os cursos superiores de Design não alteraram suas estruturas curriculares, nem inseriram disciplinas de Moda como obrigatórias em seus currículos, enquanto os cursos de Moda tiveram, por orientação do Ministério, que modificar projetos pedagógicos por inteiro - concepções formativas, objetivos, perfil do egresso e estrutura curricular.

Instituído o campo do Design de Moda, permanece a relação de força entre os seus agentes e instituições, sendo que o objeto de luta comum passa a ser o reconhecimento (ou a negação) da Moda como campo do saber. Os dominantes, aqueles que participaram do processo de enquadramento da Moda ao Design, ou os que estiveram omissos, mas aceitaram a mudança, mantêm a posição de conservação do Design. Aceitam a situação como posta, não questionam o MEC, adaptam os seus currículos ao novo campo e seguem. Os dominados, que apresentaram e apresentam argumentos contrários ao enquadramento, resistem a esta mudança, organizam-se em fóruns de discussão, expõem argumentos em colóquios científicos, e lutam pelo aceite da Moda como campo junto ao Ministério da Educação.

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar essas reflexões, a partir de pesquisas bibliográficas e da investigação de como se deu esse processo no campo do Design de Moda no Brasil.

2 DISTINÇÕES [APROXIMAÇÕES] ENTRE O OFÍCIO E A NATUREZA DO ESTILISTA E DO DESIGNER

O campo da Moda se constituiu, na sua origem, a partir da presença do estilista como agente de dominação. Ele era/é tanto o profissional responsável pela criação autoral para a alta-costura, quanto o produtor que se vincula às marcas e desenvolve produtos prêt-à-porter em segmentos variados, alcançando desde o mercado de luxo, até o popular, com a projeção de peças do vestuário em grandes quantidades ofertadas. Estes diferentes segmentos apresentam os seus próprios agentes e locais de distribuição e difusão, que se opõem em busca da distinção. São também responsáveis por eleger os valores e critérios, os quais afetam as características formais dos produtos que geram (CHRISTO, 2013). Independente da categoria na qual atua, o estilista baseava sua atividade na prática empírica, respaldada pelo fato de ser consagrado e legitimado no campo, o que lhe possibilitava arriscar-se ao erro ou acerto.

Este ofício que funda a noção do Estilismo vai perdendo importância, na medida em que as instâncias formativas deixam de legitimá-lo e passam a capacitar outro produtor do campo, o designer. Neste movimento, busca-se a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico, conforme Bourdieu (1983). Assim, ao situar todos os cursos de Moda na área do Design, no início do século XXI, o Ministério da Educação estaria inaugurando um novo campo que comumente chamamos de Design de Moda, ou Design-Moda, de acordo com as limitações de nomenclatura estabelecidas pelo MEC¹.

Para Christo e Cipiniuk (2013), as funções desempenhadas por designers de Moda ou estilistas são semelhantes. Ambos precisam dominar a forma e os processos criativos, conhecer os usuários de seus produtos, os materiais e modos de fabrico dos mesmos, e os fatores que afetam os custos produtivos.

Mesmo no que concerne ao tempo de obsolescência dos objetos, que para o vestuário parece ser menor, pela influência da Moda e seus movimentos de distinção e diferenciação, ainda assim, os campos se aproximam:

[...] mesmo que o tempo estabelecido para a obsolescência de um objeto tradicionalmente entendido como pertencente ao campo do Design seja maior que o de um objeto do vestuário, ainda assim, podemos entender que os produtos desenvolvidos por qualquer designer não conseguem estar totalmente isentos do fenômeno da Moda (CHRISTO, 2013, p. 65).

Para Christo e Cipiniuk, esta aproximação e semelhança entre os modos e processos de planejamento, criação e produção de objetos “tradicionalmente entendidos como de Design e de objetos do vestuário” sempre existiu, apesar das resistências, movimento natural da estrutura dos campos. Nota-se que nas duas formas de resistir há um desmerecimento do designer ao olhar do estilista, e vice-versa, que não se restringe apenas a diminuir a atuação do outro, mas também em não se adequar às noções associadas a cada uma das atividades, como complementam Christo e Cipiniuk (2013):

De forma semelhante, tanto alguns designers parecem ter dificuldade de perceber o vínculo da sua atividade com noções normalmente atribuídas ao fenômeno Moda, como a valorização da autoria, a relação entre o produtor e a constituição do valor simbólico do objeto desenvolvido, a valorização da noção de novo, o estabelecimento de um estilo possível de ser identificado como expressão formal de determinado produtor; como os produtores de objetos do vestuário parecem ter dificuldade em perceber as relações da sua atividade com noções

¹ Os cursos de bacharelado devem se chamar Design, e os cursos tecnológicos Design de Moda. Por questões diversas, cujas razões desconhecemos, há bacharelados denominados Design de Moda.

normalmente associadas ao Design, como a relação com os requisitos impostos pelas demandas do mercado e o desenvolvimento de objetos direcionados aos usuários e não aos criadores, mesmo para objetos de vestuário aparentemente autorais, livres e autônomos (CHRISTO; CIPINIUK, 2013, p. 2-3).

Tratam-se de definições e noções anteriormente postuladas, em razão do processo histórico de cada um dos campos, que acabam por contribuir para a construção destes distanciamentos, reações contrárias e conflitos. Neste contexto, o capital específico acumulado em lutas anteriores orienta as estratégias que a elas se seguem. (BOURDIEU, 1983).

O Design é atividade projetual vinculada às necessidades de seus usuários. Logo, é racional, objetivo e prático, além de manter um compromisso com as demandas do mercado e dos produtores. Em contrapartida, um dos argumentos que comumente encontramos entre os que defendem a manutenção da Moda como área no MEC, é o de que o trabalho do estilista é criativo, inovador e livre, o aproxima do conceito de artista, de genialidade, conferindo-lhe o papel mais importante do epicentro da Moda. O produto que gera segue, portanto, a lógica de uma expressão individual e autônoma, que apresenta dificuldades para ser mensurado, controlado ou previsto.

No Brasil, o Design foi rapidamente aproximado da ciência e da técnica e afastado do campo da arte, o que reforçou a sua desvalorização, por distanciá-lo da noção de criador autoral e autônomo. Por outro lado, o discurso da necessidade do Design se configurar como uma área tecnicista foi reforçado por sua tradição modernista. Esta oposição entre o profissional livre e autônomo e o que está preso aos ditames do mercado vem a se tornar o objeto de disputa necessário para o funcionamento do novo campo. (CHRISTO in PIRES, 2008)

Assim, a mesma capacidade que qualifica o designer, pela sua competência projetual, pois lhe assegura uma condição única no campo, igualmente o diminui, pois o projeta como um profissional limitado e preso às demandas do mercado. Posicionar-se em meio a esta e a outras ambiguidades do novo campo, vai depender das diferentes posições e relações de poder dos seus agentes.

Não há como defendermos uma produção autônoma e completamente desvinculada dos valores do mercado, assim como também não defendemos que se produza apenas para ele. O designer não desenvolve exclusivamente para atender às demandas do mercado, pois em alguns casos ele pode se dedicar à produção de objetos direcionados ao seu próprio campo, segundo critérios do mesmo. São, neste sentido, reconhecidos, consagrados e legitimados como produtores eruditos.

De igual modo, o produtor de objetos do vestuário também assume a posição de livre e detentor de um talento individual único, com a sua assinatura de alto valor econômico e simbólico, ao mesmo tempo em que pode se vincular à indústria do mercado, distanciando-se de sua capacidade autoral.

3 O NOVO CAMPO E AS SUAS REVERBERAÇÕES NA ACADEMIA E NO MERCADO DE TRABALHO

No intuito de estabelecer distinções, percebe-se que há um exagero nas estratégias de ambos os produtores, estilistas e designers. Neste sentido, percebe-se que há uma supervalorização da capacidade projetual deste, no intuito de legitimar a sua

posição como pretendente a dominante no campo. Os estilistas, por sua vez, recusam o exagero e, de igual forma, potencializam a sua capacidade autoral e livre. (CHRISTO, 2013).

Acreditamos que o estilista ocupa o *status* de dominante no campo da criação/atuação (no mercado de trabalho). Entretanto, ao tomarmos o campo acadêmico da produção de objetos do vestuário, que se constitui a partir das relações sociais e das produções e discussões que reverberam nas faculdades e universidades das quais pesquisadores e professores fazem parte e exercem influência, a relação é oposta. Os dominados, pela força da instância máxima da educação no Brasil, foram os estilistas, pois todos os cursos de Moda do país obrigaram-se a migrar para a área do Design.

Acreditamos que esta relação tenha se construído desta maneira, em virtude de a formação em Design ter surgido alguns anos antes da formação em Moda e, portanto, apresentar um tempo maior de acúmulo de capital específico, embora no seu campo próprio.

Além da capacidade projetual do designer, utilizada para legitimar a posição desta nova categoria de produtor, conforme Christo (2013), há uma outra possibilidade estratégica em favor do designer, que se soma ao contexto socio-histórico em que vivemos, marcado pela complexidade da vida humana: a interdisciplinaridade, que se torna possível no Design, justamente pela sua não *autoralidade*/singularidade no processo.

Some-se a estes aspectos o fato de a formação para a concepção de produtos do vestuário ter se iniciado em atraso no Brasil, principalmente se compararmos ao Design. Foram necessários 25 anos após a criação do primeiro curso de Desenho Industrial, para que surgisse a graduação em Moda. Para Pires (2002), a falta de profissionais preparados para a função de designer de Moda possibilitava que leigos e autodidatas assumissem a função, com base nos conhecimentos adquiridos com o exercício da profissão.

Aparentemente, a atividade podia ser exercida por qualquer pessoa com certo talento artístico, que viajava para fora do Brasil em busca de materiais, bibliografias, referências, métodos, técnica e tecnologia.

Esta falta de profissionais formados em Moda é um fator de aproximação com o Design, que também sofreu esta carência. Os corpos docentes de ambas as áreas eram constituídos por profissionais e acadêmicos de áreas correlatas e, na formação em Design, alunos formados na escola de Ulm. Assim, tanto o ensino de Design, quanto o ensino da Moda “foi sendo construído de modo empírico, sem um perfil profissiográfico claro” (PIRES, 2012, p. 3).

Entretanto, os cursos de Design, ao contarem com alunos da escola de Ulm, Centro de Ensino e Pesquisa de Design e Criação Industrial, de origem alemã, podem ter tido um fortalecimento do seu campo, ao contrário dos cursos de Moda que, sem um profissional específico, constituíram-se de modo empírico.

Assim, na construção do novo campo, é importante compreendermos que ele é um espaço social onde os diferentes agentes e produtores se reconhecem, legitimam-se e consagram-se, estabelecendo quem vai ou não pertencer ao campo e em que posições hierárquicas. Há sempre conflitos entre os que pertencem ao campo e os que desejam pertencer, entre os dominantes e dominados. As noções e práticas que representam estas posições e disputas vão configurar a estrutura e o funcionamento do

campo, que está em constante movimento.

[...] quando diferentes agentes do campo de produção de objetos do vestuário do Brasil se unem para [...] validarem os objetos desenvolvidos pelos 'designers de Moda', [...] acabam contribuindo na formação de um mercado favorável a ele. Mas, por outro lado, se outros agentes do mesmo campo se unem para validar os objetos desenvolvidos por outros produtores do campo, [...] os 'estilistas', através de discursos de celebração sobre a sua capacidade autoral, também contribuem na formação de outro mercado favorável, porém, desta vez, direcionado ao 'estilista' [...] (CHRISTO, 2013, p. 127).

Portanto, quando houve o enquadramento dos então cursos de Moda ao campo do Design, novas relações, posições, agentes e valores passaram a constituir esse campo (CHRISTO, 2013). Neste processo, compreendemos o sentimento, por parte de muitos pesquisadores, de que houve uma redução do campo com o enquadramento, pois foram acostumados a pensar o vestuário na dimensão do fenômeno sociocultural da Moda. Concordamos que ela seja muito mais ampla, o que não implica dizer que aceitamos o discurso reducionista. O que fazemos na maioria dos nossos cursos acadêmicos é pensar o vestuário como um objeto de design, ou seja, projetamos sob o olhar da Moda. Este foi, certamente, o princípio norteador da decisão de enquadramento proposta pelo Ministério.

Assim, os designers não são recém-chegados no então campo da Moda. São os Estilistas, agentes deste campo, que estão entrando no campo do Design, mais especificamente no campo de produção de objetos do vestuário. Há, portanto, diversas possibilidades de se perceber o atual momento, a depender da validação dos agentes do novo campo.

Acredita-se, embora sem nenhuma pretensão de comprovação no momento, que no campo da criação/atuação não há oposições desta ordem. Ou seja, não se legitima o designer em função do estilista ou vice-versa.

Na verdade, não se percebe estas oposições, e o estilista é o termo de maior circulação nas empresas e nos veículos de comunicação, agentes de difusão do campo. Nele, as disputas, de igual forma, ocupam-se da legitimação dos agentes hierarquicamente consagrados, do *status* e prestígio que gozam e dos instrumentos que lhes dão prova de valor e poder. A relação entre dominantes e dominados, entretanto, não se constrói na relação entre designers e estilistas, mas na consagração dos pertencentes ao meio, e na deslegitimação dos que se encontram fora dele.

Evidentemente, se esta dominação dos designers de Moda não é hoje percebida fora do campo acadêmico, no futuro próximo, passada a transição, eles serão os produtores dominantes do campo, pois os cursos formarão apenas este agente, ao passo em que a inexistência dos cursos de Estilismo tornará igualmente inexistente a profissão de estilista.

4 DO ESTILISMO AO DESIGN NO BRASIL

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma consulta pública, por intermédio da Secretaria de Educação, Edital no. 4/97, referente ao enquadramento de todos os cursos de Moda à área do Design. Como resposta, as coordenadoras do curso de Desenho de Moda da Faculdade de Santa Marcelina e do curso Superior de Negócios da Moda da Universidade Anhembi Morumbi, as duas pioneiras no ensino de Moda no Brasil, ambas situadas em São Paulo, encaminharam o documento intitulado "Proposta de

Diretrizes Curriculares para os cursos Superiores de Moda”, em 06 de maio de 1998, no qual as escolas defendiam a criação da área Moda no MEC, com base em uma década de atuação no campo, pesquisas realizadas e encaminhadas sobre o tema, contato com os empresários e associações de classe, e reconhecida vivência profissional na área.

Na época, o argumento principal do documento era o de que a Moda não poderia se restringir a uma habilitação do Design:

A complexidade e relevância da Moda como negócio, aliada à sua importância como fenômeno social e comportamental, exigem que os cursos de Moda tenham um universo próprio de estudo. O profissional, independentemente de sua área de atuação, deve ter uma compreensão ampla do processo de Moda, da criação à comercialização. Não se pode tratar a Moda apenas como Modalidade ou habilitação de um curso com outros focos, assim como o nível do curso deve ser de bacharelado, sob risco de não propiciar uma formação adequada às exigências de um mercado extremamente competitivo (SANTA MARCELINA, 1989, p. 1).

Defendia-se uma formação generalista, na medida em que o estilista deveria compreender as principais atividades do negócio da Moda e, ao mesmo tempo, especialista, o que lhe facilitaria a inserção no mercado de trabalho:

Como em outras áreas, a formação do profissional de Moda deverá envolver um perfil abrangente, que atenda a três níveis: a) global, relativo a competências genéricas, oriundas das necessidades da Moda globalizada contemporânea; b) nacional, relativo aos desafios que o Brasil tem pela frente em sua inserção no mercado de consumo mundial e na resolução de seus problemas socioeconômicos; regional, relativo às realidades do público que é atendido pela IES, e que estão estreitamente relacionados à colocação efetiva do formando no mercado. [...] A formação generalista é baseada, principalmente, nas áreas de formação cultural, humanista e tecnológica; já a formação especialista deve procurar desenvolver as potencialidades individuais dentro do contexto do mercado regional (SANTA MARCELINA, 1989, p. 2).

Este grupo que se articulou no passado propondo o documento, manteve uma agenda regular de encontros, razão pela qual foi possível acessar suas ideias, quando passamos a frequentar seus fóruns presenciais e virtuais.

Entretanto, apesar da manifestação contrária de duas importantes escolas de Moda no Brasil e, possivelmente, de outras escolas, no ano de 2003 o Ministério da Educação (MEC) publicou o Parecer CNE/CES no. 67, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e **Design**. Neste documento, o MEC já sinalizava para o enquadramento dos cursos de Moda à área do Design, na definição das competências a serem desenvolvidas pelo profissional egresso:

Conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, jóias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 27, grifo nosso).

Em 2004, o Ministério aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Design, através da Resolução CNE/CES no. 5, de 8 de março de 2004, com base nos pareceres CNE/CES no. 67 e no. 195/2003 de 5 de agosto de 2003. Dois anos mais tarde, em 2006, os catálogos dos cursos superiores de tecnologia foram publicados. A partir destas publicações, os bacharelados em Moda, que até então possuí-

am uma infinidade de nomenclaturas distintas, passaram a pertencer à área do Design, enquanto os tecnológicos utilizaram o termo Design de Moda.

Independentemente da aceitação das escolas de Moda a este enquadramento, e das devidas adaptações curriculares, que não se restringiam à mera mudança de nomenclatura, o MEC passou a considerá-los cursos de Design e, portanto, a submetê-los a provas de Design no Exame Nacional de Desempenho – ENADE nos anos subsequentes: 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Esta passagem da concepção formativa em Moda, do Estilismo ao Design, abre um espaço potencial para o debate em pelo menos três dimensões: a discussão sobre o poder dos bens simbólicos e as disputas entre os agentes do campo da Moda, porque justifica esta relação entre dominantes/dominados no processo de enquadramento; as relações existentes entre os significados desta passagem e a crise do paradigma científico, favorecendo, portanto, o processo; e as relações de poder que estão por trás dos discursos e das práticas de resistência.

4.1 Processo

Apesar das resistências, identificadas inicialmente em São Paulo e hoje já percebidas em outras partes do país, foi significativo o número de escolas que aceitou o enquadramento da Moda, muitas delas, acreditamos, em processos sem muitas discussões, por um poder simbólico que é exercido pelo Ministério da Educação, instância que autoriza, legitima e desautoriza o ensino no Brasil.

Neste contexto, como a grande parte dos cursos de Moda do país está localizada nas instituições privadas, mais susceptíveis a avaliações excessivamente criteriosas, compreendemos este aceite pacífico como parte do jogo nas relações entre dominantes/dominados. Para Bourdieu (1983), o poder simbólico é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem.

Há, portanto, um consenso de que as instituições devem obediência ao Ministério da Educação, sob pena de punições severas, que vão desde a autorização para funcionar, até o acesso às políticas de fomento à pesquisa. Neste sentido, Bourdieu (1983) afirma que o poder simbólico é um poder de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, isto é, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma concepção homogênea, consensual, que viabiliza a concordância entre as inteligências. Assim, se o MEC estabeleceu o enquadramento a partir de 2004, pareceu natural que muitas escolas deveriam simplesmente se adaptar a esta nova orientação e o debate, à época, ficou apequenado.

Sabe-se, entretanto, que o MEC é formado por professores universitários vinculados a instituições de ensino superior e que, portanto, levam para esta instância de poder posições ideológicas próprias. Assim, pode-se dizer que este processo de enquadramento se deu pelo poder simbólico exercido pelo Ministério, mas também pelas disputas do campo.

Para melhor compreender estas disputas a partir de seus agentes, entrevistamos quatro professoras no 8º. Colóquio de Moda - Rio de Janeiro, em setembro de 2012, três das quais haviam, de alguma forma, participado deste processo junto ao MEC, e a outra, apesar de ser docente de diferentes cursos de Moda da capital carioca, teve o seu

percurso formativo e investigativo todo orientado para o Design. Como estratégia de preservação das suas identidades, optamos por utilizar o nome de flores: Acácia, Alfazema, Carmélia Branca e Gardênia.

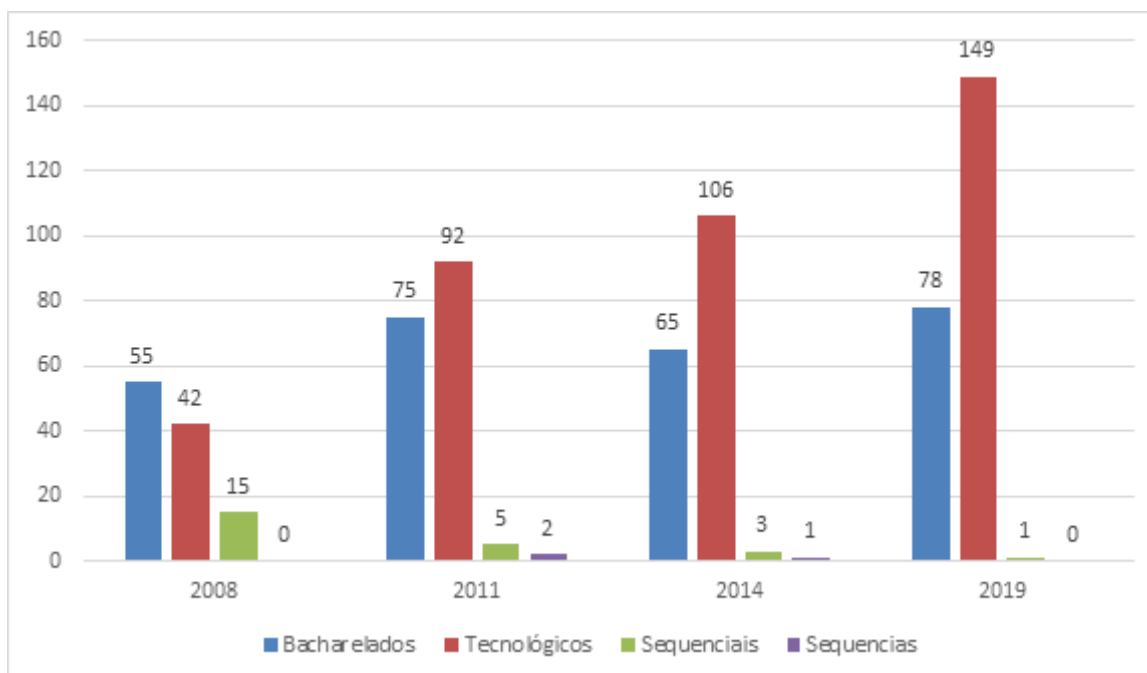
Os resultados destas conversas com as professoras se somaram aos dados numéricos obtidos entre os anos de 2008 a 2019, em bibliografia específica e no site do Ministério, para que pudéssemos ter uma ideia do cenário do ensino de graduação em Moda no Brasil, em termos de quantidades e modalidades.

Em 2008, os cursos de Design de Moda no Brasil alcançavam o número de 112 graduações e 24 especializações e MBA. Das graduações, 55 eram bacharelados, 42 tecnológicos e 15 sequenciais (PIRES, 2008). Passados três anos, em 2011, de acordo com dados publicados no site do E-mec², as formações superiores em Moda alcançaram o número de 174, representando, portanto, um significativo crescimento de 55%. Destes, 75 bacharelados, 2 licenciaturas, 92 tecnológicos, 5 sequenciais. O surgimento das licenciaturas sinaliza uma preocupação positiva, mas ainda muito tímida, em formar profissionais para atuar neste cenário de expansão da formação em Moda.

Ao buscar os cursos de Moda credenciados pelo MEC, em fevereiro de 2014, percebe-se uma estagnação neste quantitativo, pois são registrados 175 cursos, apenas um a mais que os identificados em 2011. Contudo, mantém-se a tendência de preferência por cursos tecnológicos, representando um crescimento de 15,2%, ao mesmo tempo em que decresce o número de bacharelados em Moda em 13,3%.

Em 2019, essa tendência permanece, os cursos de bacharelado aumentam em 20%, com a oferta de 78, enquanto os tecnológicos somam-se 149, um crescimento superior a 40%. Verificamos, portanto, que continua crescente a oferta dos cursos de Moda no Brasil, conforme podemos verificar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Modalidades de graduações em Moda no Brasil



Fonte: www.emec.gov.br / acesso em 21 de fevereiro de 2014 e <http://emec.mec.gov.br> em 10 de março de 2019

² www.emec.mec.gov.br / acesso em fevereiro de 2011.

Esta inversão da predominância dos cursos tecnológicos a partir de 2011, em detrimento dos bacharelados, pode ser compreendida como uma resposta a um suposto aumento da demanda do mercado por este profissional mais tecnicista, mas, em alguns casos, como uma fuga aos exames do ENADE que, desde 2006, trazem questões predominantemente do campo do Design (o que não ocorre com os cursos tecnológicos).

Em muitos discursos e produções documentais de resistência à migração da Moda ao Design, vamos perceber a preocupação com os resultados obtidos no ENADE, já que ele se apresenta com um foco mais generalista, sem se deter às questões próprias da Moda. Esta orientação coaduna com a visão Inter e multidisciplinar que parece ter influenciado o processo de enquadramento da Moda ao Design pelo MEC.

Evidentemente não se mede a força de um curso de graduação através de um único exame, inclusive o próprio MEC leva em consideração diversos indicadores para atribuição de conceitos. Ao mesmo tempo, os resultados do ENADE podem vir mascarados por omissões estudantis, comumente denominadas “boicotes”³.

Nas entrevistas realizadas, a possibilidade de uma escola deixar de ofertar um bacharelado para se dedicar à gestão de um curso tecnológico, com menor grau de exigência, foi cogitada em uma das falas. O que, implicitamente, pressupõe uma preocupação com o ENADE, mesmo por quem esteve envolvido no processo de enquadramento. Entretanto, ao mesmo tempo, a professora entrevistada percebe que circula uma conotação negativa atribuída a esta possibilidade de mudança, pois esta transição parece significar um retrocesso para a instituição. Tal preconceito pode explicar o porquê de algumas escolas terem optado pela abertura de mais de um curso de Moda, em diferentes modalidades. Ou seja, mesmo desejando um curso tecnológico em Design de Moda, ela opta por abri-lo, ao invés de ver transformado/reduzido um bacharelado.

Eu acho que nesta mudança você pode ver que existe uma resistência muito grande das escolas em quererem mudar, elas acham que vir para um tecnólogo é demérito, acham que com isso perdem qualidade porque vai ser um curso superior de tecnologia. Mas os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação como outro qualquer, diferente de um tecnólogo do 2º grau, que é hoje a nomenclatura existente [...] (Gardênia, 2012).

A maioria dos atuais 228 cursos (149 tecnológicos, 78 bacharelados e 1 sequencial) teve inicialmente uma orientação para o Estilismo, porém, **hoje nenhum mantém o termo em suas nomenclaturas**⁴, anunciando a sua falência e a dominação do Design enquanto área.

Existem ainda muitos cursos que mantêm apenas o termo Moda em suas nomenclaturas, o que demonstra que este processo não está se dando de modo passivo e consensual. Os que resistem não aceitam a aproximação dos dois campos, e não realizam o ENADE. Em 14 de Março de 2012 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Normativa No.6, que apontava os cursos a serem avaliados pelo exame, dentre eles o do Design, dispensando do procedimento os cursos que se denominavam apenas Moda. Trata-se de uma pequena vitória do movimento de resistência, mas que também ressalta uma situação provisória, na qual estes cursos nem se assumem como Design, nem têm o aceite do MEC com relação à solicitação de tornar a Moda campo do saber.

Este processo de enquadramento da Moda à área do Design exigiu adequação dos currículos em um processo que pareceu, para muitos, arbitrário, mas que represen-

³ Trata-se da organização de ausências coletivas, quando os estudantes julgam inadequado o processo avaliativo.

⁴ SENACSP – Design de Moda – Estilismo; UFPI – Moda, Design e Estilismo.

tou a visão e formação daqueles que detinham o poder. Quando questionadas sobre a quem interessou esta mudança, as entrevistadas, todas pertencentes a cursos que passaram por esta transição, negam a arbitrariedade do processo. Importante ressaltar que a amostra foi constituída, de modo não intencional, por profissionais que exerceram alguma atividade para o Ministério da Educação, sendo coerente que legitimem a transição. Tratam-se, portanto, de olhares favoráveis ao enquadramento da Moda ao Design.

[...] eu vi um trabalho muito sério sendo feito, que na verdade foi do professor Wollinger⁵, que foi com a equipe dele na SESU (Secretaria de Educação Superior), que é o setor de regulação, e o objetivo foi exatamente, dentro de um cem número [...] de nomenclaturas que ele detectou existirem no país, unificar. Pra você ter uma ideia, nós tínhamos curso de Estilismo e Cosmetologia, que é um curso de mulher, tinha curso de Design e Cosmético, Cosmeatria. Então, a gente foi vendo, o próprio INEP foi identificando [...] eu acho que foi muito bom porque ele fez um estudo no sentido de poder tornar mais linear as nomenclaturas. [...] na verdade, o que esteve por trás de tudo isso foi um esforço hercúleo para poder tipificar um curso, **uma área, que até hoje ainda não encontrou muito lugar** (Gardênia, 2012. Grifos nossos).

Para Gardênia, o motivo que teria levado o MEC a este enquadramento foi, principalmente, o desejo de unificar as nomenclaturas. Embora a professora não indique, a priori, nenhuma disputa de poder em jogo, a sua fala vai, aos poucos, revelando o Design como um campo mais consistente do que a Moda, estando, portanto, a sua formação mais amadurecida. Tais aspectos revelam, em primeira instância, o argumento anterior que defendemos de que o campo do Design no Brasil teria, pela sua antiguidade, acumulado maior capital específico, do que o então campo da Moda. Mais que isso, a professora também reflete um posicionamento de gênero, que se percebe na associação da Moda como um curso de mulher, em contraposição ao Design, implicitamente uma área mais masculina e, portanto, mais consistente.

Há evidências deste pensamento na entrevista, tanto quando trata das nomenclaturas diferentes, quanto quando expõe sua crença de que a Moda ainda não encontrou o seu lugar enquanto campo e, por fim, quando reproduz a fala de Wollinger a respeito da pouca quantidade de profissionais no país:

Eu, pessoalmente, em um encontro que houve de diretores de escolas, de mantenedoras, e eu fui representando a minha mantenedora, conversei pessoalmente com o Wollinger, e ele falou pra mim: '[...] a única coisa que eu acho é que vocês são muito poucos como Moda no Brasil, talvez se a gente fizesse um encontro pudesse discutir como isso fosse acontecer.' E realmente, marcamos, mas foi no ano de eleição da Dilma, não deu certo, e agora recentemente ele já não está no Ministério de Educação, então a gente perde a noção de como vai ficar. **Mas não vejo nenhuma intenção de fundo por detrás disso não. Acho que a intenção foi muito boa** (Gardênia, 2012. Grifos nossos).

Este campo, por ter considerado Moda e vestuário como sinônimos, foi se constituindo a partir de olhares diversos, de outros campos, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, etc., ressaltando um fenômeno sociocultural que se apresenta com significante flutuante. Isso teria contribuído para tornar o campo complexo e, ao mesmo tempo, enfraquecê-lo. Assim, a Moda se constrói de modo multidisciplinar, campos diferentes a tomam como objeto, mas este suposto diálogo não representa uma inter-relação efetiva. Por esta razão, ela parece não ter encontrado ainda o seu lugar, e os pesquisadores envolvidos no campo parecem não ter a força necessária para defendê-lo, como se observa no texto de Gardênia.

Para Carmélia Branca, esta distinção entre Design e Moda, ou melhor, entre a

5 Prof. Paulo Roberto Wollinger – então Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior – DESUP/SESu/MEC.

atuação dos designers e estilistas não existe na prática, pois ao descrever o processo de concepção de novos projetos seguindo uma metodologia projetual de Design, identificamos o modo de trabalho do estilista de Moda. “Não me parece que estamos falando de algo tão diferente”:

Foi criada uma comissão de quatro professores especialistas e que atuavam em cursos de Moda para pensar padrões de qualidade em Moda, e eu estava nesta equipe. Percebeu-se que, no mercado de trabalho, não se sabia como equivaler alguém que é formado em decoração ou em Estilismo. Então o procedimento foi o seguinte, em cada item, nós fomos nos perguntando se daria para colocar decoração, daria para colocar Moda? E aí a gente foi montando todos os itens de Design daquelas dimensões básicas e se chegou à conclusão de que não estávamos muito longe não, de que, de fato, aquelas práticas projetuais existiam na Moda, elas não eram nomeadas e nem reconhecidas (Carmélia Branca, 2012).

Em discurso, contudo, sabemos que há uma relação de disputa entre os dois produtores, responsável por potencializar as diferenças entre ambos.

[...] Efetivamente se elaborou um documento, onde se adotou a Moda como uma ênfase do Design. Este documento chegou da categoria. Até então, era praticamente impossível. **Existem ainda algumas cabeças no Design com algum tipo de preconceito**, mas em menor proporção. Nós fizemos um levantamento das nomeações nesta época e tinham mais de cem denominações para a Moda. Você perde uma marca. [...] Então foi um processo muito doloroso, muito difícil, mas lindo. As coisas começam a ficar muito claras para o aluno (Acácia, 2012. Grifos nossos).

Na disputa, o reconhecimento de Acácia, no que tange aos preconceitos dos agentes do campo do Design, revela-se na constatação de que nenhum dos cursos de Design no Brasil oferecem disciplinas de Moda obrigatórias, e reforça a tese que defendemos de que eles se encontram na posição de dominados e, portanto, mantem a defesa da ortodoxia.

Neste sentido, excetuando-se apenas uma – cuja formação não é também em Moda, as entrevistadas apresentam, em seu percurso formativo, algum tipo de orientação para o Design, seja no nível da graduação ou da pós-graduação, de modo que o enquadramento não lhes exigiu uma formação diferente daquela que já apresentavam, o que também vai justificar o fácil aceite, já que estão na posição de dominantes.

Todas as entrevistadas acreditam que não houve arbitrariedade no processo, pois na comissão do MEC existiam representantes do campo, mas que não foram eleitos pelos seus pares, pontuamos, e também porque, com certeza, estes se dedicaram responsabilmente ao processo e deram o melhor de si no desejo de elevar o conceito da Moda no Brasil.

A construção de um objeto de vestuário está dentro do escopo do que é um projeto de Design. Em 2004, a Resolução definiu. Em minha opinião, **esta definição não veio de cima pra baixo**, porque algumas pessoas envolvidas com isso eram pessoas de dentro do campo (Alfazema, 2012. Grifos nossos).

Apesar disso, reconhece-se que, não sem razão, circula-se a ideia de uma imposição que veio de cima para baixo, entre os intelectuais da área. Esta crença decorre do fato desta comissão, embora constituída por representantes do campo, não ter sido eleita entre os seus pares e, portanto, estes não se sentiram por ela representados. Não houve, à época, uma discussão coletiva, em cujos fóruns se fortaleceria o posicionamento, e se elegeriam nomes de pessoas para levar os questionamentos ao Ministério. Houve algum tipo de discussão nas escolas, que apresentam realidades e interesses

particulares, mas o debate ficou apequenado e a sensação de ter ficado “de fora” do processo perdura até hoje.

Ademais, o pouco tempo fornecido pelo Ministério para que as instituições adaptassem suas realidades ao novo enquadramento, reforçou a ideia de arbitrariedade. Em 2004 lançou-se a portaria e, dois anos depois, o MEC já estava avaliando os cursos via ENADE, a partir de questões que pressupunham uma formação em Design. Obviamente, não haveria nenhum curso de bacharelado, cujo tempo mínimo para a formação é de quatro anos, com estudantes que apresentassem uma sólida competência em Design.

Apesar do envolvimento com a causa, um ou outro depoimento apresentou distorções nas percepções do campo da Moda ou do Design, o que nos preocupa, pois nos leva a crer que outros professores do Brasil, sem aproximações com o Design, possam estar desorientados quanto ao ensino que deve transmitir aos seus alunos. Acácia, de igual modo, demonstra este mesmo tipo de preocupação, em sua fala:

As pessoas estão apresentando uma fala que, na verdade, traduzindo, ela descobriu o Design. Ela pensa que está trazendo uma novidade, mas ela não sabe que o que está trazendo são os princípios básicos do Design, apresentados nas primeiras aulas de Design. Teria que trocar o corpo docente, ou trabalhar profundamente, ou capacitar. Eu tenho professores que são concursados, mas não são designers. Quem está ensinando a eles o que é Design? Isso está pegando nas orientações de TCC. Eu acredito muito nos coletivos. [...] Nós, educadores, não acordamos designers. As colegas falam de Design, e eu fico quieta. Desconhecem a história e acham que o Design é para todos, mas ele tem uma história de 50 anos (Acácia, 2012).

Carmélia Branca defende o processo de concepção de novos produtos, utilizando como argumento o exagero na noção de metodologia projetual aplicada ao design e no pressuposto de *autoralidade* do estilista:

O Estilismo passava muito assim, ah, faça uma pesquisa de rua e esta pesquisa era assim: eu sento no banquinho e vejo o que as pessoas estão usando, não tinha um comprometimento com a pesquisa científica, com a fundamentação teórica, era muito focado no fazer, na inspiração, querendo puxar uma linha criativo-artística, uma vertente artística que não se compromete com nada. Eu não tenho que dar uma explicação, tive uma inspiração. No Design você tem que formar um arcabouço teórico, desenvolver uma metodologia projetual de Design. **Foi preciso trazer pessoas com titulação.** Estamos na metade do caminho. **Ideal seria a Moda como campo do saber, eu concordo,** (Grifo nosso) mas hoje nós ainda não temos esta bagagem. Um campo de saber independente do Design vai ter que incorporar todas as áreas. Será que os professores têm esta noção? (Carmélia Branca, 2012. Grifo nosso).

Mesmo em defesa do enquadramento, afirmando que o vestuário é um produto de Design, e que, portanto, não há necessidade de criação das diretrizes para a Moda, as professoras também reconhecem algumas dificuldades internas de aceitação, principalmente relacionadas aos professores cujas formações não são em Design, que levaram muitas escolas a modificarem os seus quadros. Tais questões necessitariam ser refletidas antes do enquadramento, pois engessaria as instituições públicas e causaria demissões, muitas vezes injustas, nas instituições privadas.

Então, na verdade, quando o nosso curso começou ele tinha esse lance do Estilismo muito forte [...]. Quando nós tivemos que mudar o enfoque foi um ‘Deus nos acuda’, porque ele não conseguia entender. [...]. O professor que era estilista, muitos deles a gente teve que fazer com que ele deixasse de trabalhar, porque o estilista profissional era aquele que há muitos anos trabalhava na indústria. Então ele quer é a visão do estilista, que é a visão do desenhista de Moda. Estes eram muitos dos melhores e mais antigos que nós tínhamos. [...] **Então alguma mão de obra muito especial também foi perdida, mas, por outro lado, uma profissionalização** (Gardênia, 2012. Grifo nosso).

Há tantos vetores que eu identifico, mas nenhum deles abraçou a Moda em termo de estruturação no Ministério da Educação. Todo mundo fala mal do Design, que o Design abafou, mas o Design salvou a Moda, porque estava num limbo que não era nada, entendeu? Ah, exigiu, exigiu! **Que todas as escolas tiveram um prazo para se reestruturar e reestruturar o corpo docente**, estruturar o currículo, e isso incomodou muita gente, e incomoda até hoje (Carmélia Branca, 2012. Grifo nosso).

As entrevistadas também foram questionadas sobre a aceitação dos cursos de moda do Brasil ao enquadramento. Unanimemente, a exemplo de Gardênia, todas demonstram ter conhecimento da existência de um movimento de resistência, muito embora nenhuma apresente conhecimento profundo sobre o mesmo.

[...] Eu acho que as pessoas não querem ser um designer, porque eles não conseguem separar o Design da Moda. Elas não conseguem ter essa visão, não rompem com o artesanato, acham que a Moda ainda está naquela característica artesanal, ainda tem uma visão bastante, do fazer artístico. O que muda, teoricamente, é só o enfoque, como conhecimento eu acho que a área só tem a lucrar. **Existe uma discussão, da qual eu não faço parte, até que ponto Moda é Design** (Gardênia, 2012. Grifo nosso).

Nos relatos, reforçam-se estas contradições, entre os que pensam o Design como uma área mais técnica e aqueles que conseguem percebê-la de uma forma muito mais ampla, Inter e multidisciplinar. Este pensamento que o reduz orienta o discurso do movimento das escolas de São Paulo que também apresenta sua pertinência, pois foi construído nas lutas de poder do novo campo, com o propósito de ampliar as diferenças entre estilistas e designers, fortalecendo um ou outro produtor, a depender do agente discursivo.

A convicção de que a mudança é positiva parece estar tão absorvida pelas professoras entrevistadas, de modo a justificar perdas profissionais como necessárias. Nestas relações de poder, o designer se sobressai, em detrimento de uma classe de estilistas que se desemprega. Trata-se de um poder simbólico, invisível, exercido com a cumplicidade dos que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem.

Neste sentido, a cultura do Design tem se tornado superior, contribuindo para a integração da classe intelectual dominante, e, deste modo, assegurando uma integração e uma comunicação entre os designers, membros dessa classe e, ao mesmo tempo, os distingue da outra classe, os estilistas.

4 CONCLUSÃO

Acreditamos que a formação em Design, pela antiguidade, por questões de gênero (que neste artigo não exploramos) e pelo próprio contexto de enaltecimento da economia criativa apresenta maior acúmulo de capital específico, e, por isso, teria assumido o papel de dominante do novo campo, defendendo a ortodoxia, enquanto os estilistas estariam mais inclinados à ruptura, de modo que, enquanto os cursos superiores de Design não alteraram as suas estruturas curriculares, os de Moda modificaram, por completo, os seus projetos pedagógicos.

Neste sentido, defendemos que os designers não são recém-chegados no então campo da Moda. São os estilistas, agentes deste campo, que estão entrando no campo do Design, que estão, por imposição, tornando-se designers, e apresentando, portanto, e naturalmente, dificuldades na compreensão das peculiaridades deste novo campo.

Todas estas disputas e polarizações, ao nosso ver, estão acontecendo somente no campo da formação acadêmica, pois não se percebe estas oposições entre estilistas e designers nas empresas e nos veículos de comunicação, agentes de difusão do campo. Contudo, chamamos a atenção para o fato de que, embora esta dominação dos designers não seja hoje percebida nos desfiles, veículos de comunicação e empresas, no futuro próximo, passada a transição, o designer de objetos do vestuário será o produtor dominante do campo, principalmente porque, atualmente, a maioria dos cursos desta natureza adaptou os seus currículos às diretrizes curriculares do Design.

No processo de enquadramento da Moda ao Design, mesmo com estas consultas realizadas às escolas, foi gerado um sentimento de exclusão que perdura até hoje no imaginário de muitos profissionais do campo. A crença decorre porque a comissão que esteve junto ao MEC não foi constituída por representantes eleitos por seus pares.

Apesar de haver cursos que resistem à mudança, mantêm a nomenclatura Moda e seguem diretrizes específicas, percebe-se uma maior quantidade de bacharelados que se inserem no campo do Design, contribuindo para o seu *status* de dominante.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHRISTO, D. **Desiner de moda ou estilista?** Pequena reflexão sobre a relação entre noções e valores do campo da arte, do Design e da Moda. In: PIRES, D. Design-Moda – olhares diversos. (org.) São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2008.

CHRISTO, D. **Estrutura e funcionamento do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil**. Tese. 146 f. Rio de Janeiro: PUC, 2013.

CHRISTO, D.; CIPINIUK, A. **Estrutura e funcionamento do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2013. Anais Colóquio de Moda.

PIRES, D. [et.al]. **Design-moda – olhares diversos**. São Paulo: Editora Estação das Letras e Cores, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em www.emec.mec.gov.br. Acesso em março de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/> . Acesso em 10 de março de 2019

Recebido em: 21/03/2019

Aceito em: 24/08/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019009>

GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Táisa Vieira Sena¹

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), mestre em Design (Anhembi-Morumbi), especialista em Marketing e Gestão Empresarial (UFSC) e bacharel em Moda (UDESC). Professora dos cursos de Graduação em Design e coordenadora da Educação Continuada na PUCPR. Diretora Executiva da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Moda - Abepem e vice-presidente do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda.

E-mail: taisavieira13@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682366416686468>

Resumo

A busca por excelência na graduação deve ser uma das prioridades no panorama do ensino atual. Para isso, toda comunidade acadêmica necessita estar preparada para enfrentar os desafios advindos do contexto sociocultural contemporâneo, procurando se adaptar às exigências do meio social ou alterá-las de forma positiva, quando for possível. Para tanto, é necessário levantar informações e traçar um diagnóstico das condições sociais e culturais, o envolvimento de todas as partes que constituem a universidade em um trabalho constante e duradouro que possa se converter em procedimento habitual às estratégias elaboradas coletivamente. O presente artigo tem por objetivo discutir o cenário atual da educação em nível graduação e suas mudanças para um ensino por competências. São abordadas diferentes estratégias de ensino e aprendizagem com foco em metodologias para aprendizagem ativa, porém, o destaque se dá ao uso da gamificação. O texto traz ainda um relato de experiências em uma disciplina que mostra numericamente os dados positivos do uso da metodologia.

Palavras-Chave: Currículo por competências. Aprendizagem ativa. Gamificação.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do século XXI tem grandes desafios e podemos destacar como o maior deles, a preparação dos estudantes para um futuro desconhecido e altamente mutável. Nos encontramos em um ambiente cada vez mais complexo e competitivo, o chamado Mundo VICA - Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo – (BRASILIANO, 2014). Uma realidade desafiadora com enormes pressões e que cria ao mesmo tempo inúmeras oportunidades para indivíduos e empresas que precisam produzir mais com menos recursos, que precisam engajar seus colaboradores para aumentar a produtividade e suas vantagens competitivas. O sucesso neste contexto exige flexibilidade, sensibilidade cultural, confiança, adaptabilidade a mudanças, execução ágil e colaboração. É imprescindível que o profissional do amanhã tenha um perfil multifacetado e protagonista alinhado às expectativas do mundo, sejam elas quais forem dadas a instabilidade e as incertezas já anunciadas com relação ao futuro.

A Oxford Economics (líder mundial em prospecção global e análise quantitativa para negócios e governo) em parceria com a consultoria Towers Watson (líder global em serviços profissionais) realizou um estudo mapeando as competências profissionais exigidas nos próximos anos. Este estudo destaca que a exigência por novas competências é o reflexo das mudanças que estão acontecendo nas empresas, como consequência “do realinhamento da economia, dos avanços da tecnologia, da globalização dos mercados, das mudanças nas tendências demográficas, das novas necessidades dos consumidores e do aumento da competitividade” (FONSECA, 2012).

As competências foram classificadas em “digitais”, “pensamento ágil”, “comunicação” e “operações globais”. Dentre as vinte habilidades listadas pelo estudo, ressaltamos que as que seguem são de fato imprescindíveis para o sujeito profissional do futuro: capacidade para trabalhar de forma virtual; desenvoltura em considerar e se preparar para múltiplos cenários; agilidade para trabalhar com complexidade e atento às ambiguidades; vivacidade para enfrentar os paradoxos de gestão, equilibrando pontos de vista opostos; destreza em ver o cenário como um todo; fluidez nas proposições de criatividade e brainstorming; orientação de equipe (incluindo equipes virtuais); senso de colaboração; agilidade na comunicação oral e escrita; habilidade de administrar equipes diversas; sensibilidade cultural

Outro estudo realizado em 2012, PISA (*Programme for International Student Assessment*), com estudantes de quinze anos, avaliou a capacidade dos mesmos de aplicar os conhecimentos adquiridos (em matemática, leitura, ciência e resolução de problemas) em diferentes cenários dentro ou fora da escola. O PISA dá ênfase às habilidades gerais de raciocínio, de ordenar os processos de resolução de problemas e empenho em resolvê-los. Da mesma forma que o mapeamento realizado pelos ingleses, os resultados do PISA também defendem que é necessário mais do que o domínio de um repertório de fatos e processos para que os estudantes estejam preparados para o mundo de amanhã. Para ter sucesso no cenário atual é preciso se tornar eterno aprendiz, e estar apto a lidar com situações incomuns em que o resultado de suas intervenções é imprevisível. Segundo OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) 2014, organização que promove a avaliação do PISA, os estudantes precisam estar aptos a pensar flexível e criativamente sobre como ultrapassar os obstáculos que estão no caminho para poder resolver problemas desconhecidos.

Ambos estudos apontam, portanto, necessidades de habilidades diferenciadas que o ensino tradicional, com foco em aulas expositivas e com característica conteudista não contempla e indica a necessidade de mudanças, tanto nos currículos como nas metodologias de ensino e aprendizagem. O PISA elenca algumas abordagens que podem promover aprendizagem com profundidade e preparar o estudante para aplicar seus conhecimentos em situações diferentes das quais se apropriou dos mesmos. Dentre elas, destacam-se: “aprendizagem baseada em problemas”; “aprendizagem baseada em pesquisa”; “aprendizagem baseada em projetos” (individual ou em grupo); “aprendizagem baseada em times” e a “gamificação”.

Essas abordagens são definidas pelo engajamento do estudante no processo de aprendizagem e conhecidas como metodologias que promovem a aprendizagem ativa. Este modelo demanda do estudante a realização de atividades significativas e o raciocínio e reflexão sobre o que estão fazendo. Para Prince (2004), os principais pontos destas abordagens são a participação ativa e engajamento do estudante nas atividades em sala de aula. Para criar este engajamento nas atividades em sala de aula, o foco é transferido do professor para o estudante, ou seja, deve-se colocar o estudante no papel de protagonista.

2 CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS, APRENDIZAGEM ATIVA E GAMIFICAÇÃO

Uma busca pela etimologia do termo competência nos leva ao latim *competentia*, e a sinônimos como “proporção”, “justa relação”, aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto. Teria surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições para tratar de determinados problemas. No século XVIII seu significado se amplia para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência.

No contexto da educação, competência surge como alternativa à capacidade, habilidade, aptidão, potencialidade, conhecimento ou *savoir-faire*. A competência permite ao estudante enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Com efeito, o estudante se mostra como protagonista do processo e passa a aprender muito mais por si do que através do professor, a construção do saber é pessoal e se dá pela interação. Costa (2014) afirma que um currículo estruturado desta forma enaltece o conhecimento como instrumento de aquisição de competências e prevê os conteúdos como meios possibilitadores de desenvolvimento das competências previstas na ação. Além de valorizar o método pedagógico e a aprendizagem ativa, superando a dicotomia teoria-prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI.

Segundo Perrenoud (2001), o ensino por competências torna necessário mudanças na representação curricular e na prática docente. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, na qual os professores vejam o ato de ensinar como conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo os princípios pedagógicos ativos construtivistas. Sendo assim, uma organização curricular por competências supõe, então: mudança na postura metodológica da ação pedagógica docente que engloba estratégias e novas metodologias de ensino; e, foco na construção de competências, avaliação por competências e adoção de um contexto interdisciplinar do ensino.

Para propor um currículo por competências, não podemos nos basear exclusiva-

mente na tradicional organização curricular por objetivos, ementas e disciplinas. E, no caso das últimas, é preciso atentar para seu caráter pluri, inter e transdisciplinar num contexto de transversalidade dos conhecimentos. Desse modo, conteúdos disciplinares deverão se constituir num meio, ou seja, num suporte para a construção de competências e não num fim em si.

Em seu PDG (Plano de Desenvolvimento da Graduação) a PUCPR (2018), descreve a competência como um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, para resolução de uma família de situações-problema. Para a universidade, cada disciplina dos cursos tem uma contribuição específica para o desenvolvimento das competências do egresso, as quais são avaliadas em pontos específicos do currículo.

A tríade dos saberes na universidade que contemplam uma competência se forma com forte embasamento teórico (saber-saber), permeado pela prática (saber-fazer) e se completa com o saber-ser que é sustentado pelos cinco princípios norteadores da graduação (autonomia, dedicação, cooperação, honestidade e senso crítico). Esse processo se dá pela aprendizagem ativa, ela é o meio para o desenvolvimento de competências e, por consequência, de aprendizagens significativas e duradouras. Dessa forma, quanto mais protagonismo do estudante houver em uma metodologia de ensino, maior a chance de formação de alguém capaz de ser um aprendiz ao longo da vida. O contexto da universidade citada acima vai ao encontro com a afirmação de Leite que construir um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, “[...] educar os alunos para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (LEITE, 2004, p.126).

Consideramos então, que um currículo por competências possibilita mudança de métodos tradicionais utilizados dentro da sala de aula, requer uma reformulação de metodologias de ensino e aprendizagem e sinaliza a necessidade de um constante diálogo entre sujeitos. A reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem faz com que o professor se utilize de seus conhecimentos e reflita sobre suas ações depositando mais confiança no potencial de seus estudantes, neste processo ganham peso também as trajetórias individuais e as experiências coletivas de cada um.

O currículo por competências está fundamentado a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes acadêmicos, abandonando a superioridade dos saberes disciplinares para se centrar em competências verificáveis em diversas situações. Essas competências devem ser definidas com referência a problemáticas que os estudantes deverão ser capazes de compreender e dominar. A definição destas situações deve estar atrelada ao perfil do egresso que se quer formar, somente após essas definições é que se selecionam os temas e conteúdos de ensino. Em resumo, em vez de partir de uma lista de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para garantir os conhecimentos considerados mais importantes, a construção do currículo por competências parte do perfil do egresso, da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. Em cada disciplina os estudantes adquirem conhecimentos que lhe levarão adquirir elementos que juntos formarão as competências.

Na elaboração de um currículo orientado por competências não deve haver a hierarquização do saber entre o teórico e o prático ou entre o geral e o técnico ou puro e o aplicado e sim uma integração entre eles. As competências podem ser vistas como unidades para as quais convergiriam e se entrecruzariam um conjunto de elementos que as estruturam (conhecimentos, habilidades e valores). Compreender a competência como o ponto de convergência entre conhecimentos, habilidades e valores incorpora o conceito de que a competência constitui um constructo de que os elementos isolados perdem esse sentido. Assim sendo, identificamos duas características implícitas ao significado de competência: a primeira, com o foco no desempenho (produto), e segunda, na recuperação/criação de condições em que este desempenho é relevante (processo).

A construção de currículos por competência seleciona conteúdos autênticos que possam ser mobilizados em situações práticas de aprendizado. O contexto educacional deve procurar refletir a vida profissional, considerando as diversas dimensões de seu exercício junto à sociedade. A proposta é trazer a prática e o desenvolvimento da identidade profissional para o centro das atividades de aprendizado (atividades dentro do contexto real), preocupando-se com a identificação e adequação de processos que conduzam aos resultados. O modelo não exclui a organização disciplinar que ocorre no currículo tradicional, mas estabelece competências que são desenvolvidas na esfera de diferentes disciplinas ou nas diversas relações existentes entre elas. Voltar-se para as competências não desobriga o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua absorção e incorporação no cotidiano da vida acadêmica. Mas propõe fazê-lo integrado ao processo de formação do estudante de forma inovadora, criativa, instigante, crítica e reflexiva.

A competência surge quando, diante de uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, escolher e integrá-los de forma acertada à situação em questão. Sendo assim, a competência exige apropriação concreta e extensa de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos. Advém das noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas integrados. Para Scallon (2015), a competência acolhe saberes, atitudes e valores, abarcando o domínio do self (saber-ser), o domínio cognitivo (saber formalizado) e o domínio comportamental (saber-fazer), a competência consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas.

A competência se caracteriza por ser complexa, projetada no futuro (numa aposta nos poderes do tornar-se), e se apresenta como uma possibilidade de forjar novas formas de organização e de reinvenção de práticas de ensino-aprendizagem libertadoras, que possam encaminhar egressos ativos, críticos, capazes de melhorar o meio onde vive com suas ações. Como uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, a competências, tem também componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser movimentados para suscitar uma ação eficiente num contexto particular. Além disso ela permite a gestão de situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas complexos.

No campo acadêmico, solicita-se a professores e estudantes que mobilizem seus conhecimentos prévios (pessoais, sociais, técnicos, dentre outros) ante situações diver-

sas, complexas e imprevisíveis. Espera-se aptidão para interagir com os desafios atuais (e futuros), em prol de uma conexão que combina recursos e ações do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho, ou seja, pôr o conhecimento em ação Costa (2004) defende que o sujeito é produtor e portador de competências, visto que ele é detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que precisarão ser mensurados na abordagem às competências.

Currículos por competência devem ser compostos por metodologias de ensino-aprendizagem com foco ativo, práticas pedagógicas, diferentes contextos e cenários de aprendizagem, métodos de avaliação e atividades de pesquisa com esse princípio de organização curricular. Tipicamente, são focados na busca ativa pelo conhecimento, interdisciplinaridade, integração teórico-prática e interação ensino-sociedade, trazendo o desenvolvimento da identidade profissional para o centro das atividades de aprendizado para que ele seja significativo. Para o desenvolvimento deste tipo de currículo é preciso inicialmente, a identificação e definição das competências necessárias à boa prática profissional. Em seguida, a definição de seus componentes e os níveis de desempenho. Também, deve ser construído um programa de avaliação que esteja voltado para o aprendizado (avaliação formativa) e que seja focado para a detecção de conhecimentos, habilidades e atitudes assimilados pelos estudantes.

Para que a transição de um currículo tradicional para um currículo por competências ocorra de forma consistente, é preciso ter claro o conceito de competências; refletir como os estudantes poderão desenvolver tais competências; definir o perfil do egresso que pretende formar, identificando quais competências traduzem essa ideia e, em consequência, quais os conteúdos curriculares que deverão contribuir para a formação delas (quais são os elementos formadores das competências); selecionar temas, conteúdos e metodologias que melhor fundamentem as competências determinadas para cada currículo; definir qual o tipo de organização curricular, podendo-se optar por temas, projetos ou problemas, integrando disciplinas ou áreas do conhecimento; e ter claro que a interligação do conhecimento é uma das estratégias que favorece o desenvolvimento de competências. Dallan (2000) afirma que para desenvolver competências é fundamental propor atividades desafiadoras, que possibilitem ao estudante mobilizar e colocar em ação os conhecimentos já internalizados ao mesmo tempo em que ele deve buscar novos conhecimentos.

O currículo por competências exige mudanças no processo de ensino e aprendizagem, pede metodologias de ensino diferentes das tradicionais, conhecidas como metodologias para aprendizagem ativa. Até mesmo a sala de aula precisa ser repensada na sua estrutura e na abordagem pedagógica a qual tem sido utilizada. Em oposição à aprendizagem passiva, bancária, baseada na transmissão de informação, na aprendizagem ativa, o estudante assume uma postura mais dinâmica, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento.

O estudante é figura central e o maior responsável pelo processo de aprendizado, neste tipo de metodologia. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de assimilação de conteúdos de maneira autônoma e participativa. Os principais elementos desta abordagem são a participação ativa e engajamento do estudante nas atividades em sala de aula. A apren-

dizagem ativa solicita do estudante a realização de atividades significativas e o raciocínio e reflexão sobre o que está fazendo. Isto é incentivado a transferência do foco do professor para o estudante, pois, ele passa a participar ativamente das atividades, a aula deixa de ser centrada no professor e passa a ser centrada no estudante. Brent e Felder (2009) afirmam que a aprendizagem ativa é assinalada por atividades nas quais os estudantes são solicitados a fazer, e não apenas assistir, ouvir e tomar notas. Os autores salientam que na aprendizagem ativa o professor não deixa de ter momentos de exposição e explanação, no entanto o professor deve planejar atividades de curta duração para realizar entre os momentos de explicação. Envolver os estudantes em atividades entre as explicações, os mantém atentos ao que está sendo trabalhado em sala de aula.

Prince (2004) nos leva a compreender que aprender ativamente significa ter que pensar, entender e formar a própria opinião. Através deste método de ensino-aprendizagem, o estudante desenvolve diversas habilidades. A aprendizagem ativa se mostra vantajosa tanto para os estudantes como para os professores. Para os primeiros, identificamos: o desenvolvimento do pensamento crítico, a facilidade para reter o conhecimento, maior motivação, estímulo à autonomia, desenvolvimento da autoconfiança, maior facilidade para a resolver problemas, sentimento positivo de serem protagonistas do próprio aprendizado e melhores resultados acadêmicos de maneira geral. Já para os professores e para universidade a aprendizagem ativa é uma apropriada para melhorar o acompanhamento e a avaliação dos estudantes. Por meio dessa técnica é possível mapear as necessidades e dificuldades de cada estudante, abrindo caminho para abordagens individualizadas. A aprendizagem ativa proporciona ainda: a possibilidade de realizar um melhor acompanhamento pedagógico, maior facilidade para lidar com os alunos no ambiente da sala de aula, maior interesse dos estudantes pelo aprendizado e aumento do engajamento de maneira geral. Os usuários destas metodologias advertem que a assertividade dos resultados desta abordagem está relacionada com o período de atenção do estudante despendido nas atividades durante a aula.

A efetividade da aprendizagem ativa se baseia também pirâmide de aprendizagem de William Glasser para explicar como as pessoas geralmente aprendem e qual a eficiência dos métodos nesse processo. Para o psiquiatra americano, aprendemos e assimilamos 10% quando lemos o conteúdo proposto 20% quando ouvimos, 30% quando vemos e, por fim, 50% quando vemos e ouvimos, de forma que os métodos tradicionais de ensino devem ser repensados. Estes números aumentam (cerca de 70%) quando debatemos. Em atividades de experimentação a retenção dos conteúdos passa para 80%. O aprendizado é ainda maior, chegando a 95% quando ensinamos uns aos outros o que foi aprendido. Está aqui o verdadeiro diferencial: ensinar para que esse conteúdo seja efetivamente assimilado. Assim devemos criar contextos para que os estudantes possam ensinar uns aos outros e promover experimentações, colocando a teoria na prática.

Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa como a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos ou o *problem based learning* (PBL), *project based learning* (PjBL), *team based learning* (TBL), *flipped classroom* dentre outras. Diferentes universidades têm adotado uma ou mais destas estratégias em algumas disciplinas. Estas universidades têm inovado seus métodos de ensino, procurando adequá-los para que possam explorar os avanços das tecnologias educacionais, bem como minimizar a evasão e o nível de reprovação.

Flipped Classroom ou sala de aula invertida é baseada nos conceitos de aprendizado ativo, engajamento de estudantes, educação híbrida, leitura, vídeos e podcasing de aulas em casa antes da aula presencial. Ao fazerem isso, os próprios estudantes colaboram para que o tempo em sala de aula seja dedicado à realização de exercícios, projetos e discussões nas quais os professores têm a função de serem mentores, incentivar perguntas e debates e encorajar trabalhos em grupos EDUCAUSE (2012).

Peer Instruction (numa tradução livre, “instrução entre pares”), proposta pelo Professor Eric Mazur, professor de Física da Universidade de Harvard em 1991, que prima pelo entendimento e aplicabilidade dos conceitos, utilizando-se da discussão entre os estudantes. O professor Mazur defende que o primeiro passo da aquisição do conhecimento de determinada área é o entendimento e a apreensão conceitual. Os estudantes devem ter o domínio conceitual, para desenvolver suas habilidades e aplicá-lo nas situações práticas – que é, na realidade, o esperado do profissional em sua atuação.

A aprendizagem baseada em projetos ou *project based learning* (PjBL) busca fazer com que os estudantes adquiram conhecimento por meio da solução colaborativa de desafios (BEHRENS, 2001). O estudante precisa pesquisar e se esforçar para explorar as soluções possíveis dentro de um contexto específico, usando diferentes recursos disponíveis, o que incentiva a capacidade de desenvolver um perfil investigativo e crítico perante alguma situação. O professor mediador não deve explicar todos os conteúdos, a fim de que os alunos busquem os conhecimentos por si mesmos. Porém, é necessário que o educador dê um feedback nos projetos e mostre quais foram os erros e acertos. É importante ressaltar que a avaliação deve ser feita do processo e não apenas do produto.

Aprendizagem Baseada em Problemas ou *problem based learning* (PBL) tem por objetivo tornar o estudante capaz de construir o aprendizado com base em conceitos, processos e atitudes por meio de problemas propostos que o expõe a situações motivadoras e o prepara para o mundo do trabalho. Este tipo de aprendizagem é focada na parte teórica da resolução de casos (YADAV, 2011).

Team based learning (TBL), ou aprendizagem entre times, tem como ponto focal a formação de equipes dentro de determinada turma para que o aprendizado seja feito em conjunto e haja compartilhamento de ideias. O TBL pode ser usado em conjunto com diferentes metodologias como aprendizagem por projeto, problema ou baseada em jogos; o objetivo é que os estudantes resolvam os desafios e trabalhem juntos, o que é benéfico na busca pelo conhecimento. Com trabalho em equipes e ajuda mútua, pode-se aprender e ensinar ao mesmo tempo, formando o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões embasadas e levando em consideração opiniões divergentes.

O uso de jogo ou gamificação ganhou destaque como estratégia de ensino-aprendizagem nos últimos anos. A metodologia implica em usar elementos dos jogos de forma a engajar os estudantes para atingir um objetivo. O potencial da gamificação é imenso, pois ela desperta o interesse, aumenta a participação, auxilia o estudante a desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema complexas. Os jogos são usados como ferramentas que apoiam as aulas, pois permitem treinar, ensinar, aprender e identificar elementos que não são fornecidos com métodos tradicionais. Jogos para ensino são também potenciais melhoradores do processo no qual estão inseridos, sendo assim, eles devem estar em constante evolução, buscando incorporar as melhorias e sugestões dos usuários dessas ferramentas. Segundo Deterding (2011),

os jogos como propostas do ensino fornecem aspectos práticos que o ensino tradicional de aulas expositivas não provê, com pouca interação dos estudantes. Ensinar usando jogos pode ser uma atividade lúdica que é bastante motivadora no processo de ensino-aprendizado. Os jogos para ensino são uma poderosa ferramenta de aprendizagem, na medida em que o estudante é estimulado a participar, auxiliando professores em simular ambientes reais, melhorando o desempenho dos estudantes e estimulando a geração de experiências individuais, coletivas e sociais, que ajudam na formação dos profissionais.

O sucesso do uso de jogos como estratégia de ensino-aprendizagem pode ser explicado com base no livro de Huizinga (1971) *Homo Ludens*. Para o autor, o jogo é uma ação que se desenvolve dentro de certos limites de lugar, tempo e vontade, seguindo certas regras livremente aceitas. Durante o jogo é importante que os estudantes tenham motivação e emotividade, seja por diversão ou competição. O percurso do jogo por vezes deve estar acompanhado de tensão. No entanto, sempre provoca alegria e relaxamento. O autor afirma ainda que o jogo é condição da existência da própria cultura e é inerente à natureza humana, ou seja, sem certo desenvolvimento de uma atitude lúdica, nenhuma cultura é possível.

A gamificação está relacionada com a ideia de engajamento, narrativas, autonomia e significado. Inclui desafio, senso de controle, tomada de decisão e senso de domínio. Todas essas são características intrínsecas dos jogos que são bastante valorizadas. Podemos considerar que jogos são ambientes ideais para a aprendizagem, pois são construídos com permissão para erros e encorajam os jogadores a pensar. Mas não é só o senso de engajamento o ponto alto do uso de jogos para ensino, também a retroalimentação imediata, a sensação de acompanhamento e a procura de um objetivo desafiador e de superação. O uso de jogos em sala de aula são estratégias de grande valor para o desenvolvimento de competências dos estudantes considerando não só a motivação que eles podem gerar, mas também o tempo de diversão que proporcionam.

2.1 Experimento na disciplina de Tecnologia Têxtil Aplicada

A disciplina de Tecnologia Têxtil Aplicada, assim como Tecnologia Têxtil (sua precedente), era compreendida como basicamente teórica e sendo ministrada por aulas expositivas na PUCPR até o segundo semestre de 2017. Do ponto de vista dos estudantes era “uma disciplina difícil e com muita coisa para decorar”, conseqüentemente com um grande número de estudantes em exame ou reprovados. Conhecer as fibras e tecidos, seus processos produtivos e suas características é fundamental para qualquer designer de moda, o que não vinha ocorrendo com muito sucesso. Neste contexto, o grande desafio para a professora era como tornar a disciplina mais interessante para os estudantes e engajá-los no processo de aprendizagem de algo que eles achavam tão difícil. O caminho escolhido foi passar a trabalhar a disciplina a partir de metodologias que levassem a uma aprendizagem ativa. Uma aprendizagem que estivesse relacionada ao contexto e à cultura dos jovens estudantes, que desenvolvesse a sua criticidade, a ética, a autonomia, a reflexão e a investigação, para assim tornarem-se participantes da ação educativa.

As modificações na disciplina de Tecnologia Têxtil Aplicada do curso de Design de Moda da PUCPR foram programadas durante 6 meses e com acompanhamento do CrEAre (Centro de Ensino e Aprendizagem), que é um núcleo de desenvolvimento do-

cente vinculado à Diretoria de Suporte à Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como parte de um grande projeto de inovação financiado pela FINEP¹. O processo de transformação da disciplina iniciou com a reformulação do plano de ensino, metodologias de aprendizagem e avaliação focada em indicadores de desempenho que levam aos resultados de aprendizagem que contribuem para formação por competências.

Segundo Sena (2018a) as mudanças na disciplina (que era totalmente teórica) ocorreram em resposta ao novo estudante que processa as informações de forma diferente hiperconectados, seguros de si e “empoderados”. Os jovens nascidos entre 1994 e 2010, conhecidos como Geração Z, têm exigido e provocado mudanças na educação, segundo o Observatório de Tendências de *Coolhunting Community* da Espanha (2016). Segundo o observatório, os estudantes atuais se enquadram no perfil “*power pupils*” (alunos “empoderados”), são cada vez mais conscientes de suas capacidades e talentos. São confiantes, têm imaginação e não são passivos em sala de aula, sendo movidos para trabalhar com realização pessoal. Então é preciso cativar este estudante para que ele se engaje no processo de aprendizagem.

Neste contexto, *Coolhunting Community* identificou quais são as tendências em educação que devem inspirar as discussões sobre o ensino. Para os pesquisadores, os 10 tópicos a serem explorados são:

1. Flexibilização do currículo: o intuito é abrir espaço para trabalhar os temas emergentes da sociedade, dentre eles, os direitos humanos, a igualdade social, a sustentabilidade, as questões de gênero e a tecnologia, temas que fazem parte da vida dos estudantes e precisam ser contemplados pela grade curricular das escolas.

2. Uso coerente da tecnologia: os estudantes são estimulados usar a tecnologia para realizar pesquisas acadêmicas, com intuito de incitar o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de argumentação e incentiva-se as atividades em grupo.

3. Incentivo à solidariedade: em 2019, não há mais espaço para preconceitos. A solidariedade deve ser contemplada pelo currículo escolar para ser praticada pelos alunos.

4. Ampliação dos espaços escolares: a aprendizagem deve transpor as barreiras da sala de aula e ocorrer em espaços não convencionais, como pátios, corredores, jardins, quadras de esportes, salas de cinema e laboratórios.

5. Exercício de diálogo e de escuta: é preciso praticar um diálogo em que as pessoas saibam se expressar, e que também percebam a necessidade de escutar diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto.

6. Qualidade na saúde física e psicológica: a saúde física e mental dos alunos e do professor é fundamental para garantir o aprendizado.

7. A vez dos games: a gamificação é outra tendência para a educação nos próximos anos, por meio de jogos de tabuleiros, cartas ou de games, é possível avaliar as principais habilidades dos alunos, pois o feedback é instantâneo.

8. *Power pupils* em ação: os *power pupils*, estudantes empoderados e agentes de transformação, são crianças e jovens que estão tomando conta das salas de aula. É necessário criar metodologias que canalizem o empoderamento dessas pessoas.

9. Metodologias ativas: estratégias que incentivem a participação dos estudantes

¹ FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos, é uma empresa pública brasileira de fomento à ciência, tecnologia e inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e outras instituições públicas ou privadas, sediada no Rio de Janeiro.

também são tendência na educação. São exemplos: sala de aula invertida, aprendizagem por projeto, aprendizagem por problemas, aprendizagem por pares, dentre outros, inclusive citados por nós.

10. Empreendedorismo: incentivar o empreendedorismo nas escolas vai além de formar futuros empresários, significa desenvolver habilidades como criatividade, autonomia, responsabilidade, além da capacidade de resolver problemas e de inovar.

Em um cenário que a metodologia de ensino e aprendizagem seria totalmente diferente, uma ementa de disciplina, focada em uma lista de conteúdos, não era suficiente. Então o primeiro passo do processo de transformação foi reescrever a ementa, indicando para quem aquela disciplina foi desenvolvida, o que o estudante faria durante o semestre e fechando com quais os resultados de aprendizagem, ou seja, o que o estudante seria capaz de fazer no final do semestre. A nova ementa ficou descrita da seguinte forma: “A disciplina é ofertada para estudantes do curso de Design de Moda que tenham cursado a disciplina de Tecnologia Têxtil. Ao longo do semestre os estudantes realizam pesquisas e atividades práticas de análise e construção de amostras têxteis relacionando seus tipos, processos produtivos e beneficiamentos a partir das fibras e fios com as propriedades dos tecidos e que indicarão suas características e recomendações de uso. Ao final é capaz de selecionar o material ideal para criação de produtos de moda em situações específicas, com foco em sustentabilidade, tecnologia e inovação”. (SENA, 2018b)

Com objetivo de atingir os resultados traçados, a disciplina foi totalmente reestruturada com diferentes atividades. Os estudantes foram organizados em times que perdurariam todos o semestre com base nas estratégias de TBL (aprendizagem baseada em times). Os times foram organizados a partir das respostas de um questionário sobre seus modelos mentais, a proposta foi montar times com estudantes de modelos mentais diferentes e assim estimular o surgimento da empatia entre os pares e a compreensão de diversas formas de pensar e agir. No TBL, os estudantes são avaliados pelo seu desempenho individual e também pelo resultado do trabalho em grupo, além de se submeterem à avaliação entre os pares, o que incrementa a responsabilização. Os membros têm a oportunidade de avaliar as contribuições individuais para o desempenho da equipe. A avaliação pelos pares é essencial, pois os componentes da equipe são, normalmente, os únicos que têm informações suficientes para avaliar com precisão a contribuição do outro.

A opção metodologias ativas favorece a autonomia dos estudantes, despertando a curiosidade, instigando tomadas de decisões individuais e coletivas, por meio das atividades práticas. Os temas da disciplina foram trabalhados em dois grandes projetos, o primeiro era a construção de um book têxtil que explorasse os processos construtivos, as características e as propriedades dos tecidos. E o segundo tratava da criação de um jogo que abordasse os beneficiamentos têxteis. Para o desenvolvimento dos projetos, os estudantes também passaram pelas experiências de aprendizagem com *peer instruction* (aprendizagem por pares) e *flipped classroom* (sala de aula invertida).

Neste artigo, destacamos o uso da gamificação como uma das metodologias eleitas para transformar a disciplina. O uso de jogos ou estratégias de gamificação tem o intuito de desenvolver a aprendizagem de conteúdos pelo despertar o interesse dos estudantes dentro de um ambiente lúdico, propício a uma melhor aprendizagem, muito diferente das salas de aula tradicionais.

É muito mais eficiente aprender por meio de jogos e, isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si, possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar. (LOPES, 2001, p. 23).

A proposta de uso de game ou a sistemática da gamificação deve ser utilizada para além de recompensas ou de medalhas, e deve envolver as pessoas, motivar suas ações, promover a aprendizagem e ajudá-las a resolver problemas. O foco do uso de jogos vem para contribuir com o ensino e com o professor, pois permite aos estudantes desenvolverem o raciocínio para formular as respostas, estimulando-os na construção do conhecimento e também auxilia nas interações estudante/professor, e estudante/estudante, colaborando para a formação social dos mesmos. Na disciplina, optou-se tanto por uso de jogos desenvolvidos pela professora, como o desenvolvimento de um PjBL de construção de jogos sobre beneficiamento têxtil.

Figura 1: Exemplos de jogos desenvolvidos na disciplina.



Fonte: Sena, 2018

Os estudantes desenvolveram diversos tipos de jogos (tabuleiros, cartas, perguntas e respostas, aplicativos, dentre outros) para os quais precisaram fazer pesquisa, levantar informações sobre os conteúdos e depois organizá-los de forma coerente e que se enquadrasse na lógica do jogo proposto. As diferentes metodologias proporcionam aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades que vão além das relacionadas diretamente ao conteúdo das disciplinas. O sucesso do projeto dependeu muito do empenho e engajamento do estudante na realização das atividades. Quando comparado aos semestres anteriores, nos quais 50% dos estudantes ficavam de exame e destes apenas metade conseguiam aprovação, podemos considerar as mudanças extremamente positivas, sendo que 100% dos estudantes que concluíram a disciplina tiveram aprovação sem passar por exames. Consideramos, portanto, que atingimos o objetivo de desenvolver autonomia, senso crítico, criatividade, reflexão, poder de argumentação, investigação, técnicas de pesquisa, colaboração e cooperação, habilidades que podem contribuir com a educação continuada, ou seja, a partir dessas habilidades o estudante aprende a aprender.

4 CONCLUSÃO

A mudança no perfil do estudante chama atenção para a necessidade de mudanças na estrutura curricular dos cursos e clama por inovação no processo de ensino e aprendizagem e na sua avaliação para que os estudantes alcance excelência na formação profissional e cidadã e se desenvolva autonomia. No caso apresentado acima, buscamos mostrar um exemplo, dentre tantos outros, como o projeto de uma universidade que quer mudar seus currículos para currículos por competências, precisa estar alinhada e coerente para que tenha sucesso. Na PUCPR as transformações vêm ocorrendo deste 2014, com a formação do CrEAre, que dá treinamento para os professores com oficinas de treinamento em diferentes metodologias, consultoria individual para auxílio de construção de plano de ensino e monitoramento do andamento das disciplinas, cafés mensais para discussão das aplicações de metodologias, simpósio anual de boas práticas docentes, prêmio professor destaque da graduação (que a autora recebeu em 2016 pelo uso de metodologias diferenciadas em sala de aula), fórum anual para discussão das matrizes, mudanças no PDG da instituição e o próprio projeto FINEP, que está na 3ª edição (cada uma delas com 60 professores aprovados para desenvolvimento do projeto que têm duração de três semestres: o primeiro para preparação da disciplina, segundo de aplicação das modificações e o terceiro com divulgação das boas práticas produzidas durante o projeto).

As metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem precisam ser coerentes entre si e com o perfil do egresso que se pretende formar, e devem fazer sentido para o modelo mental de cada universidade. A busca pela excelência pressupõe o alcance de elevado nível técnico na formação profissional, demandando aumento no grau de exigência. O desafio para os docentes é mudar suas estratégias, pois para desenvolver competências é necessário trabalhar elaborando problemas e projetos, propondo tarefas complexas, que desafiem e estimulem os estudantes a mobilizarem seus conhecimentos para completá-las.

A mudança passa pelo modelo de educação colaborativa, interagindo o conhecimento do professor com do estudante, e assim a aula se torna mais estimulante e atrativa e os resultados são produção de conhecimento e aprendizagem significativa. As experiências adquiridas com uso de metodologias que promovem aprendizagem ativa foram enriquecedoras e estimulantes. Esse fato é que nos motiva continuar nosso trabalho. É importante salientar que a simples utilização destas metodologias não garante a aprendizagem dos conteúdos se não houver uma análise antecipada do professor, para que ele possa melhor utilizar essa prática.

REFERÊNCIAS

BRASILIANO, Antônio Celso Ribeiro. **Mundo Vica. Volátil. Incerto. Complexo. Ambíguo.** Rio de Janeiro: QualityMark. 2014

BEHRENS, Marilda Aparecida.; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os Contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.3, 2001. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=724&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 11 mai. 2018

COOLHUNTING COMMUNITY. **10 Tendências em educação**. Madri. 2016. Disponível em <https://www.cicae.com/wpcontent/uploads/2017/10/INFORMERESUMENTENDENCIAS-EDUCACIONCOOLHUNTING4.pdf>. Acesso em 30 mai de 2018.

COSTA, A. Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. **Revista de Educação**. 2004. no 12.

DALLAN Ermelinda Maura Chezzi. Competências e Habilidades (ferramentas): Como planejar por competências. **Nova Escola: A Revista do Professor**. São Paulo. Setembro de 2000.

DETERDING, S. **Gamification**: using game design elements in non-gaming contexts. In: CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2011, Vancouver, Canada. Proceedings... Vancouver, 2011. p. 1-4.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>. Acessado em: julho 2017.

FELDER, Richard M.; BRENT, Rebecca. Active Learning: An Introduction. **ASQ Higher Education Brief**, v.2, n.4, 2009. Disponível em: <[http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper\(ASQ\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf)>. Acesso em: 06 Set. 2013.

FONSECA, Adriana. Estudo mapeia competências profissionais exigidas nos próximos anos. **Valor Econômico**. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/carreira/2759010/estudo-mapeia-competencias-profissionais-exigidas-nos-proximos-anos>>. Acesso em: 14 Abr. 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura São Paulo: Perspectiva, 1971.

LEITE, D. et al. Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil Portugal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 661-686, set./dez., 2007.

LEITE, J. F. N. **A formação do psicólogo**: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta, 2004.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação**: criar, fazer e jogar. 4ª Edição revista, São Paulo: 2001.

MANZUR, Eric. **Peer Instruction**: A revolução da aprendizagem ativa [recurso eletrônico]. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre. Penso, 2015. E-PUB

OECD (2014), PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing. Disponível em:< <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: 14 Abr. 2018.

PRINCE, Michael. Does Active Learning Work? A Review of the Research. **Journal of Engineering Education**, v. 93, n.3, p. 223-231, 2004. Disponível em: <http://ctlit.jhsph.edu/resources/views/content/files/150/Does_Active_Learning_Work.pdf>. Acesso em: 06 Set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa. 2001.

PUCPR. **Plano de Desenvolvimento da Graduação (PDG) – 2018**. Disponível em: <https://www.pucpr.br/estatico/pdg/#!/profissionais-competentes> Acesso em: 2 dez 2018.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da Aprendizagem Numa Abordagem por Competências**. Curitiba: PUCPRPress. 2015

SENA, Taísa Vieira. Plano de ensino da disciplina de tecnologia têxtil aplicada. **Design de Moda – PUCPR**, 2018a.

SENA, Taísa Vieira. **Tendências Em Educação**: metodologias ativas no ensino superior. In Anais 14º Colóquio de Moda. Curitiba: Abepem. set 2018b.

YADAV, Aman et al. Problem-based Learning: Influence on Students' Learning in an Electrical Engineering Course. **Journal of Engineering Education**, v.100, n.2, p. 253-280, 2011. Disponível em: <<http://doi.wiley.com/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00013.x>>. Acesso em: 01 Abr. 2018.

Recebido em: 19/03/2019

Aceito em: 24/04/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019025>

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019041

EXPERIMENTO METODOLÓGICO PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA MODELAGEM PLANA FEMININA: PRAXIS DOCENTE X DISCENTE NO CURSO DE DESIGN- MODA- UFC

Maria do Socorro de Araújo¹

Walkíria Guedes de Souza²

Araguacy Paixão Almeida Filgueiras³

¹ Professora Adjunto do Curso de Bacharelado em Design-Moda da Universidade Federal do Ceará. Mestre em Design e Marketing Têxtil e do Vestuário pela Universidade do Minho-PT. Ministra as disciplinas de Modelagem e Montagem do vestuário e Ciência do Conforto, pesquisadora nestas áreas.

E-mail: msdesign@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3181593364196359>

² Professora Adjunto do Curso de Bacharelado em Design-Moda da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Economia e Bacharel em Estilismo e Moda (UFC) e em Matemática (UNIFOR). Licenciada em Formação de Formadores para Educação Profissional (UNISUL/2005). Ministra as disciplinas de Modelagem, Moulage, Acabamentos especiais e Alfaiataria. Pesquisadora nestas áreas.

E-mail: walkiria.guedes@ufc.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6247285177634949>

³ Professora do Curso de Bacharelado em Design-Moda da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Engenharia Têxtil pela Universidade do Minho-PT. Ministra as disciplinas de Modelagem, Moulage e Ergonomia. Pesquisadora nestas áreas e em artesanato e afins.

E-mail: aradesign@uol.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893205750455259>

Resumo

O artigo objetiva compreender, pela aplicação de estratégias didáticas, como ocorre a aprendizagem na modelagem plana feminina no curso de Design-Moda (UFC). O estudo descortinou metodologias mais efetivas na promoção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem da modelagem feminina.

Palavras-Chave: Modelagem plana. Processo Ensino-aprendizagem. Design e Moda.

1 INTRODUÇÃO

A modelagem plana feminina, masculina e infantil é feita através de traçado geométrico riscado em papel e que dá formas às roupas. Durante o curso de Design-Moda (UFC), os alunos precisam desenvolver habilidades e competências na execução de vários tipos de modelagens, que muito contribuirão para o seu desempenho ao longo de sua vida profissional. No entanto, pelas observações feitas durante vários anos de prática como docentes de modelagem, verificou-se que alunos da área do design de moda não têm a identificação com a aprendizagem deste conteúdo como se esperava, pela importância do conteúdo no processo produtivo do vestuário.

Souza (2010 p.2) defende que, no desenvolvimento do produto do vestuário, o setor de modelagem tem a função de desenvolver o design dos moldes para o corte e a fabricação das peças. É a partir da concepção e execução da modelagem que as ideias criativas antes presentes apenas no imaginário e ou no papel, ganham forma. Ela é uma atividade “técnica preocupada com a planificação da roupa a fim de viabilizar sua produção”. Ainda conforme a autora “a modelagem no design do vestuário tem o dom de modernizar, de dar leveza e embelezar a criação. Sair do papel e tornar-se tridimensional adaptando-se ao corpo que o veste” (SOUZA, 2010, p.2).

Esse artigo provém da análise de pesquisa das atividades propostas por docentes e realizadas pelos alunos das disciplinas de Modelagem Plana Feminina no curso de Design-Moda (UFC) e tem como objetivo apresentar o resultado do estudo realizado. O seu intuito é compreender como os alunos aprendem e desenvolvem as modelagens no decorrer da disciplina, verificando quais metodologias didáticas aplicadas são mais efetivas na promoção do conhecimento e suas dificuldades de aprendizagens.

A metodologia envolve pesquisa bibliográfica, de campo, observação participativa, entrevista com aplicação de questionário de questões abertas e fechadas, além da análise das atividades desenvolvidas durante a disciplina. Como resultado da pesquisa, foi possível descobrir quais metodologias foram mais efetivas no processo ensino-aprendizagem, e de que forma podem colaborar para melhoria do ensino das disciplinas de modelagem plana básica feminina e outras modelagens na academia no ensino superior e, também, noutros espaços de ensino deste conteúdo, que busquem a melhoria do ensino-aprendizagem.

2 MODELAGEM PLANA: PROCESSOS E ENSINO-APRENDIZAGEM

A modelagem plana é feita utilizando-se traçado geométrico riscado em papel e que dá formas às roupas, e assim, o corpo que fica em primeiro plano (DUBURG, 2012). Surgiu após o declínio da *haute couture*, em meados do século XIX, durante a Revolução Industrial. Nesse momento, era preciso uma forma de produção em larga escala e os moldes prontos passaram a ser usados nas grandes produções do pronto para vestir (ABRANCHES, 1990).

Conforme Beduschi e Italiano (2013) os sistemas de modelagem utilizados atualmente se baseiam nas pesquisas antropométricas sobre a proporcionalidade das medidas do corpo humano, realizadas pelo alfaiate francês Guglielmo Compagnon, pioneiro na técnica de medir o corpo. Na sua obra *A Arte da Alfaiataria* de 1830, aplicou “conhecimentos de matemática e geometria”. Fruto de pesquisa desenvolvida, ele provou que é possível reduzir qualquer objeto por meio do traçado do seu molde e, assim, tornou-se

possível o desenvolvimento da modelagem por diagramas a partir dos estudos de Sheldon, em 1940 (ROSA, 2008). Tal estudo possibilitou o desenvolvimento de “tabelas de medidas médias da população e a utilização de sistemas métricos para tal atividade” (BEDUSCHI; ITALIANO, 2013, p.3).

O molde base é a “representação esquemática do corpo humano sobre um plano em papel, partindo-se da tabela de medidas do corpo e do modelo do vestuário a ser representado, serve de base para o corte do tecido” (SCHMIDT, 1999, p. 109). Tal estrutura serve como referência para outras variações de peças. O seu desenvolvimento é feito através da aferição de medidas fundamentais, complementares e auxiliares de cada corpo. Podem ser feitos moldes bases de saia, blusa, vestido, dentre outros. Com esses moldes base prontos, apenas são feitos os ajustes e as gradações. A modelagem bidimensional contribui para o processo de produção de peças do vestuário em pequena e/ou grande escala.

Durante o curso de Design-Moda (UFC), os alunos precisam desenvolver habilidades e competências na execução de vários tipos de modelagens. Isso é possibilitado pela oferta das disciplinas de modelagem tridimensional (1º semestre), modelagem plana feminina (2º semestre); modelagem plana masculina (3º semestre) e, no quarto, modelagem e montagem em malha; sendo estas obrigatórias. Além destas, são oferecidas disciplinas optativas sobre modelagem mais específica, podendo ser cursadas pelo aluno conforme o seu interesse ao longo do curso.

Embora sejam ofertadas várias disciplinas, observa-se que nem todo aluno tem identificação e facilidade de aprendizagem deste conteúdo. A partir de experiências em sala de aula por muitos anos, para Filgueiras *et al* (2016, p.2051), “existe a dificuldade que profissionais da moda/design têm de fazer modelagem”.

A falta de interesse dos aprendizes do curso de Design-Moda/UFC neste conteúdo, ou a dificuldade efetiva, quanto à utilização prática desta aprendizagem nas disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de coleção nos seus projetos durante o curso, e, posteriormente, em suas atividades exercidas no mercado, pela experiência vivenciada pelas autoras na qualificação de modelagem, nos parece que tal problemática, seja extensivo a outros espaços acadêmicos-superior e técnico do ensino do vestuário.

Assim, é importante que os profissionais envolvidos no ensino-aprendizagem de tais matérias, e que buscam a excelência na formação acadêmica e mercadológica de seus alunos, tanto quanto na sua própria formação metodológica, compreendam um pouco sobre os porquês das dificuldades no ensino deste conteúdo.

Deve ser meta de todos os cursos, que os futuros profissionais sejam preparados para atuação no mercado de trabalho, desenvolvendo habilidades e competências com êxito e eficiência. Na produção do vestuário, Sabrá (2009, p.14), considera que a modelagem tem papel primordial de “estudo, reflexões e questionamento, saindo daquele fazer prático e empírico, muitas vezes desvalorizado, para um fazer pensado e estruturado”. Tal conhecimento é essencial e muito pode contribuir para o bom desempenho profissional.

O processo de aprendizagem da modelagem não é considerado simples e fácil por parte dos alunos, pois para o desenvolvimento do molde é fundamental conhecer medidas e proporções do corpo humano, trabalhar com cálculos matemáticos, ângulos geométricos, execução do diagrama e interpretação das bases planas noutras formas e

modelos variados. Segundo Silveira (2012, p.79), existe por grande parte dos alunos, a ideia de que a matemática é algo mecânico, “difícil e para poucos”.

Na execução da modelagem a matemática é usada a partir da verificação das medidas; da utilização de uma tabela de medidas do corpo humano ou pela medição do indivíduo para o qual será feito o molde, conforme o caso. Tais medidas servem de parâmetro na construção de bases padronizadas e ou sob medida e são essenciais na execução do molde. Posteriormente, são realizadas atividades usando as régua, medidas em centímetros, ângulos geométricos e cálculos, tais procedimentos requerem conhecimentos básicos de conjuntos numéricos-operações, medidas e unidades, geometria plana e espacial (ARAÚJO, 2013). Embora o conhecimento matemático seja básico, todavia, a sua utilização tem que ser precisa e sem erros por se considerar que estes, na padronização das bases do corpo, alteram prejudicando a modelagem final.

Para Araújo e Carvalho (2014) as medidas necessárias à criação de uma modelagem anatômica são feitas conforme a circunferência/largura, altura do molde que está sendo desenvolvido e as profundidades das reentrâncias, sendo verificado o seu ponto de equilíbrio, utilizando para isso, as linhas centrais, verticais e horizontais e as linhas simétricas, assimétricas ou curvas.

São muitos os pormenores necessários à execução de um molde, conforme Filgueiras *et al* (2016) Por este motivo, o curso oferece a modelagem tridimensional no primeiro semestre, com o intuito de que os discentes percebam esses pormenores ao colocarem o tecido na forma (manequim) e sentirem essa necessidade de acomodar o tecido ao corpo dando-lhe a forma desejada. E nessa acomodação verifiquem o que melhor se encaixa, se recorte ou pences, e assim, já vão percebendo a modelagem.

Conforme Martins (2006) é o corpo humano, suporte do produto do vestuário. A criação das bases da modelagem de modo tridimensional, ao considerar a altura, largura e profundidade feita na forma (manequim), permite um tipo de reconhecimento, representação do corpo humano com todas as suas estruturas e reentrâncias que não seriam possíveis de outro modo. Souza (2006, p. 15) reitera, “o desenvolvimento da modelagem tridimensional como instrumento de otimização do processo de desenvolvimento do produto de moda”, tem papel fundamental, pois, considera “aspectos referentes à adequação dimensional, ergonômica e morfológica”.

De acordo com Berg (2017), tal processo é fundamental para ir dando sensibilidade ao profissional, sentido técnico e vida ao processo criativo da roupa:

Mesmo que a modelagem faça parte de uma área técnica, a sensibilidade do profissional que constrói molde – o modelista-, ao inserir nesses moldes folgas e volumes para atingir a silhueta desejada, harmonizando o desenho das costuras que ficarão visíveis na peça, transcende o caráter técnico e dá “vida” à roupa (BERG, 2017. p 20).

Os resultados da inserção desta disciplina no primeiro semestre, bem como da planificação bidimensional em papel kraft, das bases produzidas na forma (manequim) têm sido avaliadas durante as disciplinas de modelagem tridimensional e plana feminina.

Para Souza (2006) todas as formas comunicação de ideias são únicas, mas algumas pessoas conseguem representar melhor suas ideias escultoricamente, outras, pictoricamente. As diferenças entre ambas, diz respeito à forma como pode ser mais bem representada as ideias na concepção tridimensional ou bidimensional.

Para a autora, nestes dois tipos de concepção as pessoas que:

Pensam, *pictoricamente*, tendem a privilegiar uma única vista do produto, em geral, a frontal, em detrimento das outras, mostrando-se ineficaz para apreender a realidade do objeto. O desenho tridimensional é mais complexo, exige raciocínio espacial e capacidade de visualização mental da forma, de modo que se considere as suas mais variadas facetas, como se pudessem estar sendo vistas simultaneamente de diferentes ângulos (SOUZA, 2006 p.20).

A construção de um produto real, desenvolvido em três dimensões, admite compreender “por completo suas relações espaciais, o infinito número de silhuetas que se configuram possíveis, o impacto da massa e a diversidade dos materiais disponíveis” (SOUZA, 2006 p.20).

O objetivo da prática de planificação do molde tridimensional durante as aulas de modelagem tridimensional, consiste, sobretudo, em perceber mais claramente o tipo cognitivo de compreensão do processo de aprendizagem da modelagem por parte dos alunos, se mais escultórico ou pictórico. Tal entendimento, por parte do docente pode levá-lo a estimular mais o aluno no desenvolvimento de ambas as concepções.

Uma fase de grande responsabilidade no processo produtivo de desenvolvimento do produto do vestuário é a adequação da modelagem plana industrial ao produto desejado pelo consumidor. A modelagem é uma das etapas que consiste na planificação da roupa a fim de viabilizar a produção em escala industrial. Neste processo de desenvolvimento de um molde, muitas aprendizagens estão relacionadas, dentre eles os ergonômicos, antropométricos e o conhecimento do corpo do usuário. De tal modo, para obter a modelagem plana industrial, os principais fatores a serem considerados “são as formas, as medidas e os movimentos do corpo humano” (MENEZES e SPAINE, 2010, p.83).

O resultado ideal na concepção de produto de moda, tem relação direta com várias demandas que envolvem questões relativa à criatividade na escolha do modelo, desenho técnico, ficha técnica, tipo de modelagem, pilotagem, e, também, as escolhas dos materiais e aviamentos usados. Tudo está diretamente imbricado e de acordo com Denis (2004) se inter-relacionam e dependem umas das outras. No processo de ensino-aprendizagem da modelagem, todos esses processos precisam ser de algum modo trabalhado pelos docentes, para que os alunos se apropriem metodologicamente dos caminhos necessários à concepção do vestuário.

Percebe-se inicialmente, por parte dos alunos do curso de design-moda, maior interesse pelos processos cognitivos que envolvem a criação do desenho, cuja estrutura é bem mais abstrata, mas que, também, utiliza conhecimentos matemáticos como proporção, simetria e desenhos geométricos. A esse respeito, Leite e Veloso (2008, p.8) consideram que no “desenho a cabeça é usada como unidade de medida que fornecerá altura e largura do corpo”. A simetria diz respeito à semelhança entre lado direito e esquerdo, embora, conforme as autoras não existam total semelhança de medidas no corpo humano, no entanto, algumas diferenças só são perceptíveis quando medidas. Para elas, a construção e a análise dos desenhos geométricos são fundamentais para o entendimento produtivo do vestuário, inclusive do desenho, visto que tudo que nos cerca lembra formas geométricas.

Quando se faz referência ao fato de alunos de design de moda não gostarem de modelagem, é importante considerar que isso tem mudado, no curso de design-moda

(UFC), pois um considerável número de estudantes tem buscado conhecer diferentes tipos de modelagem, tendo em vista a crescente procura por disciplinas optativas específicas de modelagem. Contudo, são observadas dificuldades na execução das modelagens, pois não as “desenvolvem de forma segura, considerando na sua execução todos os conhecimentos necessários à materialização de uma ideia até a execução do produto” (FILGUEIRAS *et al*, 2016, p. 2051).

Sendo perceptível, por parte dos docentes, a dificuldade relativa à execução do diagrama e à interpretação de modelos, os facilitadores do conhecimento desse conteúdo devem se perguntar: o que pode ser feito para facilitar o aprendizado? As dificuldades que os alunos têm na aprendizagem e desenvolvimento mais seguro desta prática estão relacionadas com os métodos de ensino? Se as dificuldades se relacionam com a compreensão do material didático adotado, ou com a dificuldade no uso dos materiais, o que pode ser feito acerca dessas questões? Existe dificuldade de tornar a modelagem interdisciplinar com outros conteúdos, tais como, desenho, tecnologia têxtil e montagem?

A intenção destes questionamentos é fazer com que pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem deste conteúdo, busquem estratégias pedagógicas para resolver o máximo das dificuldades existentes nesse processo e que, sobretudo, façam interação entre os vários saberes inter-relacionados com objetivo de facilitar a sua aprendizagem.

Menezes e Spaine (2010, p. 83) consideram que o processo de modelagem industrial não é muito simples, pois, “determina por meio de suas características as formas, volumes, caimento, conforto que se configuram ao redor do corpo e deve, portanto, analisar detalhadamente a morfologia do corpo e seus movimentos realizados” e que é responsável pela consolidação da ideia no produto.

Berg (2017), complementa afirmando que

[...]não bastam as medidas. É necessário observar a conformação corporal, ou seja, a distribuição de volume nas principais medidas, analisar o caimento do ombro, ver o volume dos seios (prótese de silicone alteram significativamente o formato, a saliência abdominal, o volume de glúteos, deformidades, enfim,, considerar todos os contornos que possam auxiliar na construção ou nos justes das modelagens (BERG, 2017. p.178).

Assim, o seu processo ensino-aprendizagem é muito importante para o estudante de design de moda.

A interdisciplinaridade entre a modelagem e o desenho gera grande potencialidade de aprendizagem, pois, conforme Puls (s.d. p.1), o “desenho é um método de trocas de conhecimento e de expressão criativa”. No entanto, só a modelagem e o desenho não completam o ciclo necessário para a efetivação do conhecimento interdisciplinar do aluno.

O desenho é primordial para o desenvolvimento da modelagem, pois, é a partir da representação feita com desenho técnico que as modelagens são realizadas. Menezes e Spaine (2010) considera que a ficha técnica tem um papel importante na concepção do produto:

[...] é um referencial para integração dos ofícios de concepção e confecção do modelo – o principal veículo de comunicação entre o designer e o modelista na indústria – e sua transformação, de acordo com a sequência do processo, vai estruturando o produto na medida do seu desenvolvimento e informando aos envolvidos a sua evolução no decorrer do processo (MENEZES E SPAINE, 2010, p.87).

Além do desenho e da ficha técnica, durante a execução das modelagens é necessário chamar a atenção para a importância de alguns fatores primordiais na execução dos moldes tais como os tipos de materiais utilizados que interferem no caimento, conforto, usabilidade, movimento, flexibilidade, facilidades de vestir e despir e os tipos de maquinários usados na montagem das peças (ARAÚJO; SANTOS, 2012).

O conhecimento dos tipos de costuras é essencial para que seja obtido o resultado idealizado na montagem das peças criadas. A esse respeito, Navalon (2008, p. 83) considera que na montagem podem ser efetuados “ajustes nos quais o designer efetua correções, apresentando soluções para problemas de modelagens, de caimento dos tecidos, de costuras e ou de acabamentos”.

A relevância desse estudo se dá pelo fato da sua realização durante a primeira disciplina de modelagem plana feminina. Posteriormente, poderá nortear o ensino nesta e noutras disciplinas, bem como possibilitar aos professores e monitores de disciplinas de modelagem, mudanças didáticas e pedagógicas dentro da unidade acadêmica.

3 METODOLOGIA

A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica, de campo e entrevista. A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros e artigos para o suporte teórico do trabalho. A pesquisa de campo foi realizada em sala de aula, e consistiu em acompanhar e verificar individualmente os alunos matriculados na disciplina. Exercícios práticos com aplicação de estratégias pedagógicas objetivaram verificar se posteriormente estas promoviam melhoria no desenvolvimento de bases de modelagem feitas no tamanho industrial e sob medida.

A sua análise foi realizada a partir de observação participativa durante as aulas de modelagem, pela professora juntamente à monitora durante a execução dos trabalhos práticos, com a análise das peças finais para obtenção das notas. As entrevistas foram realizadas pela monitora com 26 alunos voluntários de três turmas de modelagem plana feminina, conforme fossem concluindo suas atividades. Com questões abertas e fechadas, o questionário abordou a evolução e a dificuldade na disciplina; as dificuldades encontradas na elaboração de moldes; as habilidades adquiridas e a aplicação das estratégias didáticas que mais gostaram de conhecer e aplicar.

Fachin (2006) ressalta que a pesquisa leva ao conhecimento de determinados assuntos, proporciona o saber e se fundamenta em diversos procedimentos. As fontes estudadas e analisadas permitem melhor compreensão do estudo proposto e o rendimento dos alunos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o primeiro dia de aula de modelagem plana feminina foram realizadas atividades educativas com os alunos, com a presença da monitora. A primeira atividade foi juntar informações sobre dificuldades, interesse no conteúdo das respectivas modelagens e as expectativas quanto às disciplinas.

A aula inicial da disciplina consistiu em conceituar, diferenciar e demonstrar a importância das técnicas, tipos e métodos de modelagens; os processos industriais: especificações nos moldes, ficha técnica, protótipo e peça piloto, gradação, encaixe, risco, enfesto e corte. Foram apresentados com vista que todos obtivessem visão da abrangência de saberes envolvidos com o processo de criação de um molde. Outros assuntos

tais como antropometria e equipamentos, materiais e utensílios de modelagem plana: utilização, manuseio e manutenção, além de noções de geometria aplicada à modelagem também foram apresentados antes do início do desenvolvimento dos moldes.

Conforme se seguiram às aulas, foram apresentadas as técnicas de modelagem: escala 1/10, 1/50 e o desenvolvimento das bases no tamanho industrial feito a partir de tabela de medidas. O desenvolvimento das bases industriais de saia, blusa e calça com medidas industriais padronizadas, foram feito sem grande dificuldade pela maioria. No entanto, algumas demoras na sua execução foram verificadas pela falta do material, falta de leitura do roteiro, atrasos e faltas às aulas. Tais bases foram ensinadas pelo passo a passo nos primeiros minutos das aulas, algumas vezes no quadro, outras vezes em grupos de alunos.

Para as bases e modelos apresentados foi mostrado o molde no papel e as peças montadas no tecido. Posteriormente, as turmas foram estimuladas a fazerem os moldes das bases de saia, blusa e das calças sob medida. Tais bases não foram desenvolvidas em sala de aula. A ideia foi oferecer pontuação extra, objetivando estimulá-los a dar um salto maior no desenvolvimento do conhecimento da modelagem, fazendo-as sob medida, após terem feito no tamanho industrial em sala de aula. Assim, o trabalho para obtenção da última nota consistiu na criação de modelo único e exclusivo em desenho técnico.

Com a modelagem feita sob medida, a interpretação do modelo ocorreu em sala de aula, podendo ser usada qualquer uma das bases desenvolvidas anteriormente. Quanto à montagem deste modelo não foi obrigatório que os alunos montassem a peça, porém deveriam acompanhar a montagem para entenderem e preencherem a sequência operacional da peça na ficha técnica.

Não houve determinação de que fizessem tal modelo, todos escolheram conforme o desejo pessoal. É importante considerar que, embora não fosse obrigatório fazer os três moldes sob medida, efetivamente quase 100% da turma fizeram o molde da saia e da blusa. Mais de 50% do total de 60 alunos inscritos nas três turmas na disciplina de modelagem plana feminina fizeram o molde da saia e da calça de forma segura, sem ajuda da professora. Contudo, quanto ao desenvolvimento da base do corpo da blusa, várias dificuldades foram verificadas na compreensão do roteiro e na transposição das suas próprias medidas no desenvolvimento do diagrama.

Os maiores problemas detectados foram relativos aos cálculos e à tomada das medidas feita incorretamente. Assim, pouco mais de 80% da turma precisaram de ajuda para fazer a base com as suas próprias medidas. Os homens fizeram as bases com medidas do corpo de algum familiar ou amiga. Quanto ao desenvolvimento do molde da calça sob medida, foi considerado muito simples de fazer pela grande maioria, porém, apenas 60% da turma a fizeram, justificando a falta de tempo. Apesar do molde da blusa ter sido o mais difícil de ser desenvolvida, a maioria optou por desenvolver um modelo de blusa e ou vestido como peça final.

Na análise dos dados relativos à evolução na disciplina foi possível perceber como é significativa para a maioria a evolução da aprendizagem por meio de percentuais expressivos: 93,8% consideram que evoluíram no conhecimento do conteúdo. Esse fato é muito importante visto que a pesquisa foi realizada no fim do semestre, e já era possível para os alunos fazerem uma avaliação quanto ao conteúdo que tinham aprendido.

Relativamente ao autodesenvolvimento na disciplina as respostas demonstram quanto ao desempenho, que a maioria, 56,3%, considera bom e

37,5% consideram excelente, perfazendo um total positivo de 93,8% da turma.

Quanto às maiores dificuldades em relação ao desenvolvimento do molde, para metade dos entrevistados a dificuldade tem relação com a ausência de experiência prévia, já para 18,7% a dificuldade se deve ao uso de materiais de modelagem, e para 31,3% é a compreensão do diagrama dos moldes que gera dificuldade na aprendizagem. É importante verificar a esse respeito que, apesar de haver estímulo para que façam leitura antecipada do conteúdo e do roteiro, isso acaba não ocorrendo.

Foi realizado um 'treinamento' na segunda aula, cujo objetivo foi ensiná-los a usar os materiais de modelagem, réguas, curvas, esquadros, fita métrica, dentre outros materiais, no entanto, foi perceptível a dificuldade no uso das réguas curvas e esquadro o que compromete a execução do molde.

Quanto à habilidade para desenvolver uma modelagem plana básica em qualquer tamanho sob medida, a maioria (56,3%) respondeu que talvez seria capaz, 25% disseram que fariam, e 18,7% precisariam de ajuda.

Quanto ao conhecimento e uso das estratégias didáticas apresentadas, a maioria dos alunos (75%) respondeu que o mais importante foi a aprendizagem do molde no tamanho pessoal. Para 12% conhecer o molde no tamanho real antes de iniciar o diagrama teve maior importância e 13% consideraram que ver a peça montada em miniatura ou em tamanho natural antes de modelar foi a estratégia mais importante.

As técnicas de desenvolvimento da saia godê foram consideradas como mais importantes para 43%. O transporte e recorte de pences foram considerados importantes para 18,75% e o uso adequado da fita métrica teve o mesmo percentual. A aprendizagem da utilização das réguas retas e curvas e dos esquadros em ângulo reto obteve grau de maior importância para 19,5% dos entrevistados.

5 CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa feita foi percebido que a modelagem teve grande importância no processo de evolução do vestuário. Através dela, muitas pessoas conseguiram dar forma às peças de roupas e fazer com que o processo de fabricação fosse mais rápido. Com os exercícios feitos, observações participadas e análise do questionário aplicado, é notório que a maior parte dos alunos sente dificuldades no uso materiais didáticos na disciplina, como réguas e esquadro. Eles consideram que estão com bom desempenho e observam o seu desenvolvimento cada vez mais satisfatório no decorrer da disciplina.

A estratégia didática mais importante para a maioria dos alunos foi a execução da peça sob medida. Como justificativa se entende que, ao construir um molde com as próprias medidas pessoais, o aluno sai da percepção teórica para uma aproximação com a realidade e isso assegura duas habilidades, a do desenvolvimento com padrão industrial e outra do padrão sob medida. O estudo permitiu compreender como se dá o processo de evolução dos alunos da disciplina de Modelagem Plana Feminina, suas dificuldades e quais estratégias didáticas podem colaborar para melhoria da disciplina, podendo ser utilizado como um alerta aos professores que ministram modelagem do vestuário.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, G. P.; BRASILEIRO JÚNIOR, A. **Manual da gerência da confecção**. Rio de Janeiro: SENAI –DN/ CETIQT, 1990.

- ARAÚJO, A. G. P. **Ensinaamentos matemáticos no processo de modelagem**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2013.
- BEDUSCHI, D. P.; ITALIANO, I. C. Descrição e análise da evolução dos métodos e obras de modelagem plana no Brasil: de 1960 aos dias atuais. Rio de Janeiro: Senac. **Redige**, v. 4, n. 2, p. [1-20], ago. 2013.
- BERG, Ana Laura Marchi. **Técnicas de modelagem feminina**: construção de bases e volumes. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2017.
- DENIS, Rafael Cardoso. **Uma introdução a história do design**. 2.ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.
- DUBURG, A. **Moulage**: Arte e técnica no design de moda; Tradução: Bruna Pacheco. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FILGUEIRAS, A. P. A.; ARAÚJO, M. do S de; SOUZA, W. G. de; CARVALHO, M. A. Reflexões sobre modelagem ergonômica no planejamento e elaboração de produtos do vestuário. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DE MODA E DESIGN-CIMODE, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Ayres, 2016.
- LEITE, A. S.; VELOSO, M.D. **Desenho técnico de roupas femininas**. São Paulo: Senac Nacional, 2004.
- MARTINS, S. B. Equação da ergonomia no design de vestuário: espaço do corpo, modelagem e matérias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ERGONOMIA □ ABERGO, 14., 2006, Curitiba □ PR. **Anais...** Curitiba: ABERGO, 2006.
- MENEZES, M. S.; SPAINE, P. A. A. Modelagem plana industrial do vestuário: diretrizes para a indústria do vestuário e o ensino-aprendizado. **Projética**, Londrina, V. 1, N. 1, P.82-100, DEZ. 2010. Nº INAUGURAL.
- NAVALON, E. **Design de moda**: interconexão metodológica. Dissertação [Mestrado em Design]. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2008.
- OLIVEIRA, S. R. e. **Moda também é texto**. São Paulo: Edições Rosari, 2007.
- SOUZA, P. de M. **A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação: Bauru, 2006.
- PULS, L. M. A percepção na perspectiva do ensino-aprendizagem do desenho de moda à mão livre. IN: V JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA ANAIS do XIX SEMINÁRIO DE

INICIAÇÃO CIENTÍFICA/Ceart-UDESC, **Revista de Pesquisa**, v. 4 nº 1.

ROSA, S. Alfaiataria: modelagem plana masculina. Brasília: SENAC-DF, 2008.

SABRÁ, F. G. C. e RODRIGUES, A. S. L. V. Gerenciamento de produto. In: SABRÁ, F. G. C. (Org.). **Modelagem**: tecnologia em produção de vestuário. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p.126-137.

SANT'ANNA, D. B. de. Consumir é ser feliz. In: OLIVEIRA, A. C. de; CASTILHO, K. **Corpo e moda**: por uma compreensão do contemporâneo. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

SCHMITT, J. **Entre o indivíduo e o coletivo**: Notas sobre o nascimento da moda. In:

BONADIO, M. C.; MATTOS, M. de F. (org.) **História e cultura da moda**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

SILVEIRA, M. R. A. Matemática é para poucos: um sentido marcado na história. In: DANYLUK, O. S. (org.). **História da educação matemática**: escrita e reescrita de história. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOUZA, W. G. de. **Modelagem no design do vestuário**. Disponível em: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A6045.pdf. Acesso em 31 jul. 2018.

Recebido em: 31/12/2018

Aceito em: 30/03/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019041>



ABERTURAS TRANSVERSAIS

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019054

ENSINO DE ARTE: UM EXERCÍCIO SOBRE A LUZ E A SOMBRA COMO EXPERIÊNCIA POÉTICA EM SALA DE AULA

**Art Teaching: An exercise over light and shadow
as a poetic experience in the classroom**

Rita de Cássia Soares de Oliveira Sannazzaro Pereira¹

Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de Mattos²

¹ Mestre em Educação. Docente em Arte da rede pública e privada, no Ensino Fundamental I.

E-mail: mfmattos@mouralacerda.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540613686096276>

² Doutora em Artes pela ECA/USP. Mestre em História pela UNESP/Franca. Especialista em Cenografia e Indumentária Pela UNAERP/ Ribeirão Preto. Graduada em Educação Artística, Música, Desenho e Pedagogia. Docente de Estética e História da Arte dos cursos de Moda, Arquitetura e Urbanismo do CUML. Docente Permanente do PPGE -Mestrado em Educação do CUML.

E-mail: mffmattos@gmail.com | Lattes:<http://lattes.cnpq.br/7366400398808875>

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo refletir sobre as potencialidades do educador e do aluno, adquiridas por meio de uma experiência poética em sala de aula e, assim, evidenciar a relevância da Arte na educação. A proposta foi aplicada nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I (seis anos) de uma escola privada no interior do estado de São Paulo, abordando o conteúdo previsto sobre a luz e a sombra, durante o terceiro trimestre do ano com duração de doze aulas. Ancoramos nossa reflexão em John Dewey, Lev Vigotsky, Ana Mae Barbosa, Ana Angélica Albano e Rosa Iavelberg.

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Arte/educação. Regina Silveira.

Abstract

The present research had as objective to reflect on the potentialities of the educator and the student, acquired through a poetic experience in the classroom and, thus, to highlight the relevance of Art in education. The proposal was applied in the first year of elementary school I (six years) of a private school in the interior of the state of São Paulo, addressing the expected content of light and shade during the third quarter of the year lasting twelve classrooms. We anchor our reflection in John Dewey, Lev Vigotsky, Ana Mae Barbosa, Ana Angelica Albano, Rosa Iavelberg.

Keywords: Art Teaching. Art /education. Regina Silveira.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa experiência docente no ensino de Arte, testemunhamos algumas modificações e, mais recentemente, pudemos observar, que as brincadeiras dos alunos giram em torno de objetos tecnológicos, naturais de uma sociedade informatizada, da qual os pais, são os protagonistas mais próximos. Percebemos, dessa forma, que os outros brinquedos infantis satisfazem por pouco tempo, não oferecendo o atrativo esperado pelos adultos, interferindo nas relações sociais, gerando problemas constantes e, alguns, relevantes.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa é também o local de trabalho de uma das pesquisadoras. A partir dessas questões, as professoras das disciplinas de História e Geografia, ao estudarem o período medieval, solicitaram que a disciplina de Arte compusesse essa proposta. Entretanto, entendemos que a aula de Arte não pode ser apenas um apêndice do produto final, tornando-se necessário encontrar recursos e estratégias para abordar o assunto sem entrar na obviedade das questões e elaborar apenas um trabalho de temática repetitiva. Para tanto, abordamos o conteúdo sobre “luz e sombra”, que faz parte do ensino de Arte, como uma questão de entendimento para a construção de uma tridimensionalidade, com ênfase na formação de volumes, na desconstrução das figuras que produziram abstrações, na efemeridade e na rapidez com que se processaram no percurso, tanto da luz como da sombra.

Os objetivos específicos elencados pela disciplina de Arte no projeto, foram: conhecer e valorizar os elementos da linguagem visual nas produções e nos procedimentos das técnicas, aliados ao contexto estudado; construir um percurso no processo de criação, que evidenciasse a poética do aluno; apreciar e refletir sobre as reproduções de obras de arte visualizadas ao estudar a História da Arte, e conhecer o percurso da criação pelo qual o artista transitou, os territórios da linguagem e as fronteiras que atravessou, propiciado pela materialização de uma ideia que surgiu mediante os procedimentos utilizados - a observação, a memória e a imaginação. Resultado final: conhecer, produzir e manipular personagens para um teatro de sombras.

Apesar de apresentarmos, aqui, um recorte desse processo, optamos por apresentar o estudo na íntegra, utilizando como procedimento o desenho de observação, de memória e de imaginação; o recorte e a colagem, para que produzissem um resultado bi e/ou tridimensional; e procuramos envolver os alunos com uma das vertentes do ensino de Arte, que engloba o teatro, o que justifica a importância de se trabalhar com o teatro de sombras, ao final do estudo.

Como o assunto era instigante, procuramos fazer que ele fosse lúdico e estratégico, associado a uma artista com uma linguagem coerente com a proposta, ao deixar fruir as leituras estéticas das reproduções de obras de arte oferecendo subsídio para as experiências artísticas. Para construir um repertório visual significativo, escolhemos a artista Regina Silveira, seu livro paradigmático *O olho e o lugar*, para podermos observar e analisar o conceito de luz e sombra nas reproduções das obras da artista. Foi um passeio artístico da professora com os alunos, permitindo um encontro de sonhos que, literariamente, transitavam (junto à apreciação das obras de Regina Silveira) pelas paredes, chão e tetos em diferentes escalas e locais, ocupando o espaço como um todo.

A nossa atividade teve início com um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos, de onde surgiram algumas respostas importantes sobre o que seria a luz: “O

sol lá fora"; "O fio da parede escondido traz para cima com o clic, a luz"; e para a sombra: "Tudo escuro"; "Para passar nos olhos"; e "Eu ando ela vem atrás". Propusemos uma atividade externa à sala de aula, separando os alunos em dois grupos. O primeiro, em duplas, desenhou a projeção da sombra do corpo do amigo no chão, usando uma trincha molhada na água; e o segundo grupo que registrou a ação como proposta de desenho de observação.

Em sala de aula registramos os conhecimentos por eles adquiridos: "O sol seca a água e ela (sombra) vai descendo para baixo"; "Que a água evapora e vai para o céu"; e "Vai chover desenhos". Na sequência os alunos produziram uma pequena sala de exposições com duas obras; a sala possuía um objeto iluminado por uma luz imaginária que então produziria uma sombra distorcida. Ao construir a distorção da imagem abrimos o espaço para preencher uma lacuna na justificativa do "eu não sei desenhar", e para a possibilidade de poder sair da proporção esperada e dos desenhos tidos como "corretos e perfeitos", no olhar adulto.

Posteriormente, assistimos ao DVD *Príncipes e Princesas* que é uma animação com a técnica do teatro de sombras e apresentamos aos alunos, que inspirados no filme imaginaram uma história para apresentaram aos colegas.

Querendo, ainda, ampliar o conhecimento sobre a luz e a projeção de sua sombra, solicitamos que os alunos desenhasssem por meio de observação uma xícara (louça), cuja sombra se projetaria a partir da fonte de luz de uma luminária que foi colocada próxima ao objeto. O desmembramento do projeto se deu ao usarmos a *luz* e a *sombra* no teatro de sombras.

Os resultados obtidos pelas produções permitiram-nos analisar o percurso e a importância do Outro na mediação e no processo de ensino-aprendizagem. As estratégias adotadas permitiram que refletíssemos sobre a maneira de abordar uma atividade em arte quando integrada a um projeto interdisciplinar, não servindo apenas como respaldo para o "produto final".

Figura 1. Aluno em processo de desenho de observação (xícara).



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora.

Smolka (2009), ao comentar sobre a experiência de Vygotsky como leitor shakespeariano, mostra que ele considerava a obra de arte como produção social, pois ela se torna independente de seu criador e não existe sem a participação dos leitores. "A vida da obra de arte está nos efeitos que ela produz naqueles que a recebem" (SMOLKA, 2009, p.130).

Para discutirmos a experiência do receptor (o expectador) da obra de arte, buscamos o esclarecimento em Dewey (1980) quando afirma que este precisa criar sua própria experiência com o objeto, estabelecendo conexões e paralelos com a experiência de estar frente a frente com a obra de arte, relatando as suas ações e intenções, percebendo e estabelecendo as relações sociais que justificam o estar ali nesse momento.

A força que impulsiona a arte não é a atividade exibicionista da pessoa que cria, mas a resposta do público. Essa resposta pode ser de um atraso cruel – Van Gogh é um exemplo sempre citado. Mas, até que essa reação seja ativada, o trabalho da arte, enquanto realidade, não existe. (SMITH, 2005, p.38)

Nesse sentido, queremos abordar não somente o observador da obra de arte, mas o aluno (sujeito) ao receber uma imagem que lhe é apresentada por um mediador - que pode ser a família, o pai ou a mãe ou o próprio professor, como neste caso -, que aproveita a oportunidade para tecer algumas considerações sobre o assunto apresentado. O aluno, ao descobrir-se sujeito capaz de materializar suas ideias e experimentos, reforça em si a aprendizagem, que se traduz em competências assimiladas no contato com o outro, o educador ou o artista.

Trata-se de um momento de experimentação que proporciona em sua realização a práxis do sujeito. Para isso, a produção do professor ou do artista requer tempo, dedicação e um lugar apropriado. Para que isso aconteça, os espaços de produção precisam ser estimulantes e não estereotipados, como comentam Arslan e Iavelberg:

Experiências relatadas por artistas mostram as múltiplas maneiras de organizar um ateliê. [...] A visão do ateliê como um espaço cheio de tintas e pincéis, diversos materiais, desenhos por todos os lados é estereotipada. Vários artistas desenvolvem uma rica produção sem dispor de um espaço/cenário [...] O modo de fazer arte se transforma, e isso também ocorre com os espaços de produção. (ARSLAN E IAVELBERG, 2006, p.61-62)

Assim, a nossa proposta de trabalho deveria, apropriar-se dos materiais - procedimento usado pela artista estudada - para podermos explorar novas possibilidades e para que, no percurso do processo de criação, o aluno se sentisse estimulado a valorizar a sua poética. Interessava-nos, na análise feita pelos alunos, sobre as reproduções das obras da artista Regina Silveira, uma leitura que possibilitasse voltar o olhar, de tal modo que, as histórias surgissem com as observações deles e que pudessem assim, nos sugerir possibilidades de acesso a um universo onírico, do sonho, da imaginação e do devaneio de cada um.

2 TRABALHANDO A PROPOSTA

Iniciando a proposta utilizamos a seguinte situação disparadora: uma folha cartonada em tamanho A4, na cor preta, que os alunos dobraram e cortaram em quatro partes, sendo cada parte dobrada novamente em quatro. Solicitamos aos alunos que trabalhassem com uma parte de cada vez e que fizessem pequenos cortes em formato de triângulos ou retângulos, mas que ficassem atentos para que o pedaço de papel cortado fosse retirado do conjunto e produzisse um vazado; procurando cortar todos os lados. Após o corte, abriram-se as folhas dobradas e observou-se os resultados simétricos obtidos, que se assemelhavam a “toalhas rendadas”. Os alunos puderam perceber que, cada vez que se cortava uma nova parte, produziam resultados diferentes do anterior e também dos demais colegas.

Na sequência, colaram o material cortado sobre uma folha de papel de cor branca, no tamanho A3, e coloriram depois os espaços vazados, o entorno do papel colado, bem como o próprio preto do papel cortado. Ao recortar e manusear o material pudemos perceber que o resultado obtido motivou alguns alunos a produzirem outros, e até mesmo explorar o recorte em tamanhos variados.

Figura 2. Produzindo os recortes vazados.



Figura 3. Pintando os vazios



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora

A exploração desse procedimento com recorte proporcionou-lhes uma importante descoberta, a dos vazados obtidos, que seriam usados na construção das figuras dos personagens do teatro de sombra. Para alcançar um resultado satisfatório, esses vazados seriam utilizados para produzir os detalhes no personagem, no cenário, ou como acessório de cena, pois, ao vazar o detalhe, enriquecia-se a figura produzida e o resultado poderia ficar mais próximo da forma esperada. Em outro momento, foi proposto um exercício de reconhecimento do tema para, depois, levantarmos as informações constata- das sobre o conteúdo a ser abordado.

Para tanto, foram feitas perguntas que retornaram com respostas interessantes:
O que é luz?

O sol lá fora/Um túnel com farol do carro aceso/O poste da rua/O fio da parede escondido traz para cima com o clic, a luz/É um tipo de sol só que invés de ser o sol é a luz /O fogo pode ser uma luz para iluminar uma casa quando apaga /A luz que tiver no escuro em casa ela acende, é mais fraca que o sol, se não a gente ia ficar suando [...]

O que é sombra?

Eu ando ela vem atrás/A sombra é formada pelo corpo/As nuvens são brancas e quando chove ficam pretas pela sombra/A sombra também pode vir de uma árvore ou de uma casa/Vem da luz, porque quando a luz bate na gente fica escuro porque fica na frente da gente, ele pega o traçado da gente/A gente que faz a sombra,[...]

As misteriosas hipóteses que surgiram no levantamento prévio sobre o conteúdo foram aos poucos tecendo uma trilha de informações que se comprovariam e, em contrapartida, outras nada conclusivas, mas que poderiam acrescentar algumas incu- gações, ativando, assim, o sensor reflexivo. Portanto, para a atividade ser desenvolvida percebemos a necessidade de procurar no desconhecido, entre brincadeiras, fatos e experimentos.

3 ENVOLVIMENTO COM A PESQUISA - DETETIVES EM AÇÃO

Para instigar uma situação de pesquisa propusemos como ação, capturar a sombra do colega. Os alunos logo se mostraram interessados na aventura do espaço, como se fossem detetives, colocando-se como investigadores desse acontecimento, o que nos levou a propor outra atividade artística.

Era uma turma com aproximadamente 20 alunos, dividida em dois grupos. Um grupo trabalhando em dupla e o outro individualmente. Os grupos foram revezados, para que ambos pudessem produzir as duas atividades artísticas e investigativas a respeito da luz e da sombra. Foi entregue aos 20 alunos uma folha branca no tamanho A3 e um suporte de madeira para servir como prancheta, no qual foi fixada a folha de papel com fita crepe. O aluno deveria identificar-se (nome e série) com lápis grafite e trazer, além da prancheta com a folha (fixada), o estojo com borracha, apontador e lápis grafite. A aula foi realizada em ambiente externo à sala de aula, semelhante a um pequeno teatro de arena.

Figura 4 e 5. Alunos desenhando nos degraus do teatro.



Figura 6. Registro da ação



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora.

Em seguida, no teatro de arena separamos os alunos em dois grupos. Um deles permaneceu sentado nas escadas do teatro, para a produção de um desenho de observação que registraria a cena vivenciada pelos outros colegas de sala. O outro grupo deixou as pranchetas, as folhas e estojos na escadaria do teatro, e caminhou com os colegas para o centro do espaço. Cada dupla recebeu um copo plástico, com água até a metade (havia outros cheios para reposição), e uma trincha larga (já desgastada pela aspereza do piso) que reteria a água ao se esparramar no chão de cimento, parcialmente sujo pelos passos infantis da terra vermelha (característica de nossa região), deixando marcas na produção do local a ser explorado.

As orientações foram dadas pela professora/pesquisadora sobre como procederem. Pouco a pouco as duplas foram se organizando e ganhando localização no espaço que dividiam com as outras duplas, conquistando a ocupação do território a ser explorado. Um dos alunos de uma dupla se posicionou de maneira que sua sombra fosse projetada no chão, e solicitamos que ele ficasse parado. Outro aluno, com a trincha molhada, tentaria capturar a imagem projetada¹ no chão. Na sequência, eles trocaram de posição e, ao término da captura das imagens passaram de praticantes a observadores, dando lugar para que os grupos de observadores, assumissem o posto de praticantes.

¹ Vale ressaltar que, dependia da temperatura e do horário para que a água evaporasse mais ou menos, tornando o desenho da imagem capturado por completo ou fragmentado pela evaporação.

Foram contagiadas as expressões de alegria observada, bem como as estratégias que eles buscavam para serem mais rápidos no registro para que a água não evaporasse.

Figura 7 e 8. Aluno capturando a sombra do colega



9. Captura da sombra do colega



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora.

Jogavam a água do copo no chão, mas a imagem perdia a forma; buscavam possibilidades de resolver a situação interagindo com a imagem do colega; por vezes, o colega não parava quieto e mudava de posição, sob a reclamação dos alunos que pediam para que ficasse parado, sendo que, neste momento, a professora precisou intervir.

Ao ponderarmos sobre a situação proposta, percebemos que não houve problema para que os alunos vencessem a inércia; ao contrário, ocorreram nesse momento duas situações que remeteram ao tempo “sem controle”. Primeiro, vencer o desejo de extrapolar os limites territoriais, bem como vencer as barreiras ou conter-se por não poder explorar o espaço para outras brincadeiras corriqueiras. Segundo, respeitar as regras segundo as quais um membro da dupla deveria permanecer estático e ser um facilitador para a execução da proposta.

De repente, constataram a necessidade de respeitar os limites e aceitar as barreiras, permanecer nas regras e conseguir entrar na experiência, como de fato deveria ser. Os alunos aproximaram-se e aprenderam com os limites e razões do ser o “outro”, uma troca que envolveu o aprendizado, que permitiu o caminhar junto no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos, ao localizarem a postura do corpo do colega (que deveria ficar estático) logo no início da ação, perceberam uma preocupação, a de encontrar um lugar onde a incidência do sol produzisse uma sombra satisfatória e que facilitasse sua captura.

Foram instigantes os comentários surgidos ao longo da experiência, como:

É muito difícil fazer isso... Tá sumindo, não vou conseguir/Fica parado, aí (como se dissesse para a sombra)/Professora, ele não para de se mexer.../Vem, vem logo ver, fotografa...

Nessa situação exploratória, utilizando o material disponibilizado (mais copos com água), percebemos que tal atitude permitia autonomia aos alunos para darem prosseguimento ao processo, independente da professora, durante a ação. Pudemos notar a maneira adequada com a qual os alunos tentavam usar a trincha que por ser larga, retinha mais água, porém, reduzia a precisão dos limites da forma da sombra. Também verificamos a necessidade deles de controlar a quantidade da água a ser usada, tanto que alguns alunos, em vez de somente molhar a trincha no copo com água, jogavam a

quantidade de água que tinham no copo, esparramando-a velozmente com a trincha, acreditando, com isso, conseguirem reter a imagem por inteiro naquele instante, gerando uma movimentação maior para tentar controlar a água que escorria e vencida as barreiras dos limites do corpo formado na sombra. Fizeram alguns comentários:

Acabou a água, preciso de mais vou buscar/Vou derrubar tudo, é mais rápido/
Não, vai sair fora. Não deu certo. Vou fazer de novo...

Outro desafio a ser vencido pelo aluno foi sobre o comportamento, ter que se controlar e ter paciência com o colega que precisava ficar estático, bem como com a posição que ele escolheu, mesmo esta sendo, às vezes desconfortável ou difícil para o colega capturar a sombra.

Algumas contribuições nas falas dos alunos:

Você está demorando, estou cansando/Esta posição está ruim... Vamos mudar de lugar, ali fica melhor/Não, agora é a minha vez de fazer o molhadinho da sombra...

Já era perceptível o cansaço dos alunos, mas eles não desistiam; mudavam de lugar, alteravam a posição, o que, conseqüentemente, gerava uma nova imagem a ser executada, suscitando o protesto do colega. Tinham que lidar com a dificuldade e, ao mesmo tempo, fazê-la ser divertida. Contudo, os alunos se adaptaram com facilidade às situações novas e se entregaram às novas aventuras espaciais e sensoriais. A cada nova ação surgia uma atitude movida pelo desejo de fazer e, ao mesmo tempo, alimentava-se a fluidez da imaginação que, conseqüentemente, concordava em desenhar essas efêmeras imagens quase “surreais”, curiosas, e de natureza autorizada a ser desconhecida.

Não restou dessa ação nenhum material para se guardar. Posteriormente, pensamos que, em um momento oportuno, seria interessante apresentar aos pais os registros fotográficos de uma experiência única, que poderia vir a se repetir um dia e agregar outros valores encontrados.

Constatamos que, ao vencer as dificuldades, ao produzir uma ação que também gerasse deslocamentos, poderíamos considerar a conclusão dessa etapa do trabalho pelas exclamações presentes nas falas dos alunos:

Deixa eu ver: ficou torto, esquisito/Muito comprido, pensei que não ia conseguir/
Parece uma batata amassada... Não é possível (risos)/Tinha que ficar esperto.
Foi muito depressa...

Por meio dessas falas, notamos as inúmeras possibilidades de construção e desconstrução que foram tecidas nesse encontro, por meio das imagens que surgiram. Vimos algumas sendo preenchidas totalmente na região periférica e, em outras, a parte interna ganhava destaque, para se tentar concluir em outro momento a imagem como um todo. Ficava nítido um apressamento para finalizá-la, antes que ela desaparecesse, e observando as trocas de olhares entre os alunos, o tanto que eles se mostravam desconfiados ao verificar a extensão e a distância que teriam que percorrer (somente usando a trincha para preencher “todo aquele espaço” de sombra). Aliás, pode-se dizer que, de tão imediato, o efêmero se fez um fenômeno natural e o aquecimento que levava embora as formas definidas tornou-se um imprevisto, com o qual teriam que aprender a se apropriar.

Nas variadas formas que surgiam vimos os tamanhos diferentes, sem possibilidade de tomar-lhes as medidas; notavam-se as semelhanças, as diferenças, as dificuldades e as sinceridades que brotavam da experiência. Elas eram evidentemente poéticas e ressaltavam a potência que essa vivência proporcionou. A simplicidade do material utilizado e a experiência materializada foram suficientes para respaldar as questões que levantamos (as falas dos alunos na primeira etapa) quando fizemos o reconhecimento do conteúdo abordado sobre a luz e a sombra, partindo em seguida para a produção do desenho de registro da ação e o levantamento do conhecimento adquirido.

Na medida do possível, algumas dúvidas ao longo do percurso foram se resolvendo com a aproximação da educadora/pesquisadora, que tentava explicar e exemplificar com o traço, incentivando a construção da imagem que ali se apresentava, naquele momento. Interessante notar que alguns alunos, quando sentiam dificuldade, mudavam de lugar para encontrar uma melhor posição para a visualização da cena, que poderia ser total, ou do aluno de determinada dupla. Estavam apreensivos com a “necessidade” de serem verdadeiros impondo velocidade na atividade para compor a cena. Alguns alunos comentavam entre si:

Super demais, a sombra está no chão, então está caída! (risos)/É bem encomprada também/Já se mexeram, esqueci como estavam, vou fazer de outro jeito...

Ao término das produções retornamos à sala de aula para que os alunos pudessem preencher com cores as produções que serviram de registros da ação vivenciada pelos colegas. Enquanto se envolviam com os preenchimentos, fomos questionando-os sobre o que havia acontecido lá fora e anotando o conhecimento adquirido (quadro 2).

Figuras 10. Identificando a forma da sombra



Figura 11. Preenchendo a forma



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora.

Os alunos, enquanto sujeitos críticos e reflexivos, ao se pronunciarem construíram um repertório baseado na observação e na experiência. Percebemos, aparentemente, pela poética das palavras, que elas ganharam significados norteados pela proposição da atividade. Ao ser avaliada, a experiência atingiu o objetivo de construir uma interlocução entre o conteúdo estudado e uma consistente construção conceitual, no dizer de um aluno: *Vai chover desenhos!*

Observando o registro da ação e estando ao lado dos colegas, era tentador conversar, mesmo notando que, entre um desvio e outro, as falas que trocavam eram de grande importância para o aprendizado. De vez em quando davam uma “espiadinha”

para ver como o outro resolveu aquela perna, aquele braço ou aquela cabeça torta. Uma relação sociocultural de aprendizagem, na qual cada um imprimiu em seu fazer uma marca pessoal. Nesse momento o objetivo educacional/pesquisa se manifestou, porque era exatamente o resultado individual que nos interessava, o como cada um conseguiu digitalizar (no que diz respeito a usar sua digital) e ter uma caligrafia desenhista pessoal.

Na outra aula, iniciamos a proposta com a montagem de um encarte que se destacava do livro adotado; ele se transformaria e suas páginas passariam de bidimensionais para tridimensionais, ganhando um formato parecido com quatro salas de um espaço expositivo, como uma galeria que conteria as reproduções das instalações em escala reduzida, produzida pela artista Regina Silveira. Foi uma festa enorme, e a dificuldade de se conseguir montar esse encarte se esvaneceu com o resultado obtido. Após a montagem, partimos para a atividade de construção da sala de exposição em um formato muito próximo ao obtido com o encarte do livro; porém, nela teríamos os trabalhos produzidos pelos alunos e, dessa forma, agora eles estariam em um espaço expositivo.

E o teatro de sombras?, alguém perguntou.

Para finalizarmos esta proposta, iniciamos a aula seguinte com uma apresentação de uma história, pela professora, para o teatro de sombras. Conversamos em seguida sobre a técnica utilizada e explicamos que os vazados seriam recortados com tesouras e, para manusear os personagens, no verso destes seriam colocadas no verso, varetas presas com fita crepe.

Entregamos na última aula uma pequena tela de papel cartonado com um retângulo vazado ao centro e um papel manteiga colado no verso, para que pudessem manipular em dupla, os personagens produzidos, que seriam apresentados aos colegas por meio de uma história improvisada (figuras 12,13,14).

Figuras 12, 13 e 14 – História em processo



Fonte: Registros fotográficos efetuados pela professora/pesquisadora.

4 O QUE OS DADOS MOSTRARAM COM ESTA EXPERIÊNCIA

Por meio da análise de conteúdo, segundo L. Bardin (2002), estabelecemos as categorias e subcategorias de análise, conforme demonstramos aqui com o conceito Sombra.

Quadro 1

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FENÔMENO	TEMA ESTUDADO
SOMBRA			
CONCEITO	ABSTRAÇÃO	FÍSICO	
	(envolve materialidade)	Comando (pessoa/ação)	Óculos não deixam o sol bater na gente Embaixo da mão surgiu o desenho A gente faz a sombra O traçado da gente Reflete na gente
		Intensidade	Nosso corpo fica mais escuro Pé da coisa pregado na gente No espelho é mais escura Eu ando ela vem atrás A gente na frente do sol e a sombra vai para o chão Formada pelo corpo
		sobrenatural	É o espírito da gente Dá medo Assombramento Reflexo da gente
	CONCRETO	Matéria (cor e forma)	Escura Preta No sol maior e mais escura Uma coisa mais escura No chão aumenta muitas vezes Torcida
	ABSTRAÇÃO	Natural	Sem calor Apagada Não se molha Some
	ABSTRAÇÃO (envolve materialidade)	Natureza	Nuvens são brancas, mas fica preta quando chove Sol se põe Cavernas escuras De uma árvore
	CONCRETO	Natureza (artificial)	Sala apagada Chão Coisas De uma casa Sobre o teto a sombra do tênis é fraca

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Analizamos os comentários dos alunos a partir do seu conhecimento prévio, procurando extrair deles um conceito.

Quadro 2.

		CONTEÚDO	
	Figura no chão	LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTO ADQUIRIDO	
		<p>Professora: O que aconteceu com o desenho produzido no chão com a água?</p> <p>Aluno 1: <i>Que o sol seca a água e ela vai descendo para baixo.</i></p> <p>Aluno 2: <i>Que a água evapora e vai para o céu.</i></p> <p>Aluno 3: <i>Vira fumaça.</i></p> <p>Aluno 4: <i>Vira nuvem. Vai chover desenhos!</i></p> <p>Professora: Como a sombra ficou, perto ou longe?</p> <p>Aluno 4: <i>A sombra está colada em você</i></p> <p>Aluno 1: <i>No seu pé.</i></p> <p>Professora: A sombra é do nosso tamanho?</p> <p>Aluno 4: <i>Ela fica menor.</i></p> <p>Aluno 1: <i>A sombra vem do nosso pé, se vem mais para cima é menor.</i></p>	<p>Professora: Como era a sombra?</p> <p>Aluno 1: <i>A gente tem um formato e a sombra tem outro.</i></p> <p>Aluno 2: <i>Esparramou tudo.</i></p> <p>Aluno 3: <i>Uma forma de monstro.</i></p> <p>Aluno 4: <i>A nossa sombra tem uma forma de pessoa.</i></p> <p>Aluno 1: <i>Não, é de monstro, porque monstro tem pelo e garras e não apareceu isso na sombra.</i></p> <p>Professora: De qual cor era a sombra?</p> <p>Aluno 1: <i>Preta.</i></p> <p>Aluno 2: <i>Cinza.</i></p> <p>Professora: Havia luz?</p> <p>Aluno 1: <i>Sim, do sol.</i></p> <p>Aluno 2: <i>Mas a nuvem escondeu e ficou sem a sombra.</i></p>

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Na avaliação dos comentários feitos pelos alunos durante levantamento do conhecimento adquirido (e do conhecimento prévio), nos registros fotográficos das imagens da ação e de seu registro sob forma de desenho, distinguimos a importância da experimentação, do fazer artístico atrelado à proposição investigativa acerca do conteúdo a ser explorado e da ação que envolveu o desenho como experimental e efêmero, como registro de ação e como espaço a ser explorado com o corpo.

O desenho da criança é ação e pensamento ao mesmo tempo. São atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação, percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho. Corpo, inteligência e conhecimentos das experiências de desenho anteriores se encontram afinados com o que está sendo desenhado (IAVELBERG, 2013, p.29).

Observamos que a conquista do espaço aconteceu não somente na aventura de percorrer as formas delimitadas pelo sol, mas, também, ao ter o desenho como aliado de uma ação, de uma atitude, de conquistas que extrapolam o resultado esperado; a valorização do sujeito, individual, revelada entre todos como único. Trouxemos também nessa constituição do sujeito a importância da mediação e do contato com o outro, que protagonizou as relações estabelecidas com as trocas de conhecimentos e efetivadas na produção de saberes, ao se relacionar, conviver e aprender com o outro, enriquecendo a produção ao agregar esses valores. Nesse sentido, era necessário valorizar a

importância do percurso no processo de criação nas produções executadas pelos alunos, bem como reconhecer o empenho para o resultado obtido.

Apesar de não citar os conceitos da obra da artista Regina Silveira, como o de ausência e presença da luz e da sombra, bem como o simulacro implícito na questão, percebemos que, nos levantamentos dos conhecimentos prévios e adquiridos, houve indícios dessas questões, que ficaram armazenados como uma experiência sensível.

O processo de criação e a experiência com arte, a fruição e o conhecimento advindo do contexto histórico e do percurso utilizado pela artista foram contemplados ao se transmitir uma ideia executada por diferentes meios e técnicas. Portanto, não nos importava nas produções executadas se a cor usada para preenchimento interno do desenho não estava presa à parte interna do contorno, pois extrapolar os limites era sinal de que, na falta de controle “ainda motor”, deixava-se o corpo falar e ousar, mesmo que, ao final, com todos os “rabiscos” expressivos, os alunos pudessem ser capazes de respirar alegremente e provocar o mesmo encantamento que receberam para uma experiência efetuada em um curto tempo. Nas palavras de Derdyk (1990, p.117):

A lógica da criança ocupa territórios estranhos aos adultos. A criança generosamente atribui vida própria a seres e objetos que convivem com seu universo afetivo e cultural. [Ela] é autora de suas projeções e fantasias, mas, no entanto, ignora-se como sujeito pensante e atuante, emprestando às coisas um espírito e uma ação.

Acreditamos que por meio dessas experiências foi dada uma resposta que permite ao leitor aceitar essas etapas do processo de criação como uma experiência que deu certo. Para tanto, é necessário ter o olhar do educador afinado com o dos alunos, verificando a necessidade de ajustes nas situações-problemas podendo assim valorizar o percurso executado para suas produções artísticas. O professor na sua postura profissional, precisa envolver-se e estar ao lado deles.

5 CONCLUSÃO

Nesta experiência com Arte vivenciada entre a ideia a ser materializada e o fazer artístico, foi importante construirmos uma sequência de propostas e ações que pode ser comprovada nas aulas de acordo com o planejamento prévio da disciplina. Houve várias reflexões geradoras de novas possibilidades de discussão durante o processo, possibilitando a tomada de decisões orientada para um olhar voltado não somente para o fazer artístico, mas para aquilo que se pode aprender com o outro.

Ao final da avaliação, analisando o percurso sobre a importância do outro na mediação e no processo ensino-aprendizagem, pudemos compreender a posição de Vygotsky quanto ao envolvimento do outro nas relações sociais, pois é através delas que nos constituímos e que o mundo adquire significação para o sujeito; assim, a mediação significativa é o outro.

Portanto, buscar a arte para a educação do sensível torna-se uma necessidade inequívoca que precisa sempre ser reforçada. Nesse sentido, sermos educadoras, e termos encontros dessa natureza com os alunos possibilitou-nos uma renovação pelo crescimento crítico-reflexivo resultante das experiências estéticas vivenciadas.

Ao fim, esperamos que esta colaboração de pesquisa contribua para redimensionar algumas questões no ensino de Arte, que são muitas vezes feitas de modo recluso, impedindo que ativemos a potência do sujeito para se libertar, ir ao encontro do outro e para também alcançar o bem maior, que é ter uma educação voltada para o humano, para o sensível e que somente a arte pode permitir.

REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thompson, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990. 174p. Série Pensamento e ação no magistério.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

IAVELBERG, Rosa. **Desenho na Educação Infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PRATES, Valquíria; SANT'ANNA, Renata. **O olho e o lugar**: Regina Silveira. São Paulo: Paulinas, 2009.

PRÍNCIPES e Princesas. **Direção e Criação**: Michel Ocelot. França: Dolby Digital, 1999. (70 min). DVD.

SMITH, Edward Lucie. Arte Moderna. História da Arte e crítica de arte In: BARBOSA, A. M. (org). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. Parte 1, cap. 1, p.25-39.

SMOLKA, Ana Luiza. Criação e Imaginação. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. Zoia Prestes. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 07/04/2019

Aceito em: 28/04/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019054>

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019069

MODA INCLUSIVA: TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**Inclusive fashion: assistive technologies in the
process of teaching learning**

Grazyella Cristina Oliveira de Aguiar¹

¹ Bacharel em Design com ênfase em Design de Moda. Mestre em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. Doutora em Comunicação e Semiótica. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Engenharia Têxtil.
E-mail: grazyzgra@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5493911035968207>

Resumo

O presente trabalho é o relato de resultados de uma disciplina do Curso de Engenharia Têxtil, da UFSC, campus Blumenau. O projeto foi desenvolvido em parceria com a Associação de Cegos do Vale do Itajaí (ACEVALI) e teve como objetivo central desenvolver subprojetos de tecnologias assistivas com base na interação social. Um dos resultados foi o desenvolvimento dos uniformes do time do *goalball*.

Palavras-Chave: Tecnologias assistivas. Interação social. Moda inclusiva.

Abstract

The present work is the report of results of the discipline Introduction to Design and Fashion, of the Course of Textile Engineering, UFSC, Blumenau campus. The project was developed in partnership with the Association of Blind People of Vale do Itajaí (ACEVALI) and had as its central objective to develop projects of assistive technologies based on social interaction. One of the results was the development of the uniforms of the goalball team.

Keywords: Assistive technologies; Social interaction. Inclusive fashion.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda os resultados da disciplina Introdução ao Design e Moda, a qual incorpora, por meio de um projeto, as Práticas Curriculares de Inovação e Desenvolvimento Regional e Interação Social (PIDRIS), da sexta fase do Curso de Engenharia Têxtil da UFSC, campus Blumenau.

O projeto teve como objetivo central propor subprojetos para o desenvolvimento inclusivo da ACEVALI, em coprodução com os associados da instituição, tendo como base a reflexão sobre as diferentes dimensões da sustentabilidade.

Dentre os diferentes pilares da sustentabilidade, privilegiou-se o social e o cultural. O que concerne à sustentabilidade social foi aqui contemplado por meio do desenvolvimento de produtos para pessoas com deficiência visual e do envolvimento de outras instituições copartícipes. Quanto à sustentabilidade cultural, primou-se pela contemplação da arte como uma das expressões estéticas inerentes à criação humana.

Buscou-se, acima de tudo, gerar o aprofundamento de conceitos pertinentes, como inclusão, acessibilidade, moda inclusiva, desenho universal, tecnologias assistivas, sustentabilidade, assim como, arte brasileira e artista brasileiro escolhido como tema-inspiração dos produtos.

2 METODOLOGIAS, PESQUISAS E RESULTADOS: DIÁLOGOS ENTRE MODA E SUSTENTABILIDADE

Conforme exposto anteriormente, o trabalho aqui apresentado é fruto do processo de ensino-aprendizagem da disciplina Introdução ao Design e Moda (PIDRIS), da sexta fase do Curso de Engenharia Têxtil da UFSC. O projeto da disciplina permitiu conexões com o **projeto de pesquisa** “A moda é para todos: estudo dos princípios do Desenho Universal aplicados ao vestuário” e com o **projeto de extensão** “Tecnologias para desenvolvimento inclusivo: coprodução de tecnologias assistivas para cegos em interação social”, ambos coordenados pelas professoras que lecionam a disciplina. Esses projetos fazem parte, ainda, dos estudos do grupo de pesquisa do CNPQ - Núcleo de Desenvolvimento Regional e de Inovação (NUDRI), cujo objetivo é “promover atividades de **ensino, pesquisa e extensão**, com foco na interação social e no desenvolvimento regional no Vale do Itajaí, estimulando a inovação social e tecnológica” dentro e fora da Universidade Federal de Santa Catarina (Grifo nosso).

O objetivo principal do trabalho foi atuar de forma integrada com os associados da ACEVALI, tentando contemplar todas as demandas observadas para a criação dos subprojetos. Desta forma, a parceria com os profissionais e associados da instituição envolvida foi fundamental, para que se criasse um sistema de trabalho relacional, de coprodução e cocriação. Partindo desse princípio, criou-se um conjunto de ações que foram desenvolvidas na disciplina, as quais permitiram a relação entre as atividades e os conhecimentos construídos ao longo do semestre.

A ACEVALI é uma associação que atende cegos e/ou pessoas com baixa visão e está localizada no município de Blumenau, Santa Catarina. Oferece serviços de habilitação ou reabilitação para o desenvolvimento dos participantes nas suas diferentes potencialidades e habilidades, bem como contribui para maior autonomia pessoal, familiar e comunitária. De acordo com a direção, a associação foi fundada em 28 de fevereiro de 1987 e seu foco de ação é a alfabetização da pessoa deficiente visual através do siste-

ma Braille, assim como o repasse de noções de orientações e mobilidade. Atualmente, a instituição possui sede própria e conta com 200 associados cadastrados, sendo 40 associados frequentes. Oferece-lhes diferentes atividades, como oficina de artesanato, nas quais se desenvolvem cestos, guirlandas, porta guardanapos, dentre outros produtos confeccionados com jornal, coral, alfabetização em braille, alfabetização digital com aulas de informática, orientações sobre mobilidade. Atende ao público adulto, abrangendo faixa etária que varia dos 20 aos 85 anos. Arrecada fundos promovendo eventos como pasteladas, feiras e pedágios. A maior fonte de renda advém de um quiosque que vende lanches. A segunda maior fonte de renda vem de um brechó localizado no subsolo da instituição.

A metodologia adotada, além da projetual, privilegiou a pesquisa bibliográfica e a de campo, com a utilização da pesquisa social de observação dos participantes, a qual consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade ou do grupo. Nesse tipo de pesquisa, o observador/pesquisador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo. Portanto, é uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. Inicialmente, realizaram-se entrevistas com a diretora, a assistente social e os associados. A partir desse primeiro contato, verificaram-se algumas necessidades como: a reformulação dos uniformes institucionais, a criação dos uniformes esportivos paralímpicos *goalball* (praticado por alguns associados) e a reorganização do brechó. Com base nessas demandas, os alunos organizaram-se em grupos para o desenvolvimento de subprojetos voltados às necessidades apontadas.

Para iniciar a criação dos uniformes institucionais, foram entrevistados alguns associados mais antigos que relataram alguns problemas encontrados nos atuais e deram diferentes sugestões de como gostariam que fossem criados os novos. Da mesma forma, a diretora sugeriu algumas cores, tecidos, formas e funcionalidades que considerava importantes de serem contemplados nos novos trajes. O mesmo se fez para criar os uniformes do time do *goalball*. Para esse subprojeto foram entrevistados alguns associados que fazem parte do time e o técnico.

Para a reorganização do brechó foram entrevistados o diretor da instituição, alguns associados que compravam artigos do brechó e a responsável pela organização e venda das peças. Utilizando-se de perguntas abertas, buscou-se detectar as necessidades reais dos sujeitos envolvidos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da coleção foi a metodologia criada por Doris Treptow (2013), a qual é descrita em seu livro "Inventando Moda: planejamento de coleção" e contempla as etapas normalmente utilizadas para se criar e conceber uma coleção de moda.

Assim, após pesquisas, fundamentação teórica dos subprojetos, coleta e análise de dados, elaboraram-se propostas de uniformes institucionais, uniformes do *goalball* e reestruturação e organização do brechó.

O objetivo da equipe que desenvolveu os uniformes institucionais foi propor uniformes bonitos, ergonômicos e que atendessem às necessidades apontadas pelos associados, melhorando sua identificação em eventos, viagens e no seu uso no dia a dia.

Um dos pontos levantados pelos associados foi a escolha do tecido. Os mesmos teriam que ter o toque agradável, não amassarem, serem práticos para lavar e terem um bom conforto térmico, auxiliando na transpiração no verão e aquecimento no inverno.

A gola da camisa deveria ser ampla para facilitar o vestir. A jaqueta utilizada no inverno deveria ter bolsos grandes e fechados com zíper, para evitar a queda de documentos, chaves, carteira ali guardados.

Assim, foram criados uniformes masculinos e femininos para serem usados no verão e no inverno. De acordo com a direção, as cores predominantes deveriam ser azul e branca, cores da logo da instituição. As camisas da cor branca seriam usadas principalmente pelas pessoas que trabalham com a venda de lanches, no quiosque do terminal. As propostas de uniformes selecionadas pela direção e pelos usuários seguem os critérios comentados. A Figura 1 ilustra duas peças que foram criadas:

Figura 1 - Propostas criadas para os uniformes institucionais da ACEVALI



Fonte: MIRANDA, COELHO, GONÇALVES E SILVA (2017).

O tecido da blusa é confortável, transpira bem e tende a amassar menos. A gola é ampla e possui a mesma altura do decote na frente e nas costas. A logo da instituição é bordada e transcrita em braille. O tecido escolhido para a confecção da camisa polo possui as mesmas características, diferenciando-se apenas na composição e na estrutura do tecido. A jaqueta criada possui bolso canguru e zíper destacável no fechamento.

O tecido amassa pouco, apresenta uma higienização simples e prática, possui uma boa transpiração e um bom conforto térmico.

Além das cores da instituição, a cartela de cores foi complementada com cores abstraídas de algumas obras do pintor Gonçalo Borges, estudadas ao longo da pesquisa. Foram selecionadas obras que possuíam tonalidades de cores que se assemelhavam muito com as da própria instituição. Gonçalo é considerado um artista inclusivo e pinta suas obras com a boca e com os pés. Atualmente é membro da Associação de pintores de bocas e pés (APBP).

A equipe que desenvolveu os uniformes do *goalball* criou peças para o time masculino e feminino e teve como objetivo melhorar a performance e o conforto dos atletas. Em Blumenau, segundo o técnico da equipe desportiva, o esporte é coligado à Associação Paradesporto Escolar de Blumenau (APESBLU). Eles já possuíam um uniforme e, por meio das entrevistas, pôde-se perceber os pontos que precisavam ser melhorados, como a falta de conforto térmico e ergonômico e a baixa qualidade dos materiais utilizados.

O *goalball*, também conhecido como golbol, é um jogo praticado por atletas que possuem deficiência visual e seu principal objetivo é arremessar uma bola com as mãos no gol adversário. Cada equipe joga com três jogadores titulares e três reservas. O uniforme, tanto o masculino quanto o feminino, é composto pelas seguintes peças: camisa, calça, cotoveleira, joelheira e óculos.

As peças foram criadas levando em consideração todas as normas técnicas do esporte. Alguns pontos importantes para o desenvolvimento dos uniformes foram apontados pelos atletas: utilização de tecidos leves que facilitassem a transpiração e que fossem resistentes (devido ao atrito com o chão ao pegar a bola), gola mais ampla, modelagem mais ajustada ao corpo, maior eficiência dos protetores íntimos esportivos masculinos na diminuição do impacto com a bola. Sendo assim, todos os pontos levantados foram acatados. Os tecidos para a confecção das blusas e das calças foram escolhidos por suas características de transpiração, resistência e maleabilidade, visando a melhor performance dos jogadores. Para melhor proteção íntima dos atletas, foi escolhida uma manta de silicone. Tal escolha levou em consideração o fato de o material ser mais resistente, absorver melhor o impacto e ser mais higiênico. Toda a cartela de cores da coleção foi abstraída da obra “O pescador”, do artista visual Marcelo Cunha, pintor que pinta seus quadros com a boca e com os pés e é membro da APBP.

Figura 2 - Uniformes criados para o time do *goalball*



Fonte: CESCHINI, *et al* (2017).

Duas equipes criaram ações para reorganizar o brechó. Como as entrevistas indicaram ser o brechó a segunda maior fonte de renda da instituição, os subprojetos desenvolvidos visavam a ações que resultassem no incremento da receita. Com a crise econômica do país, a instituição acabou perdendo alguns parceiros que doavam roupas de estoque para serem vendidas no brechó. Dessa forma, a primeira ação que se tomou foi criar uma campanha para arrecadar donativos, a qual foi divulgada na página da UFSC, na página do curso e compartilhada em redes sociais, contatos de e-mails e blogs de colonistas da cidade.

A campanha durou um mês e gerou a arrecadação de mais de 560 roupas, 40 peças íntimas, 70 acessórios e 25 pares de sapatos. Algumas peças eram novas e possuíam pequenos defeitos, como foi o caso das peças íntimas. Após uma triagem dos artigos doados, algumas peças foram consideradas impróprias para venda. Os itens foram separados por categorias: adulto, feminino, masculino e infantil. A Figura 3 registra o momento da entrega dos artigos para a instituição.

Figura 3 - Entrega das roupas arrecadadas na campanha para o brechó



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Algumas peças doadas foram customizadas. O objetivo da customização foi aproveitar algumas peças que estavam com pequenos defeitos, agregar valor em alguns artigos, aumentar as vendas, deixar as peças com uma estética um pouco mais contemporânea. Nesse processo, foram utilizadas, como inspiração, as tendências de inverno 2018. Dentre elas, a tendência *artsy*, inspirada em obras de arte. Neste caso, foram escolhidas as obras que fazem parte do acervo do artista visual Antônio da Silva, artista que trabalha com arte inclusiva.

As peças que possuíam manchas foram recuperadas e tingidas usando a técnica do *tie day*. Em peças que estavam furadas, foram aplicados patch, rendas, bordados, diferentes aviamentos. Ou seja, foram aplicados muitos detalhes em relevo para que pessoas com deficiência visual pudessem perceber alguns elementos diferenciados da peça. Algumas peças em jeans foram desbotadas e rasgadas para terem o aspecto do estilo *destroyed*.

Figura 4 - Peças doadas que foram customizadas



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

A reorganização do brechó foi pensada em conjunto com os associados. Um dos itens trabalhados foi a acessibilidade, para que as pessoas com deficiência tivessem maior mobilidade e autonomia para escolher suas peças. Muitos associados compram as suas vestimentas no brechó, dadas as dificuldades que enfrentam para comprar roupas e calçados nas lojas convencionais. As peças foram separadas por cores, tamanhos, estilos e categorias, como feminino, masculino e infantil. As melhores peças foram colocadas em manequins e em uma arara na entrada do brechó. Também foram selecionadas algumas peças que foram fotografadas e divulgadas em redes sociais para aumentar a procura e as vendas. As fotos foram marcadas com a *hashtag* #PraCegoVer, com a descrição detalhada das peças, como tecidos, cores, tamanho, assim como localização do brechó e o valor da peça.

Figura 5 - Organização do brechó (antes e depois)



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

3 CONCLUSÃO

Os uniformes institucionais da ACEVALI e os uniformes paralímpicos do time do *goalball* foram reformulados de acordo com os dados obtidos com as pesquisas de campo. Os desenhos técnicos, fichas técnicas e todos os detalhamentos das peças foram feitos para a confecção das mesmas. A próxima etapa é encontrar empresas que tenham interesse em patrocinar a confecção dos uniformes.

No primeiro semestre de 2018, duas alunas que fizeram parte do desenvolvimento dos uniformes do *goalball* se tornaram bolsistas do projeto de extensão e estão dando continuidade ao projeto.

Segundo a vendedora do brechó, todas as peças customizadas foram rapidamente vendidas. Além disso, aumentaram as doações e a procura por peças no espaço, devido ao compartilhamento das informações nas redes sociais.

Um dos fatores para a utilização das obras de arte como elemento de inspiração foi o intuito de ampliar o repertório estético no processo criativo. Assim, por se tratar de uma coleção de uniformes, durante o processo de gerações de alternativas, optou-se por abstrair das obras somente as cores.

O objetivo atual do projeto de ensino da disciplina é continuar com a parceria com a ACEVALI e propor novas reconfigurações para o brechó, coletando e customizando mais peças, divulgando o espaço e os produtos em redes sociais, assim como desenvolver os uniformes paralímpicos do time de atletismo (praticado por alguns associados).

Desta forma, percebe-se que os objetivos do trabalho inicialmente traçados foram alcançados, evidenciando a possibilidade de se trabalhar de forma integrada, proporcionando interação entre universidade e comunidade. O trabalho exposto proporcionou aos acadêmicos envolvidos maior conhecimento sobre as diferentes dimensões da sustentabilidade, arte brasileira e regional, além de provocar a percepção da responsabilidade social frente a um mundo tão diverso em que vivemos e do qual somos parte.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Tecnologia e Educação, RS: Porto Alegre, 2013.

CESCHINI, Beatriz; TORRES, Bernardo; OLIVEIRA, Celina, MAURICIO, João Guilherme Poli; FERREIRA, Quezia Danielli; VICENTE, Thalles Argenta. **Uniformes criados para o time do goalball**. UFSC, 2017.

MATOS, Brenda Teresa Porto de; AGUIAR, Catia Rosana Lange de; SILVA, Francisco Claudivan da, AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de; SAYÃO, Marilise Luiza Martins dos Reis. Desenvolvimento dos uniformes do coral da ACEVALI. **Congresso Internacional Negócios da Moda, 2017**. Disponível em: [http://cinm.org.br/cinm/anais/2017/06_08_06_Desenvolvimento%20dos%20unifor mes.pdf](http://cinm.org.br/cinm/anais/2017/06_08_06_Desenvolvimento%20dos%20unifor%20mes.pdf). Acesso em: 10.jun.2018.

MIRANDA, Ana Flávia de; COELHO, Juliana Teixeira Coelho; GONÇALVES, Paola Corrêa de Lyra; SILVA, Thais de Oliveira. **Propostas criadas para os uniformes institucionais da ACEVALI**. UFSC, 2017.

PEREIRA, Anna Carolina Pereira Thimoteo; LORENZETTE, Caroline Sofia; FILHO, Juscelino Borba dos Santos; ALVES, Sophia Helena. **Peças doadas que foram customizadas**. UFSC, 2017.

SACHS, W. Global ecology: a new arena of political conflict. London: Zed Books, 1993.
SAYÃO, Marilise Luiza Martins dos Reis. EXTENSIO UFSC. **Revista eletrônica de extensão**. TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO: COPRODUÇÃO DE TECNOLOGIAS PARA CEGOS COM BASE NA INTERAÇÃO SOCIAL, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/viewFile/1807-0221.2018v15n28p203/36406>>. Acesso em: 30.jun.2018.

TREPTOW, Doris Elisa. **Inventando moda**: planejamento de coleção . 5. ed. São Paulo: Doris Elisa Treptow, 2013.

Recebido em: 30/11/2018

Aceito em: 12/02/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019069>

Agradecimentos

Agradecimentos às instituições parceiras: UFSC e ACEVALI. Aos professores e orientadores do projeto. Aos alunos do projeto: Adriana Ferreira da Silva, Aline Karon Russi, Ana Flavia de Miranda Silva, Anna Carolina Pereira Thimoteo, Beatriz Ceschini, Bernardo Torres, Caroline Sofia Lorenzette, Celina de Oliveira, Fernanda Loch, Joana Feltrin Nascimento, João Guilherme Poli Mariucio, Juscelino Borba dos Santos Filho, Juliana Teixeira Coelho, Paola Corrêa de Lyra Gonçalves, Quezia Danielli Ferreira, Ruan Karl Alves de Souza, Sophia Helena Alves, Thaís de Oliveira Silva, Thalles Argenta Vicente.

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019080

PRÁTICAS INCLUSIVAS: SEMINÁRIO MODA INCLUSIVA FORTALEZA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Inclusive practices: inclusive fashion seminar
Fortaleza – experience report**

Fernanda Cristina Castelo de Lima Martins¹

Maria Fabíola Fonsêca Mourão Teixeira²

Araguacy Paixão Almeida Filgueiras³

¹ Graduada em Design de Moda pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Fortaleza – CE; Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará, UFC, Fortaleza – CE.

E-mail: nandamartins.fm@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1550322462704577>

² Mestranda em Ciências da Cultura pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD); Professora do curso de Design de Moda da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Tem experiência nas áreas de artesanato e moda inclusiva.

E-mail: fabismoda@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2952704489603162>

³ Professora do Bacharelado em Design-Moda da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Engenharia Têxtil pela Universidade do Minho-PT; Ministra as disciplinas de Modelagem, Moulage e Ergonomia. Pesquisadora nestas áreas e em artesanato e afins. E-mail: aradesign@uol.com.br - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893205750455259>

Resumo

Considerada efêmera por vários autores, a moda apresenta-se como objeto de desejo e abrange inúmeros estilos o que propicia opções variadas a uma diversidade de pessoas. Todavia, se para algumas pessoas a oferta de produtos é demasiada e com rotatividade constante, para outras, como pessoas obesas ou com deficiência, o cenário é completamente diferente. A partir dessa realidade, das discussões e mobilizações dos segmentos sociais demandando inclusão e acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PCDs), foram conquistadas políticas públicas como a sanção da Lei N°13.146, de 6 de junho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência-Estatuto da Pessoa com Deficiência, permitindo que moda e deficiência incrementassem um diálogo que deu origem à Moda Inclusiva. Impulsionados por esse contexto, professores da Universidade Federal do Ceará, de outros cursos de moda e profissionais sensíveis à causa de PCDs, realizaram o Seminário Moda Inclusiva 2017, primeiro do gênero na cidade de Fortaleza, cujo relato trazemos nesse trabalho. Ocorrido nos dias 23 e 24 de março de 2017, no Centro de Profissionalização Inclusiva para a Pessoa com Deficiência (CEPID), destinou-se a discutir como Moda e Design podem ser trabalhados no sentido de melhorar a qualidade de vida de PCDs. Buscou-se sensibilizar o meio produtivo e comercial, instituições públicas, estudantes de moda e pessoas interessadas na temática. Dentre as ações consequentes, destacam-se o curso de capacitação em calçados para PCDs e o desenvolvimento de calçados para pessoas atingidas pela hanseníase e ou com deficiência.

Palavras-Chave: Pessoas com deficiência. Seminário Moda Inclusiva. Inclusão Social.

Abstract

Considered ephemeral by several authors, fashion presents itself as an object of desire and encompasses innumerable styles, which offers varied options to a diversity of people. However, if for some people the supply of products is too much and with constant turnover, for others, such as obese or disabled people, the scenario is completely different. From this reality, from the discussions and mobilizations of the social segments demanding inclusion and accessibility for People with Disabilities (PCDs), public politics were conquered as the sanction Law No. 13,146, June 6th, 2015, which instituted the Brazilian Law (BRAZIL, 2015), allowing fashion and disability to increase a dialogue that gave rise to the Inclusive Fashion. Driven of this context, teachers from the Federal University of Ceará, from other fashion courses and professionals sensitive to the PCDs cause, held the 2017 Fashion Seminar Inclusive, the first of its kind in the city of Fortaleza, whose report we bring in this work. Occurred on March 23 and 24, 2017, at the Center for Inclusive Professionalization for the Disabled (CEPID), was devoted to discussing how Fashion and Design can be worked to improve the quality of life of PCDs. The aim was to sensitize the productive and commercial environment, public institutions, fashion students and people interested in the subject. Among the consequent actions, we highlight the training course on shoes for PCDs and the development of shoes for people affected by leprosy and / or with disabilities.

Keywords: People with disabilities. Inclusive Fashion Seminar. Social inclusion.

1 INTRODUÇÃO

É possível se afirmar que a moda ajuda e influencia na construção da personalidade da pessoa, quando Woltz e Carvalho (2008, p.2) explicitam que “na sociedade contemporânea, a moda assume o importante papel de veículo de emoções e expressão de ideias”, propiciando assim que o indivíduo se sinta inserido no seu meio. Ao mesmo tempo em que é considerada efêmera por vários autores, é objeto de desejo e se apresenta em inúmeros estilos para uma elevada diversidade de pessoas. Todavia, se para alguns a oferta existe em grande quantidade, diversidade e rotatividade, seja em lojas de departamentos ou feiras populares, para outros, com peculiaridades diferenciadoras como obesos ou com deficiência, o cenário é bem diferente.

Tratado outrora como ‘deficiente’, nome usado para se referir às pessoas com algum tipo de limitação – física, mental ou sensorial –, Sassaki (2003) relata que existiram diversas denominações ao longo dos anos:

Utilizavam-se expressões como “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “pessoas deficientes”, até que a Constituição de 1988, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que se aplica na legislação ordinária. Adota-se, hoje, também, a expressão “pessoas com necessidades especiais” ou “pessoa especial”. Todas elas demonstram uma transformação de tratamento que vai da invalidez e incapacidade à tentativa de nominar a característica peculiar da pessoa, sem estigmatizá-la. [...] Iguamente se abandona a expressão “pessoa portadora de deficiência” com uma concordância em nível internacional, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa, o que tem sido motivo para que se use, mais recentemente, [...], a forma “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2003, p.1236)

Diante dessa realidade, de discussões e mobilizações dos segmentos sociais demandando inclusão e acessibilidade para Pessoas com Deficiência (PCDs), foram conquistadas políticas públicas próprias, como, mais recentemente, a sanção da Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o que permitiu que moda e deficiência incrementassem um diálogo que deu origem à, assim denominada, Moda Inclusiva.

De acordo com Auler (2014), a moda inclusiva propõe o vestir e desvestir com autonomia e beleza, incorporando soluções inovadoras na modelagem e acabamentos, para aqueles com deficiência permanente ou temporária, sem distinção de idade ou sexo, sejam adultas ou crianças, ou mesmo para os que desejem usá-la, por uma questão de conforto ou pelo design diferenciado. A proposta tem o olhar voltado, também, para facilitar o acesso aos locais onde o produto é comercializado. Contudo, a maior discussão em que o conceito está imerso, é a democratização de todo o processo que envolve a moda.

Pode-se considerar, também, que a produção em moda para pessoas com deficiência deve extrapolar o saber fazer, indo mais além na apropriação do que está na essência, ou seja, entender o que é deficiência. Com tal propósito, designers de moda e professores dos cursos de moda da cidade de Fortaleza, capital do Ceará, com atuação na área das políticas públicas e aproximação da temática, seja pela práxis na academia ou pelo fazer cotidiano, idealizaram e realizaram o Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2017, objeto de relato desse trabalho aqui apresentado.

O evento foi um momento em que moda e inclusão, pela amplitude de abrangência e relevância à sociedade, assumiram o centro das discussões a envolver processos,

tecnologia e metodologias. Essa conjunção de esforços proporcionou um nível de sinergia suficiente a explicitar que um universo tão diverso, como a moda, é capaz de acolher a todos, considerando suas singularidades e criar coisas belas.

Voltado às Pessoas com Deficiência / Estudantes de Moda / Professores de Moda / Pessoas e instituições envolvidas com a cadeia têxtil e com a temática / Pessoas interessadas na temática, o Seminário aconteceu nos dias 23 e 24 de março de 2017, nas dependências do Centro de Profissionalização Inclusiva para a Pessoa com Deficiência (CEPID).

Teve como objetivo central aprofundar a discussão sobre moda e deficiência, que resulte em estratégias para o desenvolvimento e fortalecimento da moda inclusiva no Ceará, além de: discutir deficiência e moda inclusiva; apresentar roupas produzidas de acordo com o conceito de moda inclusiva; sensibilizar profissionais e gestores para ações mais efetivas, acessíveis e inclusivas; articular instituições, profissionais, estudantes e Pessoas com Deficiência para discussões e ações futuras envolvendo a temática.

A metodologia utilizada envolveu rodas de conversa, aulas técnicas e desfile com experiência sensorial, cujo intuito foi despertar nos participantes o envolvimento nas discussões de cada tema de forma, ao mesmo tempo, leve, pedagógica e reflexiva.

O evento contou com a participação de 100 (cem) inscritos e, dentre os convidados, pode-se destacar a participação de Daniela Auler, idealizadora do projeto Moda Inclusiva, da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Governo de São Paulo (SEDPCD). De igual importância foi a presença de profissionais atuantes, empresários e participantes de eventos na causa da Moda Inclusiva, todos com expertise e propriedade no tema, conferindo para os presentes, argumentos que fomentaram a discussão sobre moda para Pessoas com Deficiência como uma necessidade ainda pouco explorada pelos empresários da moda.

2 MODA INCLUSIVA

A palavra moda vem repleta de significações, como por exemplo status, conforto, design e até pertencimento. De modo mais abrangente, Rech (2002, p. 29) afirma que “a moda compreende mudanças sociológicas, psicológicas e estéticas intrínsecas à arquitetura, às artes visuais, à música, à religião, à política, à literatura, à perspectiva filosófica, à decoração e ao vestuário”. Entende-se que a moda, particularmente no vestuário, não se trata apenas de uma vestimenta por trazer consigo elementos de pertencimento, de autoestima, significados e status social. Conforme Dario Caldas (2004), o sistema da moda se faz complementar de complexas engrenagens a conectarem lógicas sociais, históricas, econômicas e antropológicas, e assim, ela expressa, reproduz e nutre uma série de relações existentes. Nesse contexto, Santaella (2008) complementa:

Não há nada mais eficaz do que a moda para dar expressão teatral à experiência alucinatória do mundo contemporâneo. É a moda que exhibe, por meio de signos mutantes, a corporificação, a externalização performática de subjetividades fragmentadas, sem contornos fixos, movediças, escorregadias, mutáveis, flutuantes, voláteis. Em razão disso, a moda se constitui em laboratório privilegiado para o exame das subjetividades em trânsito (SANTAELLA, 2008, p.165).

Sob a forma de vestuário, a moda emite juízo de valor a evidenciar a natureza socializante verificada nas vivências das pessoas em relação à roupa, dando sentido e apontando direções, significados e instrumentos de julgamento. Isso só é possível por-

que qualquer indumentária sempre objetiva significar algo a alguém, e exatamente por isso pode ser usada como instrumento de mediação entre o indivíduo e o sentido que ela imprime em suas ações. Do ponto de vista da Antropologia, interessam as relações entre os diversos grupos, de acordo com a posição que ocupam na estrutura social. Para tanto, torna-se obrigatória a devida inclusão de obesos, pessoas com deficiências, e outras variantes, no fito de propiciar uma integração generalizada de todos os atores sociais, indistintamente. No atendimento à tão relevante questão em uma conjuntura na qual se notabiliza o ser humano como animal social, emerge como resposta a Moda Inclusiva.

A moda inclusiva se refere ao conceito de participação social incluindo a todos os indivíduos indistintamente. Nesse sentido, Steinfeld e Tauke (2002, p.170) afirmam que o design inclusivo tem como objetivo inserir a sociedade e eliminar a discriminação, e defendem que “não basta fornecer às pessoas uma característica funcional, o design inclusivo tem que fazer com que essa característica seja fácil de usar e que seja atrativa aos consumidores”. Cambiaghi e Youssef (2007) relatam sobre a dimensão da inclusão:

A inclusão é um processo muito mais amplo que diz respeito à mudança de olhar sobre o mundo, sobre as relações, sobre os direitos; a inclusão diz respeito à percepção interna de cada indivíduo. A diversidade passa a ser vista como valor. A sociedade se modifica e a pessoa com deficiência também, para que todos possam viver em condições de equiparação de oportunidades (CAMBIAGHI; YOUSSEF, 2007, p. 34).

Corroborando com os autores, é perceptível que muitas vezes, o indivíduo com deficiência vem sendo rotulado como não consumidor, situação constrangedora de expressiva ocorrência nos acordos relacionados a quesitos como acessibilidade em lojas, tipos de modelagens, formas de abotoamentos e acabamentos, ou de uma abordagem racional e justa a deficientes. Tudo confrontado com o que é veiculado pelas mídias, podendo assim, evidenciar a existente visão de irrelevância desse grupo como clientela capaz de despertar interesse comercial.

Pode-se inferir, então, que a moda inclusiva emerge no intuito de pesquisar e encontrar meios capacitados à inserção de corpos com deficiência no mercado, sob uma óptica generalizada, condição que a indústria hoje, não contempla ou atende de modo deficitário. Também é importante ressaltar que moda inclusiva tenciona ainda, criar roupas com design, conforto e estilo, eliminando o aspecto puramente funcional.

Cada peça de vestuário pode ser compreendida como uma extensão do corpo, uma segunda pele, independentemente de ser ou não visualizada de igual modo para ou pelas pessoas com deficiência (PCDs). O importante é considerar que todos os indivíduos devem usufruir da experiência de escolher suas próprias roupas, a qual grupo almejam pertencer e como desejam ser vistas, visando à sua individualidade, estima e auto realização.

Roncoletta (2007) relata que grande parte dos produtos de moda está direcionada para possibilitar a inclusão ou exclusão do indivíduo no meio social por meio da aparência, sendo o design o maior proporcionador de inclusão social.

A utilização dos conhecimentos ergonômicos para a moda inclusiva se caracteriza como premente, uma vez que a vestibilidade atende ao vestir e despir, aos movimentos com conforto e às sensações agradáveis e prazerosas durante o uso.

Costa, Moura e Wolff (2014, p. 6) ressaltam que o desenvolvimento de produtos inclusivos tem como premissa “conceber produtos ou ambientes que possam ser utilizados por todas as pessoas, não um grupo determinado de pessoas, sem que haja a ne-

cessidade de qualquer adaptação específica para o seu uso” (COSTA; MOURA; WOFF, 2014). Possibilitar essa inclusão está diretamente ligado à utilização dos princípios do design universal que são o uso equitativo, flexível, simples e intuitivo, informação perceptível, baixo esforço físico, tolerância ao erro e o dimensionamento de espaços para acesso e uso. Infere-se, dessa forma, que incluir é tornar acessível a todos indistintamente, seja aos produtos ou no acesso a estes.

3 INCLUSÃO x EXCLUSÃO – DADOS NACIONAIS

Realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo de 2010 apontou que 45,6 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência, sendo que destes, 23,9% possuíam pelo menos uma das deficiências investigadas: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. A prevalência da deficiência variou de acordo com a natureza delas e foi identificada e agrupada conforme o grau de dificuldade conforme a percepção das pessoas entrevistadas sobre as suas funcionalidades (BRASIL, 2012).

Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) (2013), 1,3% da população do Brasil declarou possuir alguma limitação, sendo o percentual para os homens (1,6%) maior que o observado para as mulheres (1,0%). A partir dos 30 anos, as proporções foram crescentes em todos os grupos de idade: 30 a 39 anos, 1,0%; 40 a 59 anos, 1,9%; e 60 anos ou mais, 3,3%. As pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto apresentaram percentual superior (1,9%) ao verificado nos demais níveis de instrução. No país, 0,3% da população nasceu com deficiência física, enquanto 1,0% a adquiriu em decorrência de doença ou acidente.

Ainda conforme a PNS (2013), a Região Norte apresentou a menor proporção de pessoas com incapacidade motora adquirida por doença ou acidente, 0,8%. Em relação às pessoas que adquiriram limitações por doença ou acidente, foram estimadas as maiores proporções nos seguintes segmentos: homens (1,3%), pessoas de 60 anos ou mais de idade (3,1%) e pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto (1,5%). Da população, 46,8% possuíam grau intenso ou muito intenso de limitações, ou ainda não conseguiam realizar as atividades habituais. Estimou-se que 18,4% da população com restrições motoras, frequentavam algum serviço de reabilitação.

Para o mesmo período no estado do Ceará, segundo divulgação do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), de 8.448.055 habitantes, existem, pelo menos 2.340.150 pessoas com deficiência. O percentual da população residente no estado com algum tipo de deficiência (27,69%) supera os índices do Nordeste (26,63%) e do País (23,92%) (CEARÁ, 2012).

Em Fortaleza, dos 2.452.185 habitantes, 646.493 declararam ter, pelo menos, uma das deficiências investigadas, o que corresponde a 26% da população (BRASIL, 2012). Destaque-se que, em Fortaleza, existem 508.397 pessoas com deficiência visual (20,73%); 181.427, deficiência motora (7,4%); 144.997, deficiência auditiva (5,91%), e deficiência mental/intelectual (1,29%) (IBGE, 2010).

Convém ressaltar que o estado do Ceará, apesar da situação econômica nacional, apresenta-se como o quinto estado com maior produção têxtil e confeccionista do país. Cerca de 3200 empresas empregam em torno de 60 mil trabalhadores registrados,

cuja produção se aproxima de 600 mil peças anuais e 180 mil toneladas de artigos têxteis (DIÁRIO DO NORDESTE, 2015).

Na observação dos dados demonstrados e o fato de o Ceará ser um importante polo de moda brasileiro, coadjuvado pela ampliação do ensino superior de dos cursos de design de moda no estado, que na última década cresceu de dois para seis cursos, o tema ‘pessoas com deficiência’ se torna de grande relevância para discussão e aprofundamentos.

4 SEMINÁRIO MODA INCLUSIVA FORTALEZA 2017

4.1 A realização do Seminário

O evento aconteceu em dois dias para um público de cem pessoas composto por estudantes de design de moda e áreas afins, trabalhadores e professores de design, inclusive design de interiores, representantes de associações e outras organizações representativas das Pessoas com Deficiência (PCDs), de setores da indústria e comércio e órgãos governamentais, local e de São Paulo.

O Seminário contou com interpretação para língua de sinais e audiodescrição simultâneas e objetivou aprofundar e ampliar a discussão sobre moda e deficiência, para resultar em estratégias para o desenvolvimento e fortalecimento da moda inclusiva no Ceará. Buscou-se, também, sensibilizar profissionais e gestores para ações mais efetivas, acessíveis e inclusivas; e articular instituições, profissionais, estudantes e Pessoas com Deficiência para discussões e ações futuras envolvendo a temática.

Exposta no Quadro 1, a programação constou da abertura oficial, com a fala dos representantes das PCDs, órgãos governamentais e instituições de ensino.

Quadro 1 – Programação do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2017

	DIA #1 – 23/3 quinta-feira	DIA #2 – 24/3 sexta-feira
Manhã	<ul style="list-style-type: none"> • Credenciamento • Abertura • Apresentação cultural – Companhia Dança sobre Rodas - Elos da Vida • Roda de Conversa PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – Direitos que precisamos saber 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa INOVAÇÕES – Experiências e Oportunidades • Roda de Conversa – MODA INCLUSIVA – Cultura, Formação e Mercado: caminhos de inserção
Tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa MODA & DEFICIÊNCIA – Um mundo de possibilidades • Roda de Conversa MODA INCLUSIVA PARA OS PÉS – Pisando firme quando o assunto são os calçados 	<ul style="list-style-type: none"> • Desfile – Aula técnica DESIGN E CONFORTO – ergonômico, sensorial, termofisiológico e psicoestético • Experiência cinestésica • Encerramento

Fonte: Arquivos do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza (2017)

Após o credenciamento, os participantes foram convidados para assistir uma apresentação cultural do grupo Companhia de Dança sobre Rodas (Figura 1), da Associação Elos da Vida, composta por sete bailarinos, cadeirantes e andantes. A apresentação de balé foi realizada na entrada do CEPID.

Figura 1 – Companhia Dança Cadeiras sobre Rodas



Fonte: Arquivos do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza (2017).

O conteúdo das rodas de conversa foi organizado numa perspectiva crescente, de modo a atrair a atenção dos participantes e contribuir para a melhor compreensão sobre a temática central do evento – inclusão e moda. A opção pelas Rodas de Conversa, enquanto técnica para fomentar o debate, se deu pelo entendimento dos organizadores do seminário, em especial, na percepção do evento como um momento em que todos pudessem, na medida do possível, considerando a estrutura física do espaço e disponibilidade das cadeiras, participar ativamente da discussão. Para tal, foram utilizados os conceitos de Moura e Lima (2014, p.98), para os quais a roda de conversa é, “uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão.” Essa técnica se configura em uma ferramenta que possibilita reflexão e interação sobre assuntos de propriedade dos sujeitos, que envolvem e permitem observação, diálogo, ponderação e argumentação.

Nas rodas de conversa (Figura2) foram apresentados e debatidos projetos já desenvolvidos com êxito, mostrando a viabilidade técnica, financeira e comercial da produção de peças com ergonomia e design, ressaltando a utilização de modelagens atuais onde se destacam como diferenciais a aplicação de aviamentos como zíper, velcros e botões no propósito de propiciar conforto e autonomia no vestir e despir, no segmento feminino, masculino e infantil. Foi, também, apresentado e discutido trabalho realizado no exterior em que foram desenvolvidas roupas para atletas usuários de cadeiras de rodas.

Figura 2 – Mesas Redondas



Fonte: Arquivos do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza (2017).

No encerramento do Seminário foi realizada uma Aula Técnica sobre ergonomia, design e conforto, apresentada por Daniela Auler¹ e comentada por quatro docentes das instituições parceiras. O momento consistiu em um desfile com itens de vestuário inclusivo cedidos do acervo do Concurso Moda Inclusiva, da SEDPCD-SP e peças de roupa locais, dos finalistas das duas edições do Concurso Ceará Moda Acessível (2014 e 2015), promovido pelo CEPID. Os modelos desse desfile (Figura 3) foram pessoas com e sem deficiência, incluindo crianças, com destaque para a participação especial da ex-Miss Brasil de 2015, a cearense Melissa Gurgel, que encerrou o desfile.

Figura 3 – Desfile Aula técnica



Fonte: Arquivos do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza (2017).

Nesse momento foram abordadas as especificidades de cada composição, como ergonomia, acabamento, tecido, caimento, modelagem e estilo. Vale ressaltar que as peças desenvolvidas nos concursos e apresentadas no desfile, podem ser usadas por pessoas com deficiência ou não, evidenciando que moda inclusiva é uma vertente viável, não somente no relacionado a um composto visual harmonizado, como também de atratividade comercial.

A atividade seguinte teve como foco os deficientes visuais: por meio de uma vivência cinestésica (Figura 4), prática desenvolvida por estudantes do curso de Design de Moda da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), atividade na qual convidados da plateia participaram da experimentação sensorial. No palco foram construídos dois círculos de pessoas voluntárias, composto por seis integrantes, onde um era deficiente visual e o colega do lado não era cego, mas com os olhos vendados.

¹ Idealizadora do projeto Moda Inclusiva, da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Governo de São Paulo (SEDPCD) e do Concurso Internacional Moda Inclusiva que, em 2018, já conta com a sua 10ª edição.

Figura 4 – Experiência cinestésica



Fonte: Arquivos do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza (2017).

Os looks apresentados para os dois grupos eram idênticos, com peças a apresentarem texturas, informações e bordados em braile. No transcorrer da ação um procedimento de audiodescrição era realizado conforme as pessoas se levantavam para analisar as peças. O mais interessante foi o fato de os deficientes visuais ajudarem os demais colegas a levantarem e sentarem, como também a assimilarem o que estava sendo descrito da peça, afinal, para eles, o toque é ferramenta essencial para a correta caracterização da vestimenta. Outro fator relevante dessa atividade refere-se à peculiaridade dos voluntários oriundos da plateia terem impedida a visualização das peças pela colocação de vendas nos olhos, uma vez que o processo da identificação dos looks ser efetivada a partir da audiodescrição.

No final foram convidados alguns participantes para descrever o que sentiram durante o processo, gerando uma polêmica acerca do assunto

Paralelamente às discussões ocorrentes no plenário do CEPID, foi criado no hall de entrada do local, um *lounge* especialmente montado pelos professores e estudantes do curso Design de Interiores da Faculdade Estácio, como também uma exposição de trabalhos desenvolvidos sob a óptica da moda inclusiva, produzidos por estudantes das instituições parceiras. O ambiente tinha como propósito básico de sua montagem, possibilitar, durante o fluxo livre dos estudantes, visibilidade ao tema e maior interação desses com o próprio evento em si.

4.2 Discussão dos resultados

A inscrição foi realizada por meio digital e, na ocasião, o interessado preenchia um formulário que possibilitou à organização, conhecer mais esse participante.

O evento teve a participação de cem inscritos, numa faixa etária de menos de 19 a 60 anos e mais, sendo 4 (quatro), no menor intervalo e 1(hum), para a maior idade (Gráfico1). Os demais registrados foram: 20-29a (14); 30-39a (11); 40-49a (6) e 50-59a (6), de acordo com os que informaram a idade na ficha de inscrição (menos de 50%).

De acordo com o sexo, o maior público foi de mulheres, com 86%, seguidos dos homens, 12%. Uma pessoa preferiu não declarar (1%) e outra registrou-se como outros (1%), sem acrescentar comentários (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Faixa etária

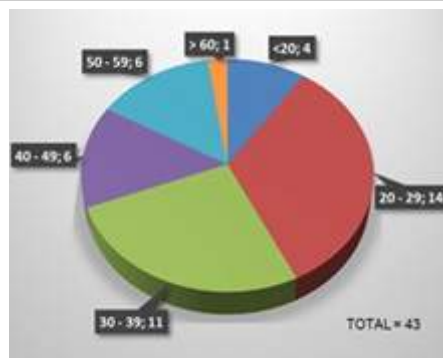
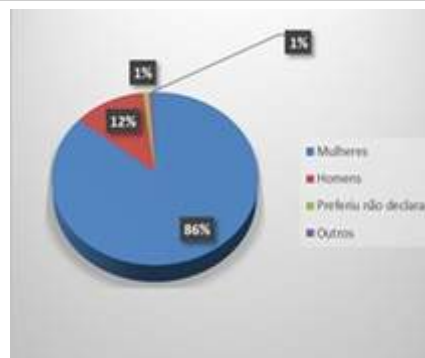


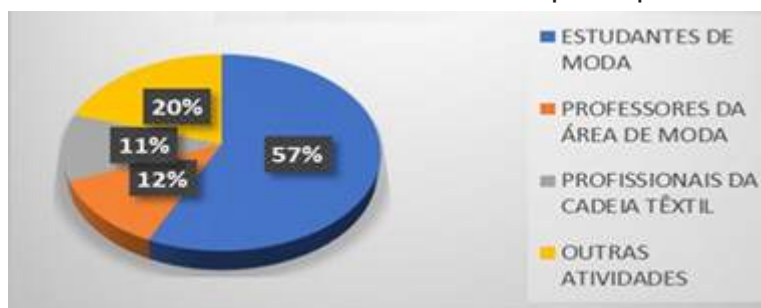
Gráfico 2 – Sexo



Fonte – Formulário de inscrição (2017).

O Gráfico 3 mostra a atividade cotidiana desenvolvida pelos participantes do evento: 57% dos participantes eram estudantes de moda, seguidos de professores da área de moda (12%) e profissionais da cadeia têxtil (11%). As demais 20 pessoas (20%) desenvolviam outras atividades. Verifica-se que o público corresponde à expectativa com relação à capacidade do evento em atrair pessoas interessadas na temática, especialmente, por esta despertar, em sua essência, forte apelo emocional, além de se apresentar como oportunidade promissora a negócios ligados à moda em decorrência do expressivo contingente de PCDs vir emergindo como consumidor, a cada dia mais consciente e exigente no que se refere a encontrar seu lugar na sociedade como alguém com desejos a originarem hábitos e comportamentos de consumo.

Gráfico 3 – Atividade cotidiana dos participantes



Fonte – Formulário de inscrição (2017).

Das instituições de ensino presentes, superior e técnico com cursos na área de moda, por meio de seus representantes inscritos, estudantes e professores, registre-se que todas da capital participaram (6). Considerando que o formulário de inscrição foi aberto, *on line*, vale ressaltar a presença de estudantes das instituições: UEMG-Unidade Passos (1), UFRPE (Pernambuco) – 1, IFPI (Piauí) – 1, FAC. DRUMMOND (São Paulo) – 1 e FUPES (Santos-SP) – 1. Verifica-se que o meio virtual propicia a difusão em larga escala de divulgação, constituindo-se uma ferramenta favorável à realização do Seminário.

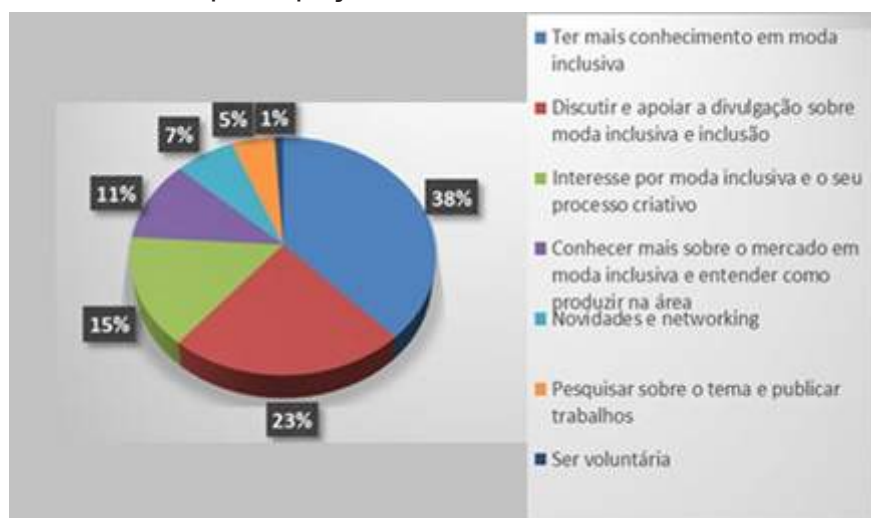
É possível considerar que a curiosidade e o entusiasmo no assunto podem refletir o interesse em como melhorar a qualidade de vida das PCDs pois, como nos dizem Brito e Sato (2017), o vestuário inclusivo pode influenciar no resgate da autoestima, possibilitar autonomia e aumentar a sua participação na sociedade.

Em relação ao local de trabalho informado, 23 participantes responderam. Desse, 10 disseram ter seu próprio atelier; 5 se colocaram como autônomos; 1, registrou-se como sendo do segmento indústria; 3, vinculados a órgãos governamentais; 2, de associações de pessoas com deficiência e 1, vinculada a um projeto social com jovens de periferia ('Cultura em destaque' e 'Projeto É noiz periferia'). A diversidade de origem do público participante atendeu à expectativa dos organizadores, sugerindo, inclusive, não apenas curiosidade em relação à temática, mas uma expectativa de novas possibilidades no campo da moda.

De acordo com o Gráfico 3, pode-se verificar que, ao serem perguntadas se tinham alguma deficiência, permanente ou parcial, 84 pessoas responderam NÃO, 16 SIM, sendo: motora – 1; motora/usuário de cadeira de rodas – 1; visual – 2; auditiva – 1; outras deficiências – 11 (não declaradas). Verificou-se, ainda, que uma pessoa só estava observando. Aqui vale ressaltar que a estrutura física do CEPID é totalmente adaptada à circulação confortável de pessoas com qualquer tipo de deficiência, espaço que favorece o acesso a todos.

Quando questionados sobre o interesse em participar do evento, fica destacado no Gráfico 4: ter mais conhecimento em moda inclusiva – 38; discutir e apoiar a divulgação sobre moda inclusiva e inclusão – 23; interesse por moda inclusiva e o seu processo criativo – 15; conhecer mais sobre o mercado em moda inclusiva e entender como produzir na área – 11; novidades e networking – 7; pesquisar sobre o tema e publicar trabalhos – 5 e ser voluntária – 1.

Gráfico 4 – Interesse na participação no Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2017



Fonte – Formulário de inscrição (2017).

Diante dessa realidade é válido se pensar que o público alvo da pesquisa não só compreende as barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam, mas também já despertaram para a necessidade do desenvolvimento da moda inclusiva e que a democratização da moda só ocorrerá se for para todo o cidadão. Auler (2017) ressalta que o entendimento e as discussões a esse respeito envolvem o conhecimento da história de vida das PCDs, os aspectos socioculturais e os seus hábitos de consumo.

A autora ainda comenta que o interesse pela causa se relaciona com a elevação da autoestima, da autonomia e do autocuidado das PCDs. Conhecer sobre a temática leva à quebra de paradigmas, e oportuniza condições favoráveis ao surgimento de

novos negócios a terem como valores a ética e a responsabilidade social. Tal condição impacta diretamente no mundo da moda, principalmente pela força suficiente a provocar um repensar acerca de tratativas com a clientela, redirecionamento das expectativas de demandas, bem como redimensionamento da capacidade em provocar satisfação pela aceitação de nichos com significativa presença na sociedade.

Os interesses foram diversos, porém convergentes, inclusive com as duas atividades que finalizaram o evento: o desfile aula técnica e a experiência sensorial. O desfile aula técnica abordou a ergonomia e o conforto, exemplificando com design, técnica, beleza e desenvoltura por parte dos que desfilaram com as peças, bem como discutiu o criar, produzir e apresentar ao mercado um vestuário voltado para pessoas com deficiência, ávidas por respeito às suas condições de consumidores. Possibilitou, também, explicitar para aquelas que tinham interesse em um vestuário com design diferenciado, a conferir, sobretudo, autonomia no vestir e desvestir, considerando também, a praticidade para os cuidadores, coadjuvantes a executarem essa tarefa em quem está sob os seus cuidados.

Nesse sentido, ocorre uma concordância com Simões (2017, p.97), quando esta reforça a aplicação do design como importante ferramenta, digna de ser considerada um grande “instrumento capaz de implementar mudanças, expandindo conceitos de universalidade que permitirão ao setor desenvolver novas perspectivas que unam funcionalidade e estética.”.

A experiência sensorial vivenciada no desfile de manequins com roupas a apresentarem textura ou outros elementos, como informações em Braille sobre a peça, especialmente voltadas para pessoas com deficiência visual, com a respectiva participação de voluntários da plateia devidamente vendados, deixou evidente a relevância da utilização de elementos indicativos colocados nas roupas, como adereços, texturas, ou mesmo tecidos com algum odor. Tal condição possibilitou aos deficientes visuais logo identificar do que se tratava, afinal, para eles, a percepção tátil constitui atributo essencial para o reconhecimento do vestuário. Em adição ao exposto, em um estudo realizado com deficientes visuais, Mariano (2017) destaca a necessidade do toque na peça, pois é o momento em que se reconhece a sensação têxtil, a textura, os detalhes, a forma e, especialmente para o deficiente visual, vai proporcionar mais conforto e segurança.

Nas questões ligadas à acessibilidade comunicacional, foi possível constatar tal predicado por meio da audiodescrição por todo o evento. Neste sentido, Machado (2017) deixa claro que:

Quanto mais relações e associações as pessoas com deficiência visual obtiverem, mais seus conceitos serão ampliados e maior será a sua capacidade de relacioná-los em situações de seu cotidiano, desenvolvendo, desse modo, seu olhar crítico, fundamental para a formação dos juízos sobre o belo (MACHADO, 2017, p.108).

Na defesa do expressado anteriormente, com a audiodescrição, foi possibilitado o entendimento das imagens em movimento e estáticas através das informações repassadas oralmente para todas as pessoas com deficiência visual, desde a localização do foco a cores e tamanhos. O material impresso em braile também foi outro recurso utilizado para ampliar a compreensão do participante deficiente visual.

Os resultados ora apresentados referem-se apenas à realização do seminário. Porém, por consequência, verifica-se que os cursos de moda têm dado maior importân-

cia à moda inclusiva na sua integralização curricular e em trabalhos que os estudantes têm desenvolvido. Junto à instituição municipal Instituto de Planejamento de Fortaleza (IPLANFOR) e em parceria com outras duas instituições privadas, articula-se a realização de uma pesquisa de mercado para se obter um diagnóstico do consumo de moda pela pessoa com deficiência na cidade de Fortaleza. Outro resultado é o curso de capacitação em calçados para pessoas atingidas pela hanseníase e ou com deficiência que está sendo realizado, em parceria entre o curso de Design-moda/UFC, uma empresa de órteses e próteses e uma antiga colônia para pessoas com hanseníase no Ceará, com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará e da ONG holandesa NHR Brasil (Netherlands Hanseniasis Relief - Brasil). Para além dessa ação, já se realizou uma mesa redonda durante uma feira de tecnologias assistivas envolvendo, como temática, produtos de moda junto a um laboratório de pesquisa e desenvolvimento em automação com o qual se vislumbra a inserção de tecnologias no sentido de inclusão e melhor qualidade de vida às pessoas futuramente beneficiadas.

4 CONCLUSÕES

O Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2017 foi o primeiro evento, nesse formato, que aconteceu na capital cearense e, nas palavras da convidada, Daniela Auler, o primeiro que se teve notícia no país, apresentando uma convergência de debates no campo da moda, envolvendo a academia, o mercado, a indústria, a ciência e tecnologia e a cultura. Contribuiu para aprofundar a discussão sobre moda e deficiência, pois contou com a participação de atores que vivenciam essa realidade, além de outros interessados em se apropriar do tema.

Desta feita, a participação das instituições de ensino, profissionais da cadeia têxtil, gestores e pessoas com deficiência, aqueceu o debate sobre moda inclusiva, tornando clara a viabilidade da execução do binômio deficiência e moda na perspectiva da inclusão, além de apontar também, para um modelo de negócio, em que outros atores ainda devem se agregar, como o setor manufatureiro e o comércio.

As duas atividades que finalizaram o evento apresentaram roupas totalmente construídas dentro de um novo conceito, no qual ergonomia e conforto não destoaram da beleza e da oferta de praticidade para o vestir e desvestir com autonomia.

O evento abriu um canal de comunicação entre os participantes e chamou a todos para aprofundar esse debate sobre moda inclusiva em ações presentes e futuras. Em cada roda de conversa, proposições foram sendo feitas, como a entrada do segmento varejista no debate, conforme já mencionado anteriormente; estimulou as discussões com o setor de calçados voltados para pessoas com deficiência, ainda incipiente em terras alencarinhas, quando comparado com o setor de vestuário; ampliou a parceria das associações de representantes das pessoas com deficiência nas futuras construções e debates, bem como ampliou o diálogo com a indústria têxtil e seus associados.

Nos procedimentos de finalização do presente texto, um projeto ainda mais ousado foi constituído, seguindo às conclusões e recomendações aqui sinalizadas, na perspectiva de que a moda inclusiva tem a faculdade de contribuir de modo expressivo às propostas de ampliação e fortalecimento de um debate sobre políticas de inclusão, mostrando que esta atividade econômica pode e deve ser democrática, vencendo todas as barreiras e limitações. Na verdade, personifica uma ferramenta com competência ao

favorecimento à valorização individual e coletiva, disponibilizando opções à materialização de necessidades e desejos, em especial, pela oportunização, sem restrições, de alternativas ao processo de satisfação.

Com a efetivação de novas parcerias e articulações, está sendo possível o exercício de planejamento ao se realizar em 2019, a ação que envolve uma empresa de órteses e próteses e uma instituição que abriga pessoas atingidas pelo mal de Hansen.

O presente conteúdo serve de espaço para alertar que, a partir da fala de uma pessoa com deficiência, profissional a trabalhar em programas de mobilidade urbana e participante de uma roda de conversa no Seminário, é essencial a participação de PCDs em toda e qualquer ação a envolver o tema inclusão, com a seguinte frase: “Nada sobre nós, sem nós!”. Verifica-se, assim, que a experiência de cada um representa, com propriedade, desejos e necessidades de um coletivo.

Enfim, nesse projeto do Seminário, conseguiu-se, também, envolver cursos de moda do estado do Ceará e da capital do estado do Piauí em atividades itinerantes em cada instituição. O objetivo principal é, além de ampliar as discussões no binômio moda-inclusão, envolver maior número de pessoas com a temática, sensibilizando-as a participar do Seminário Moda Inclusiva Fortaleza 2020.

Assim, convém ressaltar a diminuta importância dada ao segmento da moda inclusiva em que, talvez pelas restrições e diversidade das deficiências, PCDs sofrem descaso enquanto cidadãos e cidadãs e, como potenciais consumidores, merecem abordagens diferenciadas que sigam para além dos valores de um nicho de elevada especificidade. As empresas ainda se manifestam de forma muito tímida no mercado, a exemplo da ausência de coleções de vestuários a exaltarem a estética em vez do funcional, uma reduzida visão da imperiosa necessidade de quererem ofertar praticidade e funcionalidade no manuseio e uso. Tal realidade compromete a oferta de opções às PCDs, deixando-as ainda distantes de verem suas necessidades e desejos atendidos com padrão de qualidade técnica e humana elevado, fundamental ao alcance da satisfação compartilhada entre ofertante e demandante.

REFERÊNCIAS

ABLING, Bina; MAGGIO, Kathleen. **Moulage, modelagem e desenho: prática integrada**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

ALDRICH, Winifred. **Modelagem plana para moda feminina**. Tradução de Cláudia Buchweitz. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. **Colaboração**: Elizandro M. Brick. Didática Geral. 3. ed. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2012.

DUARTE, Sonia; SAGGESE, Sylvia. **Modelagem industrial brasileira**. Rio de Janeiro: Guarda Roupas, 2016.

DUBURG, Annette; TOL, Rixt van der. **Moulage**: arte e técnica no design de moda. Tradução de Bruna Pacheco. Porto Alegre: Bookman, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, Campus Gaspar. **Curso técnico em vestuário integrado ao ensino médio (Projeto), Eixo Tecnológico, Produção Industrial**. IFSC: Gaspar, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC. **Institucional**: Missão, Visão e Valores. [2012]. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

SILVEIRA, Icléia; ROSA, Lucas da; LOPES, Luciana D. **Modelagem básica do vestuário feminino**. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <https://issuu.com/modelline_udesc/docs/livro_vfinal_21092017>. Acesso em: 05 jan. 2018.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda**: planejamento de coleção. 5. São Paulo: D Treptow, 2013.

Recebido em: 31/12/2018

Aceito em: 24/04/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019080>

O DESENHO DE MODA E A EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inclusive fashion: assistive technologies in the process of teaching learnin Fashion drawing and education by the sensitive: analysis of a pedagogical practice

Lucas da Rosa¹

Valdecir Babinski Júnior²

Icléia Silveira³

¹ Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Puc-Rio (2012). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc (2005), e especialista em Moda: Criação e Produção (2002) pela mesma universidade. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2000). É professor efetivo da Udesc, na qual ministra aulas no bacharelado em moda e no Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa/Udesc).

E-mail: darosa.lucas@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943713096006841>

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa) da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc. Especialista em Marketing pela Universidade de São Paulo (2018). Graduado em moda, com habilitação em design de moda pela Udesc (2014).

E-mail: vj.babinski@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236784093903342>

³ Doutora em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Puc-Rio (2011). Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2003), e especialista em Atuação Docente em Nível Superior (1980) pela mesma universidade. Também especialista em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc (1992). Licenciada em Geografia pela UFSC (1976). É professora efetiva da Udesc, na qual ministra aulas no bacharelado em moda e no Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa/Udesc), programa no qual é coordenadora.

E-mail: icleiasilveira@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7917562140074797>

Resumo

O presente artigo constitui-se como análise de uma prática pedagógica aplicada na unidade curricular Ilustração de Moda, disciplina do quarto módulo do Curso Técnico subsequente em Produção e Design de Moda, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Jaraguá do Sul. Relata-se a prática realizada a partir de etapas subdivididas nas ações e atividades de: Refletir – coletar, categorizar, caracterizar – e Desmistificar. A metodologia empregada foi pesquisa aplicada, participativa, qualitativa e de campo. A análise da experiência relatada utiliza os fundamentos abordados por diversos teóricos, e quanto à educação pelo sensível, por meio de seis categorias. Infere-se que a prática pedagógica relatada teve assertividade quanto à sensibilização dos estudantes da turma para com o desenho de moda, mas manteve-se em grande parte do tempo no campo da racionalidade e da lógica. Ainda que estas não sejam negadas na educação pelo sensível, a entrada de sensações foi limitada pelo uso de sentidos específicos: visão e audição.

Palavras-Chave: Desenho de Moda. Educação pelo Sensível. Prática Pedagógica.

Abstract

This article is an analysis of a pedagogical practice applied in the course “Illustration of Fashion”, discipline of the fourth module of the subsequent Technical Course in Production and Fashion Design, Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Jaraguá do Sul Campus. It is described the practice performed from steps subdivided into the actions and activities of: Reflect - collect, categorize, characterize - and demystify. The methodology was applied, participatory, qualitative and field research. The analysis of the experience reported uses the foundations addressed by several theorists, and the education by the sensible, through six categories. It is inferred that the pedagogical practice reported was assertive regarding the students’ sensitization of the class to the fashion design, but remained largely in the field of rationality and logic. Although these are not denied in education by the sensitive, the entrance of sensations was limited by the use of specific senses: vision and hearing.

Keywords: Fashion Drawing. Education by the Sensitive. Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

O relato da prática pedagógica abordada é baseado no exercício de Valdecir Babinski Júnior, coautor do presente artigo, enquanto professor substituto do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus de Jaraguá do Sul – Centro. A prática relatada ocorreu no primeiro semestre de seu exercício profissional no IFSC, entre outubro e novembro de 2016.

A disciplina na qual ocorreu a prática faz parte do quarto e último módulo do curso Produção e Design de Moda¹, ofertado como subsequente ao Ensino Médio, com carga horária total de 1.500 horas, sendo o desenho de moda contemplado em todos os módulos. As disciplinas de desenho de moda, da grade curricular, compõem o percurso formativo do estudante, por meio da prática do desenho, conforme prevê o Projeto Pedagógico (CEFET-SC, 2008).

Entretanto, durante a realização de exercícios e atividades, e em outras turmas de módulos diferentes, percebeu-se que as aulas de desenho eram distantes de discussões teóricas: poucos eram os momentos em que havia abertura para debater-se o desenho e raros eram aqueles destinados a refletir sobre assuntos correlatos, o que, conforme Ramos (2014) observa, perfaz a ideia conservadora de aceitação da educação técnica como preparação das classes mais vulneráveis para o ofício do trabalho.

Portanto, justifica-se o presente artigo como contribuição para pensar o ensino técnico sob novas possibilidades e para além dos saberes profissionais. Considera-se, assim, o desenvolvimento do olhar crítico e do pensamento reflexivo que por muito tempo estiveram negados às discussões e às salas de aula do ensino técnico, visto apenas como herdeiro da pedagogia das competências implementada no Brasil, na década de 1990 (RAMOS, 2014).

A metodologia utilizada na pesquisa envolveu a revisão de referências de modo narrativo, com a seleção de autores por afinidade ao tema proposto. A revisão deu-se por escolha randômica e não direcional, não sendo possível caracterizá-la como sistemática. Também não foram contempladas bases de dados específicas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é aplicada, participativa, qualitativa e de campo, uma vez que a análise construída parte do relato de uma prática pedagógica realizada em um curso técnico de moda, e o supracitado coautor ser o professor da unidade curricular em questão. Disto decorre a coleta de dados, que teve por base a observação do comportamento dos estudantes.

Vale ressaltar que o artigo foi construído em um processo não concomitante de pesquisa-escrita, beneficiado pela compreensão do fazer docente, advindo das discussões da disciplina de Pedagogia e Ensino de Design e Moda, do Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa), modalidade profissional, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Por fim, a análise a seguir contempla a educação pelo sensível, na perspectiva da experiência humana observada por diversos teóricos e a natureza da sensibilidade e sua implicação sobre o processo de ensino e aprendizagem perfazem, além da análise da prática pedagógica, a fundamentação teórica deste artigo.

¹ Atualmente, o Curso Técnico de Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Jaraguá do Sul – Centro, encontra-se em fase de extinção. O curso está sendo substituído por um curso superior na mesma área.

2 EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL

O conhecimento sensível tem sido estudado por diversas áreas desde a neurologia, a psiquiatria, a filosofia, a educação, a arte e até, mais recentemente, a administração. Entretanto, ele ainda permanece no espectro do imprevisível e do nunca definitivo, esclarece Pillotto (2007). Isto ocorre dada a natureza da sensibilidade humana: tal conhecimento encontra-se em um eterno ciclo de descoberta, sendo produzido e reproduzido como efeito da complexidade, complementa Duarte-Júnior (1981), pois em seu entendimento, a compreensão do mundo – dada, principalmente, por meio das palavras – só é possível mediante referência àquilo que é sentido, vivido, experienciado. Nessa compreensão, segundo o autor, emergem símbolos de fundo não-lógico, isto é, meramente emocionais. Nesse sentido, o conhecimento sensível, diferentemente do que se pode supor, não nega a racionalidade perante a educação ou em prol, unicamente, do emocional, pois ambos são parte da experiência humana, uma vez que

[...] o conhecimento acontece nos níveis da racionalidade (argumentação/ reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção, imaginação e criação). Ambos devem ser considerados nos processos de ensino e aprendizagem, pois fazem parte do contexto cotidiano e, sobretudo, da experiência humana (PILLOTTO, 2007, p. 122).

Head (1958) afirma que a experiência humana é passível de ser organizada em padrões persistentes e fatores, dentre os quais, cita: equilíbrio, simetria, proporção, ritmo, graça, economia e eficiência. Já para Pineau (2000), a experiência humana envolve a descoberta e a redescoberta do sentido, não se distinguindo do ato criador, mas sendo alimentada pelas constantes novas compreensões da realidade. Pillotto (2007, p. 122) argumenta que “a compreensão que fazemos da realidade acompanha a imagem que dela fazemos”. Isto implica dizer que a imagem da realidade é dada pelo sentido adotado pelos sujeitos e por eles organizado. Invariavelmente, tal sentido está impregnado de emoção e de sensibilidade e se apresenta, normalmente, ligado a habilidade de visualização.

A construção da imagem da realidade faz-se em relação à imagem da memória do estudante, projetada a partir dos padrões formados pela apreensão dos sentidos, observa Head (1958), apontando para quatro tipos fundamentais de imagem da memória: (i) a própria imagem-memória; (ii) a pós-imagem, um fenômeno puramente fisiológico; (iii) a imagem alucinativa, que advém ou dos sonhos ou de um lapso da consciência completa; e (iv) a imagem eidética, que se forma entre as sensações e as imagens mentais normais. As imagens eidéticas envolvem habilidades visualizadoras que são minimizadas no decorrer da vida do estudante. Isto ocorre na medida em que são adotadas palavras no lugar de imagens, em particular, no campo do pensamento.

Para Alexandroff (2010, p. 21), no caminho do estudante, desde a mais tenra idade, é comum que se incentive a utilização da escrita como código de representação. Porém, pensar por intermédio de palavras pode limitar a percepção da realidade ou circunscrevê-la ao socialmente aceito, em uma “sociedade cuja cultura dominante é a letrada”.

Desse modo, a educação pelo sensível provoca mudanças e altera a percepção da realidade constituída pelos sujeitos da própria educação, professores e estudantes pois,

Educar pelo e para o sensível pode ser um caminho possível para a [nova] educação que se propõe. Mediar conhecimentos, é compreender o ser humano,

comprometer-se com a ética, com a estética, com o conhecimento também sensível, com a vida e com tudo o mais que faz sentido e gera mudanças em produções de sentidos (PILLOTTO, 2007, p. 126).

Há mais de uma década, Pillotto (2007) já sinalizava que apesar da grande produção acadêmica brasileira na área de educação, era comum encontrar, no cotidiano de escolas e universidades, a presença de práticas de ensino e aprendizagem voltadas para a formação de um pensamento linear e fragmentado, disciplinar e disciplinador.

Para Duarte-Júnior (1981), já no começo da década de 1980, era perceptível que a ciência e as disciplinas do conhecimento tradicional, exato e objetivo, haviam se descurado da emoção, deixando a realidade não passível de simbolização matemática marginalizada no caminho da educação. Segundo Pineau (2000), isto deriva da hierarquização das ciências, que baseadas na racionalidade positivista, classificaram, há muito, o conhecimento como real, útil, factível, certo, preciso e organizado – julgando-se senso comum ou qualidade mística aquilo que não compactuasse de tais características.

Head (1958) aponta para a disputa entre a tradição lógico-racionalista e os estudos sobre o pensamento visual enquanto atividade imaginativa. Para o autor, a educação pautada na lógica possui o objetivo de criar experiências inteligíveis ao modo lógico da percepção humana, o que inclui conceitos dogmáticos de caráter e de moralidade. Já a educação imaginativa inclui pressupostos platônicos na busca por instrumentalizar o estudante por meio da consciência sensorial, da qual emergem harmonia, ritmo, beleza e graça.

A educação, se direcionada unicamente para o pensamento lógico, pode produzir estudantes incapazes de fazer uso completo de seu poder de imaginação, assim como pode, também, reduzir o potencial destes de experienciar seu prazer sensorial. A prática educativa que toma a lógica como modelo é produzida pelo ideal pedagógico que se baseia na premissa de que o pensamento lógico ocorre por causa e de acordo com as leis que são próprias à lógica, e que seus resultados concordam com ela (HEAD, 1958).

Em verdade, com exceção das sentenças formais e puras da matemática, Duarte-Júnior (1981) ressalta que toda forma de comunicação do conhecimento, até mesmo a forma acadêmica e científica, está imbuída da sensibilidade e dos sentimentos dos sujeitos que a emitem, em maior ou menor grau, com maior ou menor matiz afetivo e emocional. Corroborando essa assertiva, Pillotto (2007, p. 121), ao afirmar que “também a emoção é elemento fundamental no processo de apreensão de significados e de mediação de sentidos comunicacionais”.

Isto implica dizer, na perspectiva da sala de aula, que a comunicação entre os sujeitos da educação ocorre pautada, consciente ou inconscientemente, na sensibilidade negociada entre professores e estudantes. A comunicação sensível, no entanto, não nega a intelectualidade, como dito anteriormente, apenas acrescenta-lhe e lhe reformula velhas concepções. Pineau (2000) esclarece que tais concepções remontam à organização social da pesquisa intelectual, quando da divisão antiga do conhecimento em sete artes do saber, da divisão universitária criada na Idade Média e da divisão disciplinar moderna. Tais divisões teriam contribuído para o engessamento do conhecimento, validado apenas quando correspondente à lógica, e para a marginalização da sensibilidade.

À parte da pesquisa intelectual, o conhecimento sensível esteve distanciado da investigação sobre o ato criativo global, tendo sido associado tão somente ao universo de

pintores, músicos, atores e artistas plásticos. Professores e estudantes de outras áreas que optam por esse caminho, têm seus processos criativos vistos, não raro, como fora do campo verídico da ciência.

Os processos de criação, nesta perspectiva, estão relacionados à sensibilidade e esta não é privilégio de artistas. É capacidade inerente a todos os seres humanos, mesmo em diferentes graus. Desta forma, é possível entender a criação como uma abertura permanente de entrada de sensações (PILLOTTO, 2007, p. 115).

Para Head (1958), as sensações formam-se como respostas motoras aos estímulos recebidos pelos órgãos sensoriais, em um processo metabólico e psicofísico. Já os sentimentos são advindos do sistema afetivo que controla e orquestra ligações complexas entre percepções sensoriais e sensações individuais. Duarte-Júnior (1981), por sua vez, afirma que as sensações têm origem na ação de sentir, que é global e primitiva, antecedendo a discursividade da linguagem verbal e textual no ato criador. Alexandroff (2010) assegura que a própria linguagem escrita, por sua natureza social e por ser originada, frequentemente, em um processo de reprodução mecânico de ensino e aprendizagem, causa prejuízos ao conhecimento advindo da atividade criadora que a antecede.

O ato criador envolve aspectos de natureza teórica e prática: configura-se a partir da ativação do pensamento, do corpo, do espaço, do movimento e da ação. O ato tem seu início na pura sensibilidade, marcada, por um estado de profunda inquietação e tensão, e que recebe, no decorrer da experiência, contribuições da intuição, da emoção, da criação, da percepção e da própria sensibilidade para com a educação pelo sensível (PILLOTTO, 2007).

Destaca-se a percepção como contribuição para o percurso formativo do estudante. Os sentidos podem ser compreendidos como equipamentos físicos que todo e qualquer organismo dispõe. A experiência humana, em particular, utiliza de cinco sentidos – olfato, visão, paladar, tato e audição – para absorver a percepção da psiquê. A percepção, por sua vez, como ato básico da mente, envolve a ação de um sujeito e de um objeto, externo ou interno ao sujeito, que se constitui, então, como dotado de sensibilidade, dado que utiliza seus sentidos para compreender o objeto. Baseado nesta premissa, observa-se que o estudante não é um refletor passivo: ele é, naturalmente, sensível, pois reage à recepção do conteúdo daquilo que aprende e apreende (HEAD, 1958).

Assim, a educação pelo sensível percorre a formação de estudantes e de professores no processo de ensino e de aprendizagem, por meio dos sentidos e das emoções que não negam a lógica, mas a complementam. A sensibilidade, necessária ao ato criador, pode, então, ser percebida, estimulada e incentivada para que os sujeitos da educação se beneficiem não só do que aprendem cognitivamente, mas, também, do que apreendem por intermédio de seus próprios sentidos. Na próxima seção, será descrita a prática pedagógica utilizada para se analisar a possibilidade de construção de uma experiência na educação pelo sensível.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A unidade curricular de Ilustração de Moda, de 40 horas, oferecida na grade-curricular do Curso Técnico Subsequente em Produção e Design de Moda, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Jaraguá do Sul – Centro, foi ministrada no período de 10 de outubro a 28 de novembro de 2016. O cronograma de aulas foi dividido

em 10 encontros, cada qual com tempo médio de 4 horas, no período noturno. No mês de outubro, as aulas ocorreram nos dias 10, 17, 24 e 31 e no mês de novembro nos dias 7, 16, 21, 24, 25 e 28.

Antes do início das aulas, da referida disciplina, em reunião de planejamento pedagógico, com a coordenação do curso, os demais professores e o Núcleo de Apoio Pedagógico do IFSC, foi comunicado que havia uma grande evasão escolar na turma: dos 35 estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2015, apenas 13 estudantes estavam matriculados na disciplina e frequentando o curso. No decorrer do último semestre da turma regular ainda houve uma desistência.

Os 12 estudantes que permaneceram na unidade curricular apresentavam comportamento de desmotivação e timidez ao desenharem. Nas primeiras aulas, eram corriqueiras as desculpas para não desenhar ou apresentar desenhos aos colegas e ao professor. Em algumas conversas informais realizadas com os próprios estudantes da disciplina, foi possível perceber um sentimento de frustração ligado a crença de que desenhar era algo nato e não passível de desenvolvimento, mediante aprimoramento técnico.

Com base nesse cenário, o professor elaborou a prática pedagógica dividida em duas ações, Refletir e Desmistificar. Somente a primeira ação foi subdividida em três atividades: Coletar, Categorizar e Caracterizar. Todas as etapas possuíam objetivos específicos que eram norteados pela intenção de estimular nos estudantes a afeição pelo desenho de moda, bem como de lançar sobre ele um olhar crítico e reflexivo, com o propósito de desconstruir crenças e ideias no sentido de que é necessário ter determinado dom nato ou “divino” para desenhar. As etapas, ações, atividades e objetivos estão sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Prática pedagógica proposta.

Ações e Atividades		Aula	Objetivos específicos
Ação 1	Refletir	3 ^a	Provocar discussões que incentivem um olhar crítico e reflexivo sobre o desenho de moda e o que os estudantes consideram “um bom desenho de moda”
Atividade 1.1	Coletar	3 ^a e 4 ^a	Promover nos estudantes a habilidade de investigação, pesquisa e argumentação. Os mesmos deveriam mostrar seus pontos-de-vista a partir dos “tipos de desenhos” estabelecidos
Atividade 1.2	Categorizar	4 ^a	Provocar a reflexão sobre as ilustrações selecionadas e apresentadas, de modo a se evidenciar características passíveis de serem agrupadas
Atividade 1.3	Caracterizar	5 ^a	Listar similaridades, averiguar sua ocorrência na amostra selecionada e organizá-la por meio de categorias
Ação 2	Desmistificar	5 ^a e 6 ^a	Desconstruir estereótipos e aspectos místicos sobre a criação de desenhos de moda por meio de exemplos reais da história da moda brasileira

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Conforme o Quadro 1, a primeira ação teve início na terceira aula da disciplina e buscou incentivar os estudantes a uma reflexão sobre o que consideravam “um bom desenho de moda”. A partir de algumas provocativas lançadas em sala de aula, estudantes e professor estabeleceram que a resposta possuía como variável o que os estudantes chamaram de “tipos de desenhos”. Então, na primeira atividade, intitulada Coletar, ficou acordado que os estudantes deveriam procurar e apresentar, na aula seguinte, desenhos que pudessem subsidiar o argumento construído coletivamente. Solicitou-se que os desenhos viessem acompanhados do nome do ilustrador responsável, e que, na medida do possível, fossem apresentados o mínimo de 3 ilustrações. Os “tipos de desenhos” ainda não haviam sido numerados, nem tampouco receberam nomes para defini-los nesse momento.

A atividade de coletar teve como objetivo incentivar a habilidade de pesquisa e de investigação, por parte dos estudantes, uma vez que eles deveriam buscar em sua realidade, por meio de suas experiências de vida ou nas fontes de informações que possuíam acesso, referências para a próxima aula. Também a habilidade de argumentação estava relacionada à atividade, pois os estudantes deveriam elencar referências que corroborassem com o conceito criado pelo grupo: que existem “tipos de desenhos” diferentes.

A expectativa do docente com a atividade foi superada logo no início da quarta aula. Talvez, naquele momento, por não serem obrigados a desenhar, os estudantes se sentiram mais confortáveis e, assim, empenharam esforços e trouxeram para a sala de aula muitos exemplos, apresentando trabalhos de: David Mandeiro, Will Costa, Nuno DaCosta, Danny Roberts, Bruna Volpi, Issa Grimm, Laura Laine, Sofie Nordstrom, Larttes, Natália Madej, Eduardo Santos, Nath Araújo, Felipe do Chá, Natalie Foss, Diana Volonskaya, Curvy Sketches, Leandro Benites, Alessandra de Gregório, Arturo Elena, Milan Zejak, Dirceu Veiga, Erika Iris Simmons, Gracie Ciao, Fayci Taige, Renata Celi, Caroline Kirton, Sabrina Eras, Sofia Bonati, Megan Hess, Kate Wilson, Paul Keng, Kelly Smith, Robert Wagt, David Downton, Hayden Williams, Sara Singh, Holly Nichols, Tom Bagshaw, Fabian Ciraolo, Mateja Kovac, Armand Mehidri, Laura Callaghan, Yuko Shimizo, Hsiao-Ron Cheng, Aaron Rodrigo, Eris Tran, entre outros.

Para a atividade de coletar, alguns estudantes trouxeram para a sala de aula nomes que pesquisaram nas (i) mídias sociais ou plataformas de vídeos, como o Instagram e o Youtube, (ii) na biblioteca da instituição, ou (iii) entre seus familiares e colegas de trabalho. Destaca-se que o perfil do estudante do IFSC, em especial nos cursos técnicos, configura-se como aluno-trabalhador. Portanto, é frequente os mesmos disporem de pouco tempo, em sua jornada cotidiana, para realizarem pesquisas aprofundadas que poderiam contribuir mais no seu processo de aprendizagem. Todas as referências apresentadas em sala de aula foram validadas pelo professor, respeitando-se a experiência de vida de cada estudante e o seu acesso às informações solicitadas.

As discussões que se seguiram no decorrer das aulas contribuíram para a segunda atividade, Categorizar. As referências apresentadas foram então agrupadas por similaridade e os estudantes foram estimulados a dar nomes para cada grupo. Alguns questionamentos foram realizados pelo professor no sentido de incitar a reflexão sobre a atividade: “o que esses desenhos possuem em comum? No que estes outros desenhos se parecem? E estes outros, são similares?”

O objetivo da segunda atividade era o de provocar uma reflexão sobre as ilustrações que foram apresentadas em aula. O objetivo foi complementado pelo desafio de se evidenciarem características passíveis de serem agrupadas. Os estudantes elencaram três diferentes “tipos de desenhos”. O primeiro grupo foi chamado de Figurativo, o segundo de Realista e o terceiro de Abstrato. Como exercício para a aula seguinte, foi acordado que os estudantes trariam elementos para qualificar tais grupos. Ao decorrer do intervalo, entre uma aula e outra, observou-se que os estudantes se reuniram, em alguns momentos, para elaborar o que foi solicitado, demonstrando envolvimento na atividade.

Na quinta aula, a terceira atividade denominada Caracterizar abriu espaço para discussões sobre a distinção entre os grupos de desenhos. O objetivo de tal atividade estava em desenvolver o potencial de organizar uma amostra, intencionalmente, selecionada a partir da percepção dos estudantes. Instigada pelo professor, a turma começou a listar, separadamente, similaridades e dissimilaridades entre as ilustrações de moda coletadas. Em alguns momentos, o professor lançou questionamentos para a turma, com o intuito de provocar reflexões: “se vocês fossem realizar este desenho, por ‘onde’ começariam? Se pudéssemos entrevistar o ilustrador sobre o desenho, o que ele nos contaria sobre seu processo e sobre suas inspirações?”

A aula envolveu todos os estudantes presentes e, por sugestão deles, elencaram-se três características principais para cada grupo: (i) imaginação; (ii) memória e fantasia; e (iii) estilização. Também foi escolhido um ilustrador representante de cada grupo, chamado pelos estudantes de “expoente”. O Quadro 2 apresenta o resultado obtido com a terceira atividade: Caracterizar.

Quadro 2 – “Tipos de desenhos” e suas características segundo a categorização feita pelos estudantes.

Categorias	Figurativo	Realista	Abstrato
Imaginação	Amplo uso da imaginação: desenha-se com base em um look que é imaginado, não necessariamente visto na hora em que se desenha.	Por ser um desenho de aspecto retratista, exige maior nível de descrição da realidade, fazendo-se pouco uso da imaginação.	Faz-se amplo uso da imaginação: geralmente, são combinadas características dos “tipos de desenhos” figurativo e realista.
Memória e Fantasia	Amplo uso da memória e da fantasia: envolve a habilidade de se projetarem imagens mentais. Ainda que não tenha compromisso em transmitir fielmente o produto, preocupa-se em representá-lo de maneira legível, visualmente.	Pouco uso da memória e da fantasia: desenho realizado, em geral, com base em algo que está sendo visto no momento em que se desenha, seja um objeto, uma pessoa ou mesmo uma fotografia. Tem a função de transmitir, de maneira mais fiel possível, a aparência do que se desenha.	Amplo uso da memória e da imaginação: em geral, advém da abstração e da fruição artística nas quais representar o produto de moda, seja ele qual for, não é mais o principal objetivo do desenho. Apresenta maior sensibilidade na transmissão de mensagens ao observador.

Estilização	Desenhos marcadamente estilizados, nos quais podem ocorrer desde desproporções intencionais até a manipulação arbitrária de cores e formas.	Desenhos com estilização comedida, pois apresentam-se próximo ao retrato fotográfico e à captura de um determinado momento ou um dado movimento.	É amplamente estilizado, pois possui determinado aspecto místico, poético, deixando ao observador rastros de uma mensagem visual a ser lida, decifrada.
Expoente	Hayden Williams.	Eris Tran.	Sara Singh.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Segundo consta no Quadro 2, o grupo chamado de Figurativo possuía como características: (i) em geral, desenha-se a partir de um *look* que está em sua imaginação e não necessariamente diante de si; (ii) consistem em desenhos realizados a partir da memória e da fantasia e envolvem a capacidade de projetar imagens mentais; (iii) são desenhos amplamente estilizados, que provocam alterações na proporção do corpo humano, para enfatizar o produto de moda que se deseja evidenciar, seja uma peça de vestuário ou um acessório, por exemplo.

Muitos estudantes citaram o grupo Figurativo como o mais frequentemente encontrado em termos de desenho de moda. Indicaram-se como ilustradores que apresentaram as características supracitadas: Laura Laine, Danny Roberts, Issa Grimm, Sofie Nordstrom, Arturo Elena, Sabrina Eras, Robert Wagt, Megan Hess, Armand Mehidri, Aaron Rodrigo e Leandro Benites. Como principal expoente do grupo, elegeu-se o ilustrador Hayden Williams (Figura 1).

Figura 1 – Ilustração de moda de Hayden Williams



Fonte: Plech (2014).

Para o segundo “tipo de desenho”, que recebeu o nome de Realista, elencaram-se as seguintes características: (i) desenho próximo ao retrato fotográfico e à captura de um determinado momento; (ii) desenho realizado, em geral, com base em algo que está sendo visto no momento em que se desenha, seja um objeto, uma pessoa ou mesmo uma fotografia; (iii) exige maior nível de descrição da realidade, fazendo-se pouco uso da imaginação, da memória e da fantasia. Nesse grupo, figuraram entre os principais nomes: Kelly Smith, Fabian Ciraolo, Tom Bagshaw, Hsiao-Ron Cheng, Paul Keng, Natália Madej, David Mandeiro, Will Costa e Dirceu Veiga. Como expoente para representar o grupo, elegeu-se Eris Tran (Figura 2).

Figura 2 – Ilustração de moda de Eris Tran



Fonte: Tran (2018).

O terceiro e último grupo, chamado de Abstrato, foi caracterizado pelos estudantes como: (i) apresenta uma mistura dos “tipos de desenhos” figurativo e realista; (ii) em geral, advém da abstração e da fruição artística nas quais representar o produto de moda, seja ele qual for, não mais é o principal objetivo do desenho; (iii) possui determinado aspecto místico, poético, deixando ao observador rastros de uma mensagem visual. Os nomes de Sofia Bonati, Nuno DaCosta, Kate Wilson, David Downton e Natalie Foss foram apontados como parte desse grupo que, de acordo com os debates realizados à época da prática relatada, parece despreocupado com as funções usuais do desenho de moda – registrar ideias e comunicar produtos. Sara Singh (Figura 3) foi escolhida como expoente do grupo.

Figura 3 – Ilustração de moda de Sara Singh



Fonte: Singh (2019).

Findada a primeira ação da prática pedagógica e as atividades de Coletar, Categorizar e Caracterizar propostas, deu-se início à segunda ação, com o objetivo de desconstruir o aspecto místico criado sobre o senso comum de que a habilidade para o desenho é proveniente de talento extraordinário ou dom com o qual se nasce, ou não se nasce. Observou-se, empiricamente, que esse pensamento se fez recorrente entre a maioria dos estudantes da disciplina. Também muitos eram os estudantes que acreditavam que, para ser um designer ou um estilista de sucesso, é necessário “saber desenhar”.

Dessa maneira, para desmistificar a ideia de que designers e estilistas também são exímios ilustradores, elencaram-se nomes da moda brasileira que, na visão dos estudantes, atingiram sucesso e notoriedade. Assim, no final da quinta aula, o professor indagou à turma: “quem, para vocês, representa um profissional de sucesso no campo da moda, em nosso país? Quem ‘é referência’ na moda brasileira, para vocês? Em qual ‘tipo de desenho’ podemos imaginar que este profissional se encaixaria? Será que ele desenha?”

Na sexta aula da disciplina, na segunda ação da prática pedagógica, foram apresentados, por meio de *slides*, alguns dos designers e estilistas citados na aula anterior, pelos estudantes, como referências de moda no Brasil. Uma breve biografia acompanhava alguns dos croquis de cada um dos nomes, de modo a apresentar o contexto, o estilo e a história que os envolvia. Entre eles, estavam: Dener (Dener Pamplona de Abreu), Clodovil (Clodovir Hernandez), Ronaldo Éspere, Zuzu Angel (Zuleika Angel Jones), Ronaldo Fraga, Lino Villaventura (Antônio Marques dos Santos Neto), Carlos Miele, Glória

Coelho, Oskar Metsavaht, Alexandre Herchcovitch, Valdemar Lódice, Samuel Cirnansck, Adriana Degreas, Walter Rodrigues, Isabela Capeto, Jum Nakao, Dudu Bertholini, Faúse Hatén, Marcelo Sommer, Pedro Lourenço, Reinaldo Lourenço, Vitorino Campos, Emanuelle Junqueira, Sandro Barros, entre outros.

A ação foi seguida de debate intenso sobre o desenho de moda, comparações positivas foram tecidas e reflexões foram expostas pelos estudantes que estavam entusiasmados com as discussões. A prática pedagógica, que totalizou duas ações e três atividades, foi encerrada e seguiu-se o curso da unidade curricular de Ilustração de Moda.

No decorrer das aulas seguintes, os estudantes teceram comentários sobre os “tipos de desenhos” nos quais seus desenhos se encaixavam, defendendo as características de um ou de outro grupo específico e valorizando seu ato criador. Depois de observar que cada ilustrador, designer ou estilista possui um estilo em particular, a maioria dos estudantes da turma passou a não mais esquivar-se da prática do desenho de moda.

A seguir, a prática pedagógica relatada é analisada por meio da educação pelo sensível.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para a análise da prática pedagógica relatada foram estabelecidas categorias com base na seção 2 deste artigo, que tratou sobre a educação pelo sensível. Com base nos estudos de Head (1958), Pineau (2000), Pillotto (2007) e Alexandroff (2010) foram organizadas as seguintes categorias: (i) Experiência humana; (ii) Imagem da memória; (iii) Lógica e racionalidade; (iv) Comunicação sensível; (v) Ato criador; e (vi) Percepção. Para cada categoria definiu-se uma assertividade, alta, média ou baixa, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Análise da prática pedagógica com base na educação pelo sensível.

Categorias analisadas	Autores relacionados	Assertividade
Experiência humana	Head (1958), Pineau (2000), Pillotto (2007)	Alta
Imagem da memória	Head (1958), Alexandroff (2010)	Baixa
Lógica e racionalidade	Head (1958), Duarte-Júnior (1981), Pineau (2000), Pillotto (2007)	Alta
Comunicação sensível	Duarte-Júnior (1981), Pillotto (2007)	Alta
Ato criador	Pillotto (2007)	Baixa
Percepção	Head (1958), Pillotto (2007)	Média

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Conforme se apresenta no Quadro 3, a primeira categoria analisada é a Experiência humana. Nela, acredita-se que a prática pedagógica alcançou alta assertividade, pois fez contribuições para que os estudantes construíssem uma imagem diferente do que pensavam, sobre o desenho de moda. Ao passo que foram conhecendo a forma de desenhar de diferentes ilustradores, designers e estilistas, bem como a biografia de alguns, no decorrer das ações, os estudantes puderam elaborar novas imagens de sua própria realidade e de sua própria história de vida. Isto ocorreu em um processo de comparação, no qual os estudantes eram os sujeitos e os desenhos analisados eram os objetos aprendidos pela cognição e apreendidos pelos sentidos.

No tangente à experiência humana, enquanto formação do conhecimento advindo da racionalidade (argumentação/reflexão) e da sensibilidade (emoção, intuição, percepção, imaginação e criação), conforme exposto por Pillotto (2007), a prática pedagógica tendeu a valorizar mais a razão, ao passo em que foi permeada pela argumentação coletiva dada por “tipos de desenhos” e, também, pela constante reflexão proposta pelo professor aos estudantes sobre o desenho de moda.

Quanto à categoria Imagem da memória, se tomada a perspectiva de que esta é formada pela imagem-memória, pós-imagem, imagem alucinativa e imagem eidética (Head, 1958), julga-se que a prática pedagógica tenha tido baixa assertividade. Isso ocorreu em função de que o emprego de palavras, que predominou durante as ações e as atividades, limitou o pensamento por meio da realidade circunscrita ao socialmente nomeável, o que contribuiu para uma sociedade predominantemente letrada (Alexandroff, 2010). Nesse sentido, nas atividades de Categorizar e Caracterizar, por exemplo, a ampla utilização de palavras para definir os agrupamentos de ilustrações coletadas não oportunizou o uso de imagens eidéticas ou de quaisquer outras manifestações da imagem da memória.

Na categoria da Lógica e racionalidade, acredita-se que a prática pedagógica tenha obtido alta assertividade, pois os estudantes dela fizeram uso para categorizar as ilustrações coletadas, agrupá-las, classificá-las e nomeá-las, conforme os padrões por eles observados. É válido recordar que a educação pelo sensível não nega a racionalidade, apesar de fazer críticas à educação pautada unicamente na lógica. No tangente às disputas entre os campos racional e sensorial, faz-se possível ainda dizer que a prática pouco contribuiu para o prazer sensorial da experiência, senão apenas o fez por intermédio do sentido da visão e da audição.

Na Comunicação sensível, acredita-se que a assertividade da prática pedagógica foi alta. Isto ocorreu em função de que as falas de estudantes e do professor estiveram imbuídas de sentimento e de emoção. Buscou-se sensibilizar a turma para o desenho de moda, por meio da interpretação individual e da argumentação coletiva. A assertividade na mediação de sentidos – visão e audição – realizada com matiz afetivo e emocional foi comprovada quando, ao fim do semestre letivo, o professor da disciplina foi convidado para ser cerimonialista do desfile de final de curso da turma e, também, seu paraninfo.

Sobre o Ato criador, a prática pedagógica teve baixa assertividade em função de que, apesar de ter feito contribuições ao estado inicial de inquietação e tensão, pouco aprofundou-se na entrada de sensações. Os próprios sentidos, que formam as sensações, foram utilizados com parcimônia: paladar, olfato e tato, por exemplo, foram pouco ou nada explorados no decorrer da prática.

Por fim, na categoria Percepção, acredita-se que o desempenho da prática pedagógica foi mediano, pois, apesar de não considerar os estudantes como meros refletores passivos, a instrumentalização diante da relação sujeito e objeto poderia ter utilizado a potencialidade de mais sentidos, o que teria promovido uma abertura maior à sensibilidade humana e menos resguardada à racionalidade e à lógica. Propriamente, ao se desmistificar aspectos da crença no desenho de moda, o que se fez foi tornar a questão inteligível ao conhecimento socialmente aceito e regulamentado por seus códigos verbais e escritos de representação da realidade – isto fez com que a turma de estudantes aprendesse mais teoricamente sobre o desenho de moda, entretanto, aprendesse menos do que poderia com a prática efetiva do fazer o desenho de moda.

5 CONCLUSÃO

A educação pelo sensível manifesta-se na complexidade da sensibilidade humana. Necessária ao ato criador global, a sensibilidade pode ser percebida, estimulada e incentivada pelos sujeitos da educação, em benefício do que se aprende cognitivamente e do que se apreende por intermédio dos sentidos. Isto faz da educação pelo sensível um constante desafio diante do percurso formativo dos estudantes e, também, dos próprios professores.

No caso da prática pedagógica relatada neste artigo, apesar da assertividade significativa, em relação à educação pelo sensível, as contribuições tecidas estiveram mais próximas da racionalidade e da lógica, uma vez que se buscou organizar, classificar, nomear e definir o objeto perante o sujeito. A racionalidade e a lógica não são negadas na educação pelo sensível em detrimento da emoção e das sensações, mas devem complementá-las. O que ocorreu, na prática pedagógica, foi que a teoria se sobressaiu à prática do desenho de moda, o que limitou a entrada de sensações ao uso de sentidos específicos: visão e audição.

Portanto, sugere-se que a educação pelo sensível seja inserida nas disciplinas que envolvem a prática do desenho já nas primeiras fases dos cursos de moda. Se adotada de início, acredita-se que a educação pelo sensível possa fornecer maior apoio à compreensão do desenho de moda, reduzindo o efeito do senso comum sobre a prática e, em uma perspectiva mais ampla, contribuindo para a minimização da evasão escolar.

Recomenda-se, também, que: (i) sejam realizadas pesquisas futuras para averiguação se estudantes sensibilizados tendem, factualmente, a permanecer matriculados por maior tempo em cursos de moda do que aqueles que não tiveram contato com a educação pelo sensível; (ii) novas práticas pedagógicas busquem a estimulação de mais sentidos, para além daqueles usualmente utilizados na compreensão verbal e textual da discursividade da imagem (visão e audição); (iii) seja valorizado o uso de imagens eidéticas como potencializadoras das habilidades de visualização dos estudantes; e que (iv) as análises de práticas pedagógicas, como a descrita neste artigo, sejam elaboradas a partir de percepções do coletivo escolar, incluindo-se estudantes, técnicos e professores, o que pode diminuir, saudavelmente, o impacto do juízo de valor de seus relatores e analistas.

Assim, sugere-se, por fim, que futuras práticas pedagógicas promovam não apenas o pensamento por meio de palavras, nem tampouco foquem unicamente no pensamento por intermédio de imagens, mas, sim, ainda que venha a ser desconfortável e desafiador, que tentem buscar um pensamento mediado pelo desenho de moda.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, Marlene Coelho. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 20-41, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003. Acesso em: 29 mar. 2018.

CEFET-SC – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA. **Plano de curso técnico em Produção de Moda**. Jaraguá do Sul: CEFET-SC, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Editora Cortez Autores Associados, 1981. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/65992869/Fundamentos-Esteticos-da-Educacao>. Acesso em: 17 ago. 2018.

HEAD, Herbert Edward. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1958. Tradução de Ana Maria Rabaça e Luis Filipe S. Teixeira.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p.113-127, maio-ago. 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683/599>. Acesso em: 05 dez. 2018.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: BASARAB, Nicolescu *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000. p. 31-56. Tradução de: Judite Vero, Maria F. de Mello e Américo Sommerman.

PLECH, Mim. **Ilustradores incríveis**: Hayden Williams. 2014. Disponível em: <http://mimi-quices.com/ilustradores-haydenwilliams/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p.105-125, out.-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SINGH, Sara. **Sara Singh**: Portfolio Four. 2019. Disponível em: <https://www.sarasingh.com/four>. Acesso em: 13 mar. 2019.

TRAN, Eris. **Eris Tran on behance**. 2018. Disponível em: <https://www.behance.net/Eris-Tran>. Acesso em: 13 mar. 2019.

Recebido em: 31/03/2019

Aceito em: 24/04/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630322019096>

ENTREVISTA

Dossiê 4

Currículo: espaço de reflexão e poder

DOI: 10.5965/25944630222019112

REFORMAS CURRICULARES NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

Curricular Reforms in the Visual Arts course of
the State University of Santa Catarina – Udesc

Paula Rodrigues Correia¹

Tatiane Rebelatto²

¹ É graduada em Design de Moda pela Faculdade Católica do Ceará e graduada em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, mestra em Design pela Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo – UAM e especialista em Teorias da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UDESC, professora no Curso de Bacharelado em Moda na mesma instituição e também atua como docente nos cursos livres do Departamento Artístico e Cultural - DAC/UFSC em Florianópolis.

E-mail: paulailustra@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5496538818521847>

² Formou-se em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS, é mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História – PPGH/UDESC e atualmente é doutoranda em Artes Visuais pela mesma instituição – PPGAV/UDESC.

E-mail: tatirebelatto@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1171169963129518>

Resumo

Diante da proposta de reforma curricular que se pretende fazer nos cursos de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, buscou-se entrevistar uma das professoras do Núcleo Docente Estruturante do curso de graduação para comentar sobre essa proposta, bem como explicar os objetivos e desafios enfrentados na reforma que ocorreu em 2008. A entrevistada: Sandra Fávero, artista visual e professora, concedeu gentilmente a entrevista ressaltando a importância de se pensar no artista-professor que se quer formar.

Palavras-Chave: Reforma curricular. Artista-professor.

Abstract

In view of the proposed curricular reform that is intended to be done in the Visual Arts courses of the State University of Santa Catarina, we sought to interview one of the teachers of the Structuring Faculty of the undergraduate course, to comment on this proposal for reform, as well how to explain the goals and challenges faced in the reform that occurred in 2008. The interviewee: Sandra Fávero, visual artist and teacher, kindly granted the interview highlighting the importance of thinking about the artist-teacher who wants to be formed.

Keywords: Curricular reform. Artist-teacher.

Figura 1: Sandra Favero



Fonte: Núcleo de Comunicação do CEART. 2015.

Sandra Maria Correia Favero é professora e Entrevistadoras na Universidade do Estado de Santa Catarina, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, desde 1998 e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na linha de Processos Artísticos Contemporâneos, desde 2017. Possui doutorado em Poéticas Visuais pela ECA/USP (2015), mestrado em Gestão do Design pela UFSC (2003) e Bacharelado em Pintura pela EMBAP (1979). Atua como curadora em projetos expositivos, desenvolve oficinas para professores, artistas e pessoas interessadas em projetos de extensão universitária relacionados à gravura e livro de artista.

Essa entrevista se realizou nas dependências do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina durante a primeira semana de maio de 2019 e teve a revisão das respostas gravadas pela própria entrevistada, tendo o formato final como se observa abaixo.

Entrevistadoras:

Professora, antes de tudo, gostaria de lhe agradecer por sua disponibilidade em compartilhar um pouco das suas vivências e do seu repertório no espaço das artes e no meio acadêmico, bem como das reflexões a respeito das reformas curriculares no curso de artes visuais da UDESC. Sabemos que sua entrada na UDESC aconteceu em 1998 e que a senhora já tinha uma produção artística relevante.

a) Então, como a senhora avalia o currículo adotado à época de seu ingresso e as relações de aproximação ou distanciamento com a sua atuação como artista?

b) A dimensão artística de seu trabalho colaborou com o fazer de professora e vice-versa?

Entrevistada:

Em Curitiba, eu já tinha um trabalho como artista. Após o casamento residi em Florianópolis e retomei meu trabalho artístico. A convite do Janga¹, realizei minha primeira mostra em Florianópolis e ministrei a oficina de gravura em metal no espaço da Associação de Artes Plásticas da Alfândega² por seis meses. Também, tentei o processo seletivo para ser professora na UDESC por duas vezes. Devido ao nascimento dos meus filhos e ao auxílio que prestei ao meu companheiro à frente dos negócios, distancie-me do espaço das artes por cerca de 10 anos. Em 1998, fui aprovada no concurso público para professora da UDESC e voltar, após uma década afastada do cenário das artes. Foi como se estivesse pisando em um novo planeta.

Entrevistadoras:

A volta ao universo das artes, antes tão distante, agora estava próximo. Conforme a entrevistada, o repertório artístico na gravura facilitou esse retorno, pois essa era sua área de atuação como artista. Em relação à dimensão artística de seu trabalho ter colaborado na sua atuação como professora e vice-versa, a entrevistada afirmou que sempre se considerou artista, pois seu percurso nas artes começou como artista, com a litografia e a gravura em metal e, após, tornou-se professora. Em 2008 tem-se o registro de uma reforma curricular no Curso de Artes Visuais, a qual inclusive modificou a nomenclatura do curso.

a) Gostaríamos de saber como se deu essa reformar curricular de 2008 a partir de seu ponto de vista e quais eram as inquietações naquele momento?

b) Por que, depois de tantos anos de existência do curso, foi preciso realizar uma reforma curricular?

Entrevistada:

Foi uma reforma difícil, com contundente resistência dos professores que consideravam o currículo vigente uma proposta com maior flexibilização e, ao mesmo tempo, acolhimento entre os discentes. Isso proporcionava uma formação mais individualizada que ia de encontro aos seus interesses de pesquisa e proporcionava um hibridismo pertinente ao espaço da arte contemporânea.

¹ João Otávio Neves Filho, o Janga (1946-2018) artista plástico catarinense, crítico de arte e curador. Na década de 80 foi presidente da Associação Catarinense de Artistas Plásticos.

² Associação Catarinense dos Artistas Plásticos – ACAP foi fundada em 1975 por um grupo de artistas plásticos que desejavam promover e divulgar a arte e a cultura produzidas em Santa Catarina. A associação promove várias atividades em parceria com escolas públicas e privadas, como: exposições, leilões beneficentes, oficinas e cursos. A ACAP localiza-se no Centro de Florianópolis, na Rua Arcipreste Paiva. Mais informações: <http://www.acap.art.br/index.php?q=principal>. Acesso em maio de 2019.

Muitos interesses estavam em jogo. A matriz curricular era dividida em 3 (três) disciplinas: nível introdutório; nível desenvolvimento; e nível avançado³. As disciplinas eram elaboradas como oficinas, os professores as criavam. As aulas/ateliês podiam ser frequentadas pelos alunos até 3 (três) vezes, ou seja, como uma especialização naquela área. O professor tinha a liberdade de criar oficinas que se relacionavam com sua área de interesse e pesquisa. O aluno tinha certa liberdade de escolha e com isso o seu histórico escolar se tornava um espelho dos seus interesses enquanto artista ou educador.

Em paralelo, essa estrutura diferenciada de ensino prejudicava nas equivalências, ou seja, se um aluno pedisse transferência para continuar os estudos em outra instituição, era difícil validar o que havia sido estudado devido à forma como se dava a estruturação das disciplinas. Os motivos acima pontuados e outras importantes questões relacionadas com o contexto daquele momento na universidade levaram os membros do Departamento de Artes Plásticas a enfrentarem a reforma curricular, alterando também o nome do departamento para Departamento de Artes Visuais.

Entrevistadoras:

Concluída a reforma, veio a sua implantação. Processo que a professora também acompanhou. Dentro dessa segunda etapa, muito importante, mais algumas dúvidas.

a) A senhora recorda quais foram as mudanças relevantes que aconteceram nessa reforma que repercutem até os dias de hoje?

b) Elas contribuíram de alguma maneira para o crescimento, fortalecimento e reconhecimento do Curso de Artes Visuais?

Entrevistada:

Não tenho dados concretos sobre as repercussões das mudanças até os dias atuais, mas sei que o crescimento dos cursos de Bacharelado e Licenciatura se deu também pela reforma curricular, ajustando-se à Pós-Graduação em Artes Visuais, criada em 2005, através das linhas de pesquisa: Teoria e História das Artes Visuais; Processos Artísticos Contemporâneos e Ensino das Artes Visuais⁴.

Entrevistadoras:

A professora alertou para o cuidado que se deve ter, a fim de que a valorização da Pós-Graduação não exceda em detrimento dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, os quais são os basilares para a permanência de toda a estrutura de formação acadêmica na área das Artes Visuais dentro do CEART/UDESC. Um debate sempre muito presente é o perfil do profissional que os currículos definem como pressuposto articulador de todo o projeto. Agora, em 2018 e 2019 o DAV realizou uma nova reforma curricular. Diante desse novo cenário:

a) Quais foram as motivações dessa última reforma?

³ A resolução que aprovou a reforma curricular de 2008, bem como o currículo vigente que a entrevistada comentou, pode ser visto em: <http://www.secon.udesc.br/consuni/resol/2008/010-2008-cni.pdf>. Acesso em Maio de 2019.

⁴ Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UDESC: <https://www.udesc.br/ceart/ppgav>. Criado em 2005 somente com o nível Mestrado, em 2013 foi implantado o nível Doutorado. De acordo com as linhas de pesquisa, o programa nos dois níveis, contempla estudos relacionados à produção plástica, ao ensino/aprendizagem em diferentes contextos e à produção teórica.

b) Durante o movimento de construção do percurso curricular, como se deram as discussões em relação ao perfil profissional que o curso quer formar professor de artes visuais, artista ou professor-artista?

c) E hoje, quando uma nova reforma curricular está em conclusão, quais os desafios a serem enfrentados na sua implantação?

Entrevistada:

As motivações dessa última reforma foram as obrigatoriedades que a Licenciatura em Artes Visuais precisa cumprir, dentre elas o aumento da carga horária do estágio. Por ter a disciplina Teoria e História da Arte compartilhada com o bacharelado, a reforma curricular se deu tanto no espaço da licenciatura quanto no bacharelado.

No que se refere às discussões do profissional que o curso deseja formar, não houve alterações marcantes diante daquilo que já estava explicitado no currículo vigente a respeito da formação, se artista ou professor. No entanto, acho importante pensar nessa questão, pois a licenciatura de fato forma professores que têm seus espaços de atuação mais definidos, mas quais são as possibilidades do aluno do bacharelado? Ateliês próprios ou de outros artistas, indústria criativa... (com um gesto de suspeita ou dúvida, a entrevistada não concluiu a resposta).

Em relação aos desafios a serem enfrentados quanto à implantação da reforma curricular de 2018/2019, na atual matriz a carga horária de estágio para a licenciatura foi ampliada. Isso, aliado às demais atividades e disciplinas, vai fazer com que o curso ocupe dois turnos do dia do aluno, o que pode prejudicar na conciliação das aulas na universidade e um trabalho. Ainda, no que se refere ao profissional que é formado pelo curso, no ano passado, em um projeto do NDE, enquanto chefe do departamento, convidei egressos do curso para uma conversa com os discentes dos dois cursos, para que relatassem seus percursos como profissionais atuantes na área das Artes Visuais. Alguns deles estão trabalhando em empresas de games e jogos digitais, mas na matriz curricular são poucas as disciplinas que trabalham esse assunto. O ideal seria pensar, constantemente, que profissional é esse que o curso está formando?

Entrevistadoras:

Pensando nesses mais de 20 anos que a senhora está como professora nos cursos de Artes Visuais e mediante tudo que vivenciou com o antigo, com o novo currículo e, inclusive, com o futuro currículo a ser implantado:

a) Qual a avaliação que a senhora realiza de todas essas mudanças ocorridas nos currículos?

b) Há melhorias para o curso, para os estudantes e para a sociedade catarinense?

c) O cenário atual no Brasil do ensino das Artes Visuais e do campo de exercício da profissão é compatível com os cursos superiores oferecidos na área?

Entrevistada:

É difícil ter uma resposta que englobe todos esses questionamentos, mas o curso tem uma nota muito boa, quase cinco, e tem muitos alunos de fora, o que nos leva acreditar que tal procura seja baseada em sua qualidade. Para sabermos se os cursos

superiores oferecidos na área são compatíveis com o cenário atual no Brasil do ensino das Artes Visuais e do campo de exercício da profissão, seria preciso realizar um estudo sobre a situação dos egressos.

Entrevistadoras:

Para as futuras gerações de formadores em Artes Visuais, o que a senhora julga um ponto incontornável a ser pensado, tomado mesmo como bandeira?

Entrevistada:

É preciso pensar nessa nova geração de alunos que é diferente dos alunos de 20 anos atrás quando entrei na docência. Essa nova geração vive no celular, se distrai facilmente, sendo difícil prender sua atenção. Sem falar no fato de que entram cada vez mais cedo na universidade, mas, ao mesmo tempo, são esclarecidos, tem posicionamento político e sabem reivindicar seus direitos. Portanto, é preciso pensar como alcançar esses jovens, mostrando a importância das Artes e como a universidade e os professores podem ser relevantes nesse percurso acadêmico e profissional.

Em termos de síntese, últimas palavras:

A partir da presente entrevista, conhecendo um pouco a trajetória da professora Sandra e dos percursos do próprio curso de Artes Visuais, perceberam-se movimentos e recomeços. Ou seja, viu-se a artista que se afastou das artes durante uma década e, após, adentrou em um cenário novo que lhe exigiu uma vivência que não tinha enquanto professora. Foi preciso construir uma professora-artista ou artista-professora nesse fazer dinâmico da docência e da própria artisticidade. Como docente, observou um modelo formador amplo que não atendia mais o contexto contemporâneo que precisava contemplar outros fazeres além das artes plásticas. E, segundo ela, foi preciso avaliar e observar onde estavam os egressos artistas e professores. Atualmente, é outro momento de pausa, de avaliar e recomeçar, observando as necessidades desse contexto, do ensino das artes e levar em consideração o profissional contemporâneo que é jovem e conectado ao mesmo tempo em que é também crítico.

Agradecemos a disponibilidade e o carinho com que a professora e artista Sandra Fávero nos atendeu.