

DOSSIÊ ESPECIAL

13°
COLÓQUIO
DE MODA

12°
FÓRUM DAS
ESCOLAS DE
MODA

RE
ARTES
MODA
DESIGN



EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 organizada a partir de parcerias entre o Programa de 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 segundo número consiste na publicação de trabalhos selecionados como relevantes durante o 13º Colóquio Nacional de Moda e o 12º Fórum das Escolas de Moda “Dorotéia Baduy Pires”.

A cada ano os coordenadores de GT poderão selecionar um ou mais trabalhos voltados para a área de ensino para compor ao Dossiê Especial do ano vindouro.

Todos os apresentadores selecionados são comunicados da recomendação recebida e submetem texto revisado, ampliado e com acréscimos relativos à argumentação, aos dados e conclusões, caso tenham publicado nos anais o texto base da conferência ou comunicação oral realizada.

Assim esperamos dar ainda maior visibilidade a trabalhos de relevância sendo produzidos na área de ensino.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia, Itália

Cyntia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal

Hans Waechter, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, 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 ESPECIAL 2018

Cyntia Queiroz, Mara Rúbia Sant'Anna, Marcelo Martins, Maria Alice Rocha e Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

CONSELHO CONSULTIVO VOL. 2, N.1

Araguacy Paixão Almeida Figueiras – Universidade Federal do Ceará
Francisca Nogueira Mendes - Universidade Federal do Ceará
Marizilda dos Santos Menezes – Universidade do Estadual Paulista
Flávia Zimmerle da Nóbrega Costa – Universidade Federal de Pernambuco
Marly Menezes – Instituto Europeo de Design
João Dalla Rosa Júnior – SENAI-CETIQT

REVISORES GRAMATICAIS

Alice Yoko Horikawa, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada.
alice.yoko@ifmg.edu.br

Marina Botura Mataram. Professora de literatura e revisora - Licenciada em Letras Vernáculas - marinabotura1@gmail.com

Lucimar de Santana. Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Faculdade Cásper Líbero. lucifpa@gmail.com

Larissa Pícoro. Graduanda em Letras - Universidade Federal Fluminense (UFF) - larissapicoro@gmail.com

EDIÇÃO

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

Diagramação e Apoio de edição | Hiannay T. de J. Freitas (UDESC)

Capa | Renan Rocha. Pattern desenvolvida através da identidade visual do 13º Colóquio de Moda, que usa como inspiração o Algodão-do-cerrado. 2018. Parceria do Laboratório de Pesquisa e Extensão em Design Contemporâneo da FAAC Unesp Bauru, coordenado pela Prof. Dr. Mônica Moura.

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais [PPGAV/UDESC], Programa de Pós-Graduação em Design [PPGD/UFPE], Programa de Pós-Graduação em Artes [ICA/UFC], e Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social [PGCDS/UFPE]. vol. 2, n.1 fev. – mai. /2018. - Florianópolis: UDESC/CEART, 2018 --.

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.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Sumário

Expediente	002 – 004
Editorial	006 – 008
A educação projetual no Design de Moda: diretrizes pedagógicas Maria Celeste de Fatima Sanches.....	009 – 028
A Inclusão da pessoa com deficiência visual no ensino superior: Design de Moda e o Método <i>SEE BEYOND</i> Geraldo Coelho Lima Júnior.....	029 – 056
Ensino de Semiótica aplicada através da Aprendizagem Baseada em Projetos (PjBL): uma proposta metodológica Lucia Teresinha Peixe Maziero.....	057 – 076
Design e Filosofia: Formação de um grupo de estudo como prática pedagógica Carlos Alberto Barbosa.....	077 – 092
Valoração dos Cursos de Moda segundo o nome e grau acadêmico Adriana Tulio Baggio.....	093 – 115
A Concepção da Forma no Processo Projetual de Design: uma ação pedagógica coletiva Patrícia de Mello Souza e Maria Antônia Romão da Silva.....	116 – 130
Mapas mentais e painéis de imagem: o estudo semiológico na definição do conceito em moda Camila Konradt Pereira e Anne Anicet Ruthschilling.....	131 – 148
Docência e planejamento de cursos para as áreas da Economia Criativa Heloisa Helena de Oliveira Santos.....	149 – 172

EDITORIAL***EDITORIAL***

Os eventos científicos são importantes espaços que tornam possível o intercâmbio de pesquisas originárias de inquietações em todo o mundo. Apesar do decrescente investimento em educação e pesquisa no Brasil, eles mantêm o seu valor, pois se reforçam, neste contexto, como espaços de resistência.

Nos campos da Moda e do Design os eventos científicos são igualmente de grande relevância, sendo o Colóquio de Moda¹ o mais antigo e também o maior em submissão de trabalhos e pesquisadores envolvidos. Criado em 2005, ele se constituiu com o propósito de suprir a carência desses espaços privilegiados de discussão e divulgação da produção acadêmica de Moda e Design e suas interfaces naturais, em âmbito nacional e internacional.

A partir da compreensão da importância da Iniciação Científica e do papel do professor para a formação do pesquisador, o Colóquio de Moda ocorre concomitante ao Congresso de Iniciação Científica e ao Fórum das Escolas de Moda "Dorotéia Baduy Pires". Assim, pesquisadores iniciantes, avançados ou professores podem, em seus locais de atuação, ampliar suas percepções e contribuir para o aprimoramento da cientificidade dos dois Campos.

A importância e qualidade dos trabalhos apresentados motivou a equipe editorial da Revista de Ensino em Artes, Moda e Design a desenvolver, anualmente, uma edição especial com os melhores artigos apresentados no Colóquio de Moda e no Fórum das Escolas de Moda e que apresentem diálogo com o Ensino.

Neste ano de 2017, especificamente, o 12º Fórum das Escolas de Moda "Dorotéia Baduy Pires" explorou como temática as Práticas Pedagógicas Contemporâneas no Ensino Superior, palestra oferecida pelo

¹ Promovido pela Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda – Abepem.

CENEPP/PROGRAD/UNESP por meio das Profas. Dras. Maria Regina Cavalcanti e Alessandra de Andrade Lopes. Para a mesa redonda a seguir, foram convidados alguns autores/professores com experiências inovadoras sobre Metodologias de Ensino para cursos de Moda e Design de Moda.

A relevância dessas discussões se expressa na medida em que este Fórum reúne, anualmente, coordenadores de curso, professores e pesquisadores interessados na qualidade e aperfeiçoamento de seus cursos de graduação em Moda ou Design de Moda, em nível Tecnológico ou Superior, e que, de outra forma, teriam maiores dificuldades de abarcar as diversas experiências e propostas educacionais, neste imenso Brasil.

Mediante estes propósitos e contando com o interesse de diversos pesquisadores foi organizado o presente Dossiê Especial, no qual se encontram os textos dos professores Geraldo e Maria Celeste cujas discussões, durante a mesa redonda ocorrida na manhã de 12 de outubro no anfiteatro da UNESP – Bauru, lançam nossos olhares de educadores para novos horizontes, indicam caminhos inusitados, como o de um panorama multifocal de inferências que auxiliam o ensino e aprendizagem de projeto para estudantes de design de moda e que favorecem uma aprendizagem significativa na qual o pensamento projetual torna-se autônomo e consciente, enquanto, pela escrita de Geraldo somos apresentados ao método *See Beyond* que possibilita a inclusão de pessoas com deficiência visual no aprendizado do Design de Moda. Observando os resultados narrados, constata-se que o céu pode ser o limite para quem se debruça aguerridamente para alcançar seus objetivos.

Enriquecendo esse volume, outros pesquisadores, que realizaram comunicação oral em alguns grupos de trabalho, apresentaram textos ampliados e mais bem fundamentados para compor esse volume especial da revista.

A professora Lúcia Mazieiro relata, com ampla fundamentação teórica, a experiência de aprendizagem baseada em projetos desenvolvida junto à disciplina de Semiótica na universidade que leciona. Outro pesquisador, Carlos Barbosa narra um trabalho que vem amadurecendo junto à Universidade Anhembi Morumbi desde a formação do Grupo de Estudo em Design e Filosofia. Sua experiência aponta para a importância de práticas interdisciplinares e transdisciplinares que promovam relações mais intensas entre o objeto de trabalho do design de moda e do design digital e as

reflexões teóricas. Passando das experiências de ensino bem-sucedidas, a professora Adriana Baggio apresenta uma rica análise quantitativa da presença de cursos superiores em moda no Brasil conforme a designação adotada e o grau acadêmico que oferece, ponderando as variações segundo as regiões e o tipo de instituição.

Após estes cinco textos relevantes, outros três de igual qualidade completam a revista. As professoras Patrícia e Maria Antônia, atuantes na Universidade Estadual de Londrina, discutem uma ação pedagógica coletiva que integrou três campos distintos de saber: metodologia do projeto, composição e laboratório da forma e cujos resultados investiram numa postura ativa dos discentes e no valor da experimentação para o alcance de possibilidades compositivas de estruturas e mecanismos inovadores. Do Paraná ao Rio Grande do Sul, as professoras Camila e Anne nos oferecem uma proposta diferenciada de trabalhar os mapas mentais e painéis de imagens a partir dos aportes teóricos da semiótica e dos modelos projetuais usuais. Fechando o dossiê especial deste ano, a professora Heloisa discute a dimensão social de uma proposta curricular desenvolvida sem considerar os anseios da indústria, mas atentando para as demandas de formação de mulheres de uma região cercada de vulnerabilidades sociais.

Assim, com grata satisfação os editores desse periódico disponibilizam aos leitores um volume rico em discussões, experiências e possibilidades teóricas e metodológicas para continuarmos bravamente fazendo do ensino em moda e design um caminho profícuo de revoluções, um tanto quanto silenciosas, mas sempre transformadoras da realidade social, econômica e histórica de nosso país.

Com votos de boa leitura,

Professoras Cyntia Tavares, Maria de Fátima Mattos e Mara Rúbia.

A EDUCAÇÃO PROJETUAL NO DESIGN DE MODA: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

The project education in fashion design: pedagogical directions

Maria Celeste de Fatima Sanches¹

RESUMO

O presente artigo apresenta um panorama multifocal de inferências que podem auxiliar o ensino/aprendizagem de projeto na formação de designers de moda. Para isso, toma como arcabouço os resultados de uma pesquisa de doutoramento, construídos e validados no ambiente educacional do Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina. Sintetiza inferências provenientes de levantamentos bibliográficos, análises documentais e investigação-ação em campo, para apresentar o recorte que trata dos posicionamentos pedagógicos para a gestão sistêmica das práticas projetuais em classe. O resultado dessas práticas pedagógicas integradoras, sob os parâmetros teóricos dos campos do design, da comunicação e da educação, confirma a diretriz da “aprendizagem significativa” como veículo para o desenvolvimento do pensamento projetual autônomo e consciente.

Palavras-chaves: Design de Moda. Ensino. Projeto.

Abstract

This article presents a multifocal perspective of inferences which can help to the project teaching/learning into the training of fashion designers. In order to do so, it is based on the results of a doctorate research, built and validated within the educational environment of the undergraduate Fashion Design course in the Universidade Estadual de Londrina. Summarizing inferences coming from bibliographic revisions, documental analysis and action-research in field, presents a part it regarding the pedagogical positioning for the systemic management of the design process in the class room. The results of these pedagogic integrating practices, under the theoretic parameters of the design, of the communication and of the education, confirm the directive of the “meaningful learning” as vehicle for the development of the autonomous and conscious project thinking.

Keywords: Fashion Design. Education. Project.

¹ Designer (UFPR), especialista em Moda (UEL), Mestre em Desenho Industrial (UNESP), Doutora em Ciências (arquitetura e design/FAU-USP) e Doutora em Diseño, Fabricación y Gestión de Projectos Industriales (UPV – Valência/España). Pesquisadora na área de metodologia projetual. Representante Internacional da Abepem,

E-mail: tsanches@sercomtel.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8907190875740535>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 009-028.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018009> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO

Bastam alguns anos de experiência docente ou profissional, na área de concepção/desenvolvimento de produtos de moda, para perceber que o processo de configuração desses artefatos exige a adoção de algum critério organizador, haja vista a multiplicidade de variáveis que influenciam o trajeto criativo e produtivo. Seguindo por esse raciocínio, é natural que uma professora com formação em design vislumbre, nesse trajeto, possibilidades de uma articulação projetual, uma vez que se trata de um processo que emerge das condicionantes provenientes de um contexto sociocultural e, objetivamente, deve resultar em artefatos que se prestam a intermediar relações com este mesmo contexto. Conseqüentemente, coligar as metodologias do design à concepção do vestuário de moda foi um caminho espontâneo na atuação docente da presente pesquisadora. Nessa aproximação, a atenção se concentrou em investigar o ensino/aprendizagem de projeto, já que havia um interesse pessoal em estudar estratégias que facilitassem a prática projetual entre os estudantes de design de moda².

Logo, o intuito desta reflexão não é discutir os limites do campo da moda e do design e, tampouco, conceituar, de modo pormenorizado, as inúmeras interpretações do termo moda. Toma-se como pressuposto que o objetivo aqui é debruçar-se sobre questões que ocorrem justamente na interseção desses campos, analisando processos sob um olhar multifocal e integrador. Pela mesma razão, também se assume que artefatos de design podem ser, ao mesmo tempo, representações de moda, se for ponderada que uma solução de design, no transcurso projetual, pode nutrir-se dos códigos socioculturais manifestados pela moda.

Igualmente, é relevante esclarecer que, como o texto trata de estratégias metodológicas cuja aplicação destinou-se ao âmbito acadêmico que forma designers para atuar no setor do vestuário, a perspectiva da abordagem se dirige a esta classe de objetos. Desse modo, as análises se afunilam nos artefatos de vestuário que se

² No ambiente pedagógico estudado, à semelhança da maioria dos cursos no território nacional, a expressão utilizada para referir-se ao campo da gestão do projeto de artefatos de vestuário foi convencionalizada como “design de moda”, por isso adotou-se a mesma nomenclatura no decorrer deste artigo.

inserem no mecanismo social multidimensional da moda, sendo denominados como “vestuário de moda”. Em outras palavras, aborda-se artefatos vestíveis orientados para o mercado e que devem assimilar, além da função de abrigo e proteção, os valores simbólicos dos códigos de linguagem vigentes em um determinado tempo e espaço cultural.

O vestuário de moda cumpre um papel fundamental como interface entre o ser humano e o seu entorno, atuando como veículo de adaptação física, expressão individual e representação social. Essa mediação se efetiva por meio da conexão espacial entre o corpo, o artefato e o contexto, nos quais a configuração da veste constitui um espaço de vivências sensoriais que fomenta processos de adaptação ambiental, identificação e transferência de significados. Conseqüentemente, a formação projetual requer métodos que promovam a gestão de aspectos operacionais, ergonômicos e comunicativos.

Segundo os dados de credenciamento de cursos superiores, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Brasil conta com uma grande atividade educacional dedicada à formação de profissionais para atuar em planejamento de produtos, serviços e comunicação no campo da moda. Nesse contexto, se averigua um grande número de cursos que levam a nomenclatura Design de Moda, sugerindo a ideia de inclusão de meios para a construção de um pensamento projetual ou, pelo menos, de conteúdos correlacionados ao planejamento e desenvolvimento de artefatos. Entre esses cursos, o enfoque se concentra especialmente na produção de artefatos do vestuário, ainda que ao termo moda seja possível atribuir conotações muito mais amplas e complexas.

Não obstante, apesar do elevado número de cursos na área, o desenvolvimento de produtos de vestuário de moda, sob a ótica do design, ainda é um domínio de conhecimentos muito recente na academia. De acordo com Pires (2007), foi somente em 2004 que os cursos com enfoque na concepção de produtos de moda se vincularam oficialmente ao campo do design, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) recomendou que as instituições deveriam adequar seus projetos pedagógicos às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, homologadas naquele mesmo ano.

Em consequência, é pertinente deduzir que, nesse amplo universo de formação, existam lacunas a serem preenchidas acerca do ensino de projeto no campo da moda. Assim, ao pontuar diretrizes que já comprovaram sua eficácia no âmbito educacional do design de moda, o potencial de contribuição deste trabalho, certamente, concentra-se na ampliação da plataforma de conhecimentos dirigidos à prática docente.

Nessa direção, este artigo detalha os principais argumentos da palestra *Conexões para a Educação Projetual: configurando a interface vestível*, apresentada no 12º Fórum das Escolas de Moda “Doroteia Baduy Pires”, na mesa redonda que discutiu o tema Metodologias de Ensino para os cursos de Moda e Design de Moda.

As inferências relatadas provêm de uma pesquisa de doutoramento, realizada mediante uma parceria entre FAU-USP, Universitat Politècnica de València (UPV) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), a qual investigou estratégias metodológicas para facilitar a síntese de objetivos e soluções formais nas práticas projetuais da UEL.

Com base no recorte que discorre sobre os posicionamentos pedagógicos, a explanação visa pontuar as estratégias usadas em campo, evidenciando as condutas que propiciaram a prática da gestão sistêmica nas atividades projetuais em classe. Para alcançar tal propósito, sintetiza-se um quadro referencial, a partir de um resumo dos principais aportes da pesquisa original, a qual foi construída sobre uma plataforma qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, análises documentais e observação participante em investigação-ação. Para entendimento da linha de raciocínio que levou às diretrizes do referido quadro, o relato foi organizado em quatro partes: o vestuário como interface, o processo de design, as estratégias para facilitar essa abordagem no ambiente educacional e, finalmente, a síntese conclusiva das diretrizes.

2 DESENVOLVIMENTO

O enfoque qualitativo da pesquisa empregou uma plataforma teórico-empírica como meio de ênfase na coleta e na análise de dados, utilizando a investigação-ação como estratégia científica em campo. Para operacionalizar o estudo, os quatro

anos de investigação foram planejados segundo três ênfases de procedimentos: procedimentos de diagnóstico; procedimentos de síntese; procedimentos de aplicação e validação. Neste artigo, definiu-se um recorte que abrange as inferências teóricas essenciais, para explicar os direcionamentos pedagógicos alcançados no núcleo síntese.

A plataforma teórica, construída durante a pesquisa, originou um mapa de conexões dos conhecimentos assimilados. O mapa foi elaborado a partir da seguinte linha de raciocínio: o contexto contemporâneo, as interações do vestuário de moda nesse contexto e, por fim, os parâmetros para projetar a interface “usuário-vestuário-contexto”.

Esse trajeto de correlações detectou o pano de fundo da complexidade, desmembrando duas constatações: em primeiro lugar, o vestuário como espaço de interações multifacetadas, altamente dependente de variáveis socioculturais e, em segundo lugar, a premência de abordagens sistêmicas e métodos flexíveis para gerir o design desse tipo de artefato. No decorrer dessa convergência de inferências, comprovou-se a diretriz da aprendizagem significativa e o uso do pensamento sistêmico e visual como estratégias de ação em campo. A partir dessas vertentes, foi possível inferir diretrizes para a gestão do projeto no âmbito educacional. Esse trajeto de conexões encontra-se resumido nos próximos tópicos.

2.1 O Artefato: a forma sentida, percebida e comunicante.

Antes de ponderar sobre o projeto do vestuário de moda no âmbito educacional, é fundamental reforçar duas premissas assimiladas neste trabalho.

A primeira aponta o papel ativo do vestuário de moda na experiência com o entorno, atuando como veículo de adaptação física, expressão e representação, e que lhe converte em instrumento de construção de sentidos e registro móvel das relações de tempo-espaço incorporadas à cultura material.

A outra característica é a relação íntima entre artefato e corpo, que situa o vestuário como “segunda pele” e promove uma integração de camadas espaciais sucessivas. Nesse sentido, Saltzman (2008) e Souza (2008) exploram a ideia da veste como primeiro habitat e destacam os conceitos de interioridade e

exterioridade, espaço público e privado, para explicar que a superfície têxtil, ao delimitar forma, volume e silhueta, simultaneamente, transforma a anatomia corporal e promove interfaces com o espaço circundante. O corpo envolto pela veste constitui um espaço particular de sensações e percepções, o qual se antepõe às relações com os outros espaços em que esse corpo vestido transita, interferindo diretamente na interação humana com o ambiente (MONTEMEZZO; SANTOS, 2002).

Desse prisma, a essência do projeto do vestuário de moda consiste em configurar essas interações espaciais e informacionais. Por um lado, significa planejar o espaço particular que se institui no acoplamento das materialidades do corpo e do artefato. E, por outro lado, implica em assumir a participação desse conjunto espacial (corpo-artefato) na vinculação com o entorno. Projetar essas relações abarca o estudo de um sistema espacial/comunicacional de camadas interativas, ou seja, pressupõe analisar a configuração do artefato em termos ergonômicos.

Nesses termos, no entanto, considera-se todas as ligações recíprocas do sistema *corpo - vestuário de moda – ambiente*, presumindo uma experiência de uso ampliada, em que a delimitação de quesitos de adaptação e percepção extrapola o dimensionamento antropométrico e a regulação térmica. Na mesma vertente, Sanches (2017) defende que as soluções projetadas estabelecerão uma interface vestível entre corpo e ambiente, mediando interações físicas e psíquicas. Assim, além dos aspectos de conforto físico, o vestuário de moda também estabelece vínculos subjetivos que enfatizam, especialmente, seu uso social. De acordo com Sanches (2017, p. 47), “as interações podem estabelecer vínculos afetivos, resultantes da experiência sensória, filtrados pelo repertório cognitivo do usuário e balizados pelo contexto sócio cultural”.

Press e Cooper (2009) confirmam que a experiência com um objeto deve ser vista como um processo de experiências tangíveis e intangíveis - sensações, sentimentos, desejos, aspirações e relações sociais - que surgem da interface com o entorno projetado. Sob esse raciocínio, Sanches (2017) reafirma que a configuração da vestimenta pode mediar um enunciado não verbal que se integra às mensagens do meio, deflagrando um processo em que a organização compositiva do artefato se institui como forma sentida, percebida e comunicante.

A título de esclarecimento, sobre o termo forma no campo do design, concorda-se com Cardoso (2012), para quem tal vocábulo abrange três aspectos inter-relacionados inseparáveis: a) aparência, aspecto perceptivo pelo olhar; b) configuração, no sentido composicional, de arranjo das partes; c) estrutura, referente à dimensão construtiva. Dessa perspectiva, a forma de um objeto adquire uma qualidade sensorial ampliada, que não se percebe em um único plano de visualização, mas em uma confluência de aspectos de superfície, volumetria, contorno, espaço e ponto de vista. Uma entidade de dimensões múltiplas e interdependentes, na qual o autor ressalta o papel expressivo e informacional, produzido especialmente pela percepção visual.

Os aspectos destacados anteriormente convergem com o que Bomfim (2014a; 2014b) denomina “figura”, definida pelo autor como o resultado do processo de configurar um objeto, sendo o conjunto de aspectos do objeto que se pode perceber sensorialmente, imaginar e representar. A figura é concretizada por elementos como material, forma geométrica, textura, cor etc.

Os argumentos destacados ressaltam quesitos relevantes para definir a palavra forma nessa reflexão: materialidade; interação entre superfície, espaço e volumetria; sensorialidade e percepção visual-estética; capacidade informativa. Acrescentando que o objeto de planejamento do design de moda é o sistema espacial que conecta espaço corporal, espaço da veste e espaço circundante. Sendo assim, é pertinente deduzir que a forma/configuração do vestuário é um composto material/estético /informacional, e que este se constrói entre superfície (matéria, cor e textura), volume, silhueta (interioridade e exterioridade), espaço ocupado e não ocupado.

Para projetar essa articulação espacial-comunicativa (formal-visual), é necessário estabelecer parâmetros para ordenar as unidades formais, já que tal organização será fundamental para a conexão com o usuário. Todavia, Lessa (2009) adverte que os parâmetros formais/visuais de um artefato são dados pelo conjunto de todos os equacionamentos do projeto. A consolidação da forma depende da integração dos quesitos utilitários, das condições tecnológicas, das interações humanas (físicas/simbólicas), dos fatores mercadológicos e éticos (responsabilidade socioambiental), entre outros. Esses argumentos reforçam a ideia da forma

construída a partir de uma convergência de fatores, sintetizados com base na identificação de necessidades e objetivos.

Em decorrência, os parâmetros que orientam a concepção do composto formal/visual do vestuário de moda advêm de uma delimitação precisa de objetivos projetuais. Sanches (2016) assinala que, por meio dessa especificação, define-se o sistema de relações que afetam a configuração, incluindo as possibilidades (ou restrições) oferecidas pelos materiais, pela tecnologia, pelo mercado e, principalmente, pelo perfil corpóreo e códigos de linguagem detectados no universo do usuário.

Nas esferas do design de moda, é imprescindível uma grande aproximação com o universo daqueles que usarão o artefato projetado, pois o uso social da vestimenta solicita uma investigação empática do contexto desses sujeitos. Dantas e Campos (2006) previnem que, do contrário, os alunos podem apresentar uma leitura do sujeito excessivamente contaminada pela experiência pessoal, por estereótipos da mídia e pelo senso comum.

Em contrapartida, os aspectos tecnológicos e mercadológicos, presentes no universo daquele que disponibiliza o artefato ao usuário, constituem outro polo fundamental de influências no projeto do vestuário de moda. Desse modo, transpondo os equacionamentos citados por Lessa (2009) ao domínio do design de moda, observa-se que o fluxo das informações projetuais emerge do contexto que envolve tanto o destinatário quanto o produtor/vendedor do artefato. A integração desses dados derivará os delimitadores projetuais da forma.

Sob esta linha de raciocínio, a aprendizagem de projeto parte da exploração do contexto sociocultural em que se insere a situação projetual e depende da competência para gerir informações e sintetizar objetivos.

2.2 O projeto: o pensamento de design em processo.

Sanches (2017) explica que, nas práticas projetuais em classe, a forma do vestuário de moda deve ser concretizada e refinada ao longo do processo projetual, a partir da experimentação integrada de aspectos construtivos, produtivos e de interação (física e psicológica) humana. Entretanto, essa efetivação está sujeita à

delimitação de critérios norteadores para impulsionar a geração destas soluções formais.

Como já mencionado, estabelecer delimitadores projetuais envolve um processo de investigação do contexto e de tomada de decisões acerca dos parâmetros de interação com esse contexto. Consequentemente, a conduta projetual é um processo simultâneo de gestão de informação e geração de conhecimento. Logo, a educação projetual, inevitavelmente, deve estimular a disposição para a pesquisa e a autonomia para explorar novas conexões. Por outra parte, ao mencionar a investigação do contexto sociocultural, é fundamental pontuar algumas peculiaridades da contemporaneidade, com as quais os estudantes, imprescindivelmente, irão deparar-se.

A conjunção sociocultural atual se caracteriza por uma realidade multifacetada, híbrida e em contínuo movimento. Muitos autores retratam um contexto marcado pela diversificação das demandas, a comunicabilidade instantânea, os signos transitórios e as realidades simultâneas. Esse fenômeno é denominado como complexidade, e projetar nesse cenário múltiplo e veloz tem sido um tema recorrente entre os estudiosos do design, que recomendam um tratamento metodológico holístico e não linear para a conduta projetual (VASSÃO, 2010; MORAES, 2010; BÜRDEK, 2006; CARDOSO, 2012; VAN DER LINDEN; LACERDA, 2012). Os projetistas formados para atuar nesse cenário precisam de estratégias que permitam ações integradas e passíveis de redirecionamentos, a partir da comunicabilidade de saberes, evidenciando um pensamento em transversalidade.

Para Cardoso (2012), Moraes (2010) e Sanches (2010), a grande contribuição do design para o equacionamento dos desafios da complexidade é o pensamento sistêmico, já que a essência dessa atividade é conectar a visão holística à capacidade de síntese integradora. Desse prisma, a abordagem sistêmica na educação projetual estimula a competência para interpretar, gerenciar e conectar variáveis, extraíndo dessas interações a essência dos elementos envolvidos.

Todavia, para realmente usufruir desse enfoque sistêmico, a gestão do processo projetual solicita estratégias que permitam o fluxo de linhas paralelas de pensamento e de conexões simultâneas. A esse respeito, confirma-se um distanciamento de concepções metodológicas lineares (problema-análise-solução),

passando a abordagens multifocais, na tentativa de delinear uma trajetória projetual mais holística e entrelaçar os ciclos de pensamento divergente e convergente que marcam o pensamento de design.

Lawson (2011) corrobora que o pensamento projetual é marcado por ciclos de avanços, retrocessos e deslocamentos do pensamento. Sanches (2010; 2016) confirma que, nesse transcurso, a coleta de informação é contínua, a retroalimentação das análises é constante e que, frequentemente, aparecem linhas paralelas de pensamento. Desse modo, Sanches (2016) define que o trajeto constitui um sistema permeável que pode se transformar, constantemente, na interação com novas informações do entorno.

No decorrer da pesquisa de doutorado, essa articulação contínua de informações foi denominada “gestão sistêmica da informação”, para identificar o processo no qual se explora a situação projetual, gerando questionamentos e propiciando a construção de relações entre as variáveis para a síntese de conceitos. Com vistas à efetivação da gestão sistêmica da informação, no estudo em campo, foi proposto um instrumental específico para auxiliar a delimitação de objetivos e a síntese de conceitos expressivos para a experimentação de propostas formais em classe.

Tais ferramentas não serão explicadas aqui, já que o foco recai apenas sobre os posicionamentos pedagógicos gerais e elas já foram detalhadas em outros artigos. Não obstante, três princípios que embasaram a proposta devem ser destacados como apontamentos importantes para a abordagem sistêmica em sala de aula: o pensamento visual, a autonomia de aplicabilidade e o valor do conhecimento prévio do estudante. Estes alicerces foram constatados na fase de diagnóstico, no cotejamento entre as bases teóricas, a análise dos documentos de projeto dos estudantes e as entrevistas em *focus group*.

O diagnóstico confirmou as observações preliminares que indicavam que, embora o uso de imagens seja bastante difundido no ensino de design, as metáforas visuais, usadas em geral para representar o componente simbólico do projeto, não são a única maneira de aproveitar esse canal de expressão e organização cognitiva.

De acordo com Sanches (2016), o uso do pensamento visual, por meio de representações gráficas, favorece a percepção de conexões simultâneas,

concedendo mais agilidade na compreensão das relações do “sistema projetual” e na associação de informações. Eppler e Burkhard (2004), Eppler (2013) e Roam (2010) corroboram o valor das ferramentas de síntese que se apoiam no raciocínio visual. Esses autores afirmam que as representações visuais não verbais podem servir como meio de organização cognitiva, concretizando abstrações, sintetizando parâmetros ou transferindo conhecimento no trabalho em equipe.

Dantas e Campos (2006, p.136) reforçam a premência dessa clareza de comunicação no trajeto projetual, contando que, em sala de aula, é comum deparar-se com dificuldades de compreensão das ideias apresentadas como solução do problema de design, pois há uma crença natural de que “o óbvio para nós o é para todos”.

Além das vantagens do pensamento visual, para auxiliar a visão panorâmica e a percepção das conexões dos dados e ideias, a gestão sistêmica da informação será facilitada à medida que o estudante reconheça seu papel ativo na condução do processo projetual, partilhando com o professor a tomada de decisões sobre os métodos de organização que utiliza. Por esse ângulo, o tratamento didático e até o espaço físico são decisivos na autonomia do discente para diversificar suas opções de ferramentas metodológicas.

No caso deste estudo, para alcançar as posturas pedagógicas que propiciassem essa atuação colaborativa entre discente e docente, as bases teóricas indicaram a vertente construtivista. Essa orientação foi ratificada pelas características do curso estudado, afunilando na diretriz da teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, a qual salienta a valorização do conhecimento prévio do aluno como meio para assimilar o instrumental metodológico e impulsionar a construção de novos conhecimentos.

2.3 O ambiente educacional: a gestão sistêmica do projeto em sala de aula.

Na teoria da Aprendizagem Significativa, o cerne é relacionar o objeto de estudo aos conhecimentos já estabelecidos na estrutura cognitiva do aluno. Ausubel (2003) propõe que, durante o processo de aprendizagem, além do conteúdo abordado pelo professor, os conhecimentos prévios do aluno devem ser valorizados,

a fim de contribuírem na construção das estruturas e dos esquemas mentais, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Moreira (2000) explica que as conexões com o conhecimento prévio não são estabelecidas com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes para o objeto de estudo. Esses aspectos foram denominados por Ausubel como subsunçores e atuam como “âncora” para a nova informação. O conhecimento existente funciona como “matriz ideacional e organizacional”, uma ponte cognitiva para a incorporação de novos conhecimentos, quando estes se ancoram aos conhecimentos que lhes são pertinentes (subsunçores), preexistentes na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2000).

Para ilustrar essa situação, a Figura 1 esquematiza o início de uma das aplicações práticas da pesquisa em campo.

Figura 1- Exemplo de uso de uma âncora de conhecimento.



Fonte: Adaptado de Sanches (2017).

O esquema mostra a utilização do conhecimento prévio sobre os núcleos geracionais de consumo como âncora para identificar o público-alvo da marca parceira no projeto. Entre os códigos gerais de consumo de moda que já conheciam, os estudantes identificaram compatibilidades específicas com os produtos e a comunicação da empresa. A partir do conceito geral de linguagem visual, construiu-

se o conceito de código estilístico de marca. Desse modo, o conceito de linguagem visual, que já estava presente na estrutura cognitiva dos alunos, foi usado como subsunçor para introduzir o conceito de código estilístico permanente (imagem de marca). Contudo, durante o processo, o subsunçor linguagem também foi ressignificado, ampliando-se e criando outras possibilidades de inclusão de novos conceitos específicos.

No exemplo anterior, vale ressaltar que as estratégias empregadas promoveram a colaboração e a autonomia, por meio do compartilhamento dos dados pesquisados, a interação com um campo de pesquisa real (empresa) e a experimentação livre de representações visuais para sintetizar elementos simbólicos (vídeo e painel de estilo de vida).

Essa forma de aprender auxilia o desenvolvimento de uma estrutura para raciocínios autônomos e propícios às interconexões, visto que o aprendiz estará, continuamente, empenhado em organizar a estrutura cognitiva à assimilação de novos estímulos e apropriação de conhecimentos. No transcurso dessa apropriação, conforme Sanches (2016, p. 113), o “estudante exercita a competência integrativa, sendo capaz de interpretar, de gerenciar e de entender a essência dos elementos que compõem as variáveis do projeto, de acordo com as referências já estabelecidas em sua estrutura cognitiva”.

No cenário de ensino superior contemporâneo, Anastasiou (2010) afirma que é necessário propor condições em que os estudos de diversas áreas possam convergir em torno de situações reais, buscando a teoria necessária à compreensão de tais situações. Dessa maneira, o curso de Design de Moda da UEL costuma desafiar os estudantes com projetos que se ligam à realidade em graus de complexidade crescente.

É evidente que esses dinamismo e flexibilidade requerem planejamento e muita integração entre os sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas. Essa transversalidade de saberes presume uma postura didática receptiva à colaboração constante e às reorientações de planos. Com o intuito de exemplificar tal planejamento, a Figura 2 mostra uma tabela de referência para uma prática projetual em classe.

Figura 2- Tópicos de referência para o planejamento de práticas projetuais.

Identificação da atividade: (nome e data)											
<p>Objetivos:</p> <p>Conhecimento prévio:</p> <p>Conhecimentos a agregar:</p>											
FORMATO	<p>Sujeitos envolvidos:</p> <p>Duração/ organização do tempo:</p>										
	<p>Estrutura básica de organização da atividade:</p>										
	<p>Obs./adequações:</p>										
DINÂMICA	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Estratégias</th> <th>Obs./adequações:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Espaço físico:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Aspectos colaborativos:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ferramentas metodológicas:</td> <td></td> </tr> <tr> <td>...</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Estratégias	Obs./adequações:	Espaço físico:		Aspectos colaborativos:		Ferramentas metodológicas:		...	
	Estratégias	Obs./adequações:									
	Espaço físico:										
	Aspectos colaborativos:										
	Ferramentas metodológicas:										
...											

A tabela enumera os tópicos essenciais para organizar uma prática projetual interdisciplinar. O exemplo não deve ser visto como um modelo rígido, pois o objetivo é apenas elencar os pontos básicos para estruturar um planejamento que assimila a possibilidade de aprendizagem significativa, de transversalidade de saberes e de estratégias metodológicas flexíveis.

3 RESULTADOS

As indagações que originaram a pesquisa de doutoramento nasceram no âmbito da prática docente e foram moldadas por uma visão processual do ensino/aprendizagem de projeto. Sobre o arcabouço teórico e prático, resumido anteriormente, detectou-se diretrizes pedagógicas que podem ajudar outros ambientes educacionais, ou diversificar as estratégias pedagógicas na atuação individual de outros professores no design de moda. Com essa intenção, sintetiza-se a seguir um recorte de direcionamentos que contribuem para a abordagem sistêmica do processo de design no âmbito educacional.

Figura 2- Tópicos de referência para o planejamento de práticas projetuais.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> · Promover assimilação via conhecimento preexistente · Valorizar experiência vivida · Propiciar ambiente estimulante para apreender · Estimular a relação colaborativa e a autonomia
PESQUISA CONTINUADA	<ul style="list-style-type: none"> · Manter foco investigativo, como meio de construção do conhecimento autônomo · Incentivar a prática reflexiva · Inserir a experimentação concreta como prática de pesquisa
INTERFACE EXTRAMUROS	<ul style="list-style-type: none"> · Inserir parâmetros de contextos reais · Interagir com os destinatários do projeto
INSTRUMENTAL DE PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> · Aproveitar o pensamento visual-gráfico · Métodos holísticos e flexíveis que permitam os ciclos de pensamento convergente e divergente do processo de design · Integrar a experimentação tridimensional como ferramenta criativa

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sanches (2016).

Na investigação em campo, constatou-se que, quando o espaço físico foi organizado em células de interação, com distintas classes de informações (amostras de materiais; informação de moda e universo conceitual da marca parceira; amostras de representações corporais; espaço de interações com professores de distintas áreas), houve grande disposição de trabalho e alta produtividade nas discussões.

Se for considerado que este formato favorece a variedade de ritmos individuais e a possibilidade de retroalimentação imediata da investigação projetual, pressupõe-se que este sistema de espaços interativos facilitou a assimilação de novos conhecimentos à estrutura cognitiva existente (SANCHES, 2016, p. 205).

As observações em campo também mostraram que a experimentação da matéria em integração com o corpo, por meio da modelagem tridimensional, é imprescindível para o amadurecimento da percepção da organização configurativa. Dantas e Campos (2006) confirmam que a inserção no universo projetual pressupõe sua concretização, logo, o contato com a realidade dos materiais e processos produtivos são imprescindíveis para a atuação do designer.

As estratégias descritas propiciam um meio eficaz à organização cognitiva para concretizar abstrações, facilitar a síntese de conceitos e estimular os sujeitos envolvidos a coordenar seus domínios de ação sob o mesmo foco.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao interagir transversalmente saberes da pedagogia, do design e da comunicação, acredita-se haver avançado nas contribuições que se dirigem a auxiliar a prática docente nas graduações de design de moda.

As inferências construídas na interação desses campos reforçam que a formação projetual no design de moda demanda uma postura maleável e uma conduta integrada, uma vez que os artefatos resultantes desse processo são claramente um reflexo imediato das transformações socioculturais, imersos em um cenário regido pela variabilidade e pela transitoriedade.

No âmbito educacional de design, atribui-se aos professores de projeto a função de auxiliar os estudantes, por meio de métodos e técnicas, a conduzirem seus raciocínios às boas soluções projetuais. Da coerência dessa condução dependem não só o sucesso dos resultados, mas principalmente a eficácia das decisões que levarão a tais resultados. Por outra parte, a construção de diretrizes para tal coerência está vinculada ao ambiente pedagógico e às interações que estudantes e professores compartilham durante o percurso formativo.

Portanto, embora as diretrizes aqui inferidas possam se adequar a contextos diversos de formação em design de moda, é essencial destacar que a metodologia de projeto, sob a ótica sistêmica, é eminentemente dinâmica. Nessa abordagem, o instrumental metodológico se adapta a cada projeto, constituindo uma conduta que se molda à medida que avança.

Seguindo pela mesma perspectiva, adverte-se que, se o projeto pedagógico do curso promove a flexibilidade de planejamento, a integração das unidades curriculares e dos professores em atividades conjuntas, o ambiente, certamente, será mais favorável à amplitude de associações de conceitos e ao enriquecimento da consciência do método.

Com as sínteses encadeadas no decorrer deste texto, atinge-se o propósito de disponibilizar as inferências essenciais da pesquisa original, citada na introdução, cumprindo o objetivo de fornecer parâmetros para a edificação de um ambiente propício à aprendizagem significativa e à gestão sistêmica do processo de design.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea G. Grade e matriz curricular: conversas em torno de um desafio presente no ensino superior. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al. (Orgs.). **Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.181-200.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BOMFIM, Gustavo A. Morfologia dos Objetos de Uso: uma contribuição para o desenvolvimento de uma teoria do design. In COUTO, R.M.; FARBIARZ, J.; NOVAES, L. (Orgs.) **Gustavo Amarante Bomfim: uma coletânea**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014a. p. 23-32.
- _____. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. In COUTO, R.M.; FARBIARZ, J.; NOVAES, L. (Orgs.) **Gustavo Amarante Bomfim: uma coletânea**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014b. p. 35-50.
- BÜRDEK, Bernhard. **História, teoria e prática do design de produtos**. Tradução de Freddy Van Camp. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- DANTAS, Denise; CAMPOS, Ana Paula. Autonomia projetual: um novo olhar sobre as estratégias de ensino de metodologia de projetos em design. In: **Revista Design em Foco**, v. III n.2, jul/dez 2006. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 129-141.

EPPLER, Martin. What Is an effective knowledge visualization? Insights from a review of seminal concepts. In: MARCHESE, Francis T.; BANISSI, Ebad. **Knowledge visualization currents**. New York: Springer, 2013, p 3-12.

EPPLER, Martin; BURKHARD, Remo. Knowledge visualization: Towards a new discipline and its fields of applications. **ICAWorking Paper**, v.2, 2004.

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LESSA, Washington D. Linguagem da forma/linguagem visual no âmbito do ensino de design: balizamentos teóricos; tópicos de pesquisa. **Arcos Design**, Rio de Janeiro, ESDI-UERJ, n.5, ano 4, n.2, p. 69-91, dez. 2009.

MONTEMEZZO, Maria Celeste de F. S.; SANTOS, João Eduardo G. dos. O papel do vestuário na interação homem-ambiente. In: P&D DESIGN, 5, Brasília. **Anais**. Rio de Janeiro: AEND-BR, 2002.

MORAES, Dijon De. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010.

_____, Dijon De. Moda, design e complexidade. In: Dorotéia Pires (Org.) **Design de Moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008. v.1, Parte II, p. 155-161.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa crítica. In: MOREIRA, Marco Antonio et al. (Orgs.). **Teoria da Aprendizagem Significativa - Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Peniche, 2000, p. 47-65.

PIRES, Doroteia B. Design de moda: uma nova cultura. In: **Dobras**. São Paulo: Editora Estação das Letras e cores, v.1, n.1, outubro, 2007. p. 66-73.

PRESS, Mike; COOPER, Rachel. **El diseño como experiencia**. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.

ROAM, Dan. **Tu mundo en una servilleta**. Barcelona: Planeta, 2010.

SALTZMAN, Andrea. O design vivo. In: PIRES, D. (Org.) **Design de moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008. v.1, Parte III, p. 305-318.

SANCHES, Maria Celeste de F. Projeto Integrador: uma reflexão para a evolução da sistematização de projeto no ensino de design de moda. **Projética**. Londrina, v.1, n.1, p. 101-114, dez. 2010.

SANCHES, Maria Celeste de F. **O projeto do intangível na formação de designers de moda: repensando as estratégias metodológicas para a sintaxe da forma na prática projetual**. 268f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo/ Doctorado en Diseño, Fabricación y Gestión de Proyectos Industriales) –

Universidade de São Paulo/Universitat Politècnica de València. São Paulo/ Valência, 2016.

SANCHES, Maria Celeste de F. **Moda e Projeto: estratégias metodológicas em design**. São Paulo: Estação da Letras e Cores, 2017.

SOUZA, Patrícia M. A moulage, a inovação formal e a nova arquitetura do corpo. In: PIRES, D. (Org.) **Design de moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008. v.1, Parte III, p. 337-345.

VAN DER LINDEN, Júlio S; LACERDA, André. P. Metodologia projetual em tempos de complexidade. In: MARTINS, R. F. e VAN DER LINDEN, J. C. (Orgs). **Pelos caminhos do design: metodologia de projeto**. Londrina: EDUEL, 2012. p. 83-149.

VASSÃO, Caio A. **Metadesign: ferramentas, estratégias e ética para a complexidade**. São Paulo: Blucher, 2010.

Recebido em: 13/01/2018

Aceito em: 01/02/2018

28

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: DESIGN DE MODA E O MÉTODO *SEE BEYOND*.

*The inclusion of people with visual impairment in higher education: Fashion
Design and the SEE BEYOND Method.*

Geraldo Coelho Lima Júnior¹

RESUMO

O presente artigo apresenta o Método *SEE BEYOND* a partir de uma abordagem em que é tratada a Inclusão da pessoa com deficiência visual nos bacharelados de Design de Moda. Para tanto fundamenta-se, de início, nas ações governamentais que visam a promover a inserção da pessoa com deficiência na sociedade e, mais especificamente, no Ensino Superior. Em paralelo, com o propósito de evidenciar lacunas e barreiras, que dificultam o acesso do grupo apontado ao referido curso, a pesquisa traz a contexto revisão bibliográfica acerca do ingresso desses estudantes nesse nível de ensino. Identificam-se as necessidades para o desenvolvimento de método que promova a acessibilidade de estudantes à educação, na área do Design de Moda, o que inclui o desenvolvimento de material didático-pedagógico acessível, como integrante do método desenvolvido. São também mostrados os resultados obtidos após o desenvolvimento do método e sua aplicação junto a estudantes com e sem deficiência visual, considerados em grupos específicos.

Palavras-chave: Design de Moda. Inclusão. Pessoa com Deficiência Visual.

¹ Doutor e Mestre em Design, pela Universidade Anhembí Morumbi, onde também concluiu a Pós-Graduação Lato Sensu em Neurociência aplicada à Educação (2016) e em Moda, Arte e Cultura. Designer de moda e figurino, graduado em Desenho Industrial pela UEMG.

E-mail: glimadesign58@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7822446597426824>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 029-056.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018029> | ISSN 2594-4630

Abstract

This article sets out the SEE BEYOND method as an approach for addressing the question of including students with visual impairment in Fashion Design degree courses. To start with, it investigates government measures that seek to encourage the inclusion of handicapped people in society, and in particular, in Higher Education. The objective of the research is to find evidence of the shortcomings and obstacles that can prevent certain groups from obtaining access to these courses, while at the same time, conducting a review of the literature with regard to the enrolment of students at this academic level. An attempt was made to define the needs for devising a method that can make it easier for students to gain access to education in the area of Fashion Design. This includes the preparation of suitable didactic/pedagogical material as an integral part of the method employed. There is also an examination of the results obtained after the method had been formulated and its application to both students with and without visual impairments, who were treated in separate groups.

Keywords: *Fashion Design; Inclusion; Students with Visual Impairment.*

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de projetos em Design de Moda solicita do estudante a aprendizagem de todas as etapas do processo, pelas quais passa na formação acadêmica. Nela se inserem pesquisas teóricas referenciais, seguidas da apropriação, para obter dados que possibilitem a materialização de uma coleção de moda.

Decorrente de observações acerca das metodologias apresentadas aos discentes que se vinculam ao Design de Moda, foram notadas lacunas no que tange ao processo de ensino-aprendizagem capaz de proporcionar a formação de pessoas com deficiência visual (PcDV) nessa área. A partir da revisão bibliográfica identificou-se a inexistência de método que forneça informações a PcDV de maneira a lhe possibilitar atuação no desenvolvimento do projeto de uma coleção.

Tais investigações deram-se, ainda, por meio de estudos de matrizes curriculares de bacharelados em Design de Moda, existentes em território nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (IfES) e Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, realizados entre 2014 e 2016. Buscou-se localizar nessas ementas algum direcionamento que promovesse a inclusão de pessoas com deficiência visual na área em questão. Essa fase da pesquisa seguiu parâmetros que determinavam a denominação do curso como: Bacharelado em Design de Moda e conceito 4,0 ou superior junto ao MEC. Ao final do período indicado e, a partir dos parâmetros, foi composta uma lista de 12 instituições entre IfES e IES apresentada na tabela a seguir.

Tabela 1: Lista final Bacharelados Design de Moda/Brasil. A tabela apresenta os resultados de uma pesquisa a partir de dados apresentados pelo MEC. A lista apresenta os cursos que contemplaram os parâmetros estabelecidos.

CIDADE/UF	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – CURSO DESIGN DE MODA		
SÃO PAULO/SP	FAAP	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
SÃO PAULO/SP	FEBASP	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
SÃO PAULO/SP	UAM	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
PRESIDENTE PRUDENTE/SP	FAPEPE/UIINESP	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
BELO HORIZONTE/MG	UFMG	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
UBERLÂNDIA/MG	UNITRI	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
CURITIBA/PR	PUC/PR	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
CURITIBA/PR	UTP	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
LONDRINA/PR	UEL	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
ITAJÁ MIRIM/SC	UNIASSELVI	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
PORTO ALEGRE/RS	UNIRITTER	DESIGN DE MODA	BACHARELADO
GOIÂNIA/GO	UFG	DESIGN DE MODA	BACHARELADO

Fonte: Acervo do autor.

Foi de interesse nesta pesquisa observar os bacharelados em todo o território nacional. Em virtude dos parâmetros estabelecidos, nem todas as regiões do país estão contempladas.

Foram estudadas diversas pesquisas, focadas na inserção da pessoa com deficiência (PcD) e a PcDV, desde o ensino fundamental até o superior nos cursos de graduação tecnológica ou bacharelado. Em maior proporção destacam-se aquelas voltadas ao ensino fundamental, seguida por pesquisas direcionadas ao ensino médio e superior, respectivamente.

Nelas, direcionou-se o foco para a questão da inclusão social da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior. Neste texto dispõem-se os resultados desses estudos e a importância deles para direcionar o desenvolvimento do método *SEE BEYOND*, resultado de trabalho realizado em dezoito meses, com pessoas com deficiência visual.

Este texto propõe-se a focar as pesquisas voltadas ao Ensino Superior, ainda que ocasionalmente possam ser citadas referências que contemplem aquelas que visam aos demais níveis de ensino. O pressuposto para o foco citado conecta-se aos bacharelados em Design de Moda. Nesse sentido, esta revisão apresenta resultados que relacionam a pessoa com deficiência e o Ensino Superior, por aderência e contextualização relativa à criação de metodologia de ensino em Design de Moda, a saber, o Método *SEE BEYOND*. O método, que será oportunamente

abordado, visa a atender à necessidade de formação de conhecimento, relativo ao Design de Moda, de um público formado por pessoas com deficiência visual e potencializar as possibilidades de desenvolvimento de projetos junto a estudantes videntes.

É crescente o número de estudantes ingressantes nas universidades, tanto no Brasil como no exterior. Contudo, é necessário o aparelhamento das instituições de ensino com relação a: a) material acessível; b) adequação de espaços físicos coletivos das faculdades e universidades; c) necessidade da presença de um corpo docente capacitado para o ensino de pessoas com deficiência (CASTRO; ALMEIDA, 2014). Tais fatores desenham a relevância, quando se constata que neles reside uma das dificuldades para o acesso da pessoa com deficiência (PcD) ao ensino no Brasil.

Ressalta-se, como fundamental, o esclarecimento no que tange à definição de uma pessoa com deficiência e todas as possíveis implicações, deveres e direitos que são destinados àqueles que se encontram nessa condição ou que acompanham essas pessoas. Apresenta-se esse assunto na próxima seção, assim como se passa a trazer os programas de cunho governamental voltados a essa parcela da população brasileira.

2. A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA) – LEI 13.146

A Lei 13.146² tem como tema principal as pessoas com deficiência. Aprovada em 06 de julho de 2015, versa a respeito de direitos e liberdade, capazes de promover escolhas em relação ao ensino como um processo inclusivo, motivo pelo qual devem ser acatados. Em seu Art. 2º, a lei define a pessoa com deficiência como:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

² Todas as inserções sobre a lei têm como fonte o Livro I, Parte geral, Título I, Disposições preliminares, Capítulo I, Disposições gerais e serão citadas como: BRASIL, 2015.

Tal artigo reconhece diferenças e registra a interação com barreiras enfrentadas pela PcD; elas impactam o cotidiano dessas pessoas em suas atividades diárias, assim como podem comprometer a relação do estudante com deficiência e as instituições de ensino, públicas ou privadas.

Acessibilidade e tecnologias assistivas são itens destacados pela lei. Nesse âmbito, entende-se a acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias” (BRASIL, 2015), sem deixar de considerar serviços e instalações públicas ou privadas, em zonas urbanas ou rurais que necessitam ser acessíveis à PcD.

Já a tecnologia assistiva refere-se a distintos produtos, recursos, ou metodologias e práticas que promovam “funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015).

Necessário ainda salientar a importância do desenho universal, na criação de produtos ou serviços que venham a ser usados por pessoas com deficiência sem que sejam necessárias adaptações naqueles já existentes, ou seja, que sejam concebidos de modo a capacitar a inclusão, sem distinção.

Com relação às barreiras, estas são descritas como qualquer tipo de obstáculo, atitude ou comportamento que comprometa a vida da PcD, e são identificadas como: a) urbanísticas; b) arquitetônicas; c) nos transportes; d) nas comunicações e na informação; e) atitudinais; f) tecnológicas (BRASIL, 2015).

Salienta-se também a importância da comunicação como forma de interação entre os cidadãos e, nesse âmbito, trata das opções existentes voltadas para as PcD como a “Língua Brasileira de Sinais (Libras); a visualização de textos, o Braille; o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral” (BRASIL, 2015), dentre outros pontos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, já observados na sociedade, porém em muitos casos, infelizmente, o que se tem é a instituição de leis sem o devido apreço por sua aplicação.

A acessibilidade é questão que caminha em paralelo a outras de igual importância no tocante à Educação, como as tecnologias assistivas e o material didático. São citadas simultaneamente as tecnologias assistivas e o desenho universal por caminharem na promoção da igualdade em meio à diversidade.

A Lei 13.146 ainda registra que os deveres com relação à PcD expandem-se para além do Estado, com abrangência à sociedade e suas partes, na garantia dos direitos dessa parcela da população. Na soma de tais direitos contempla-se a formação básica de conhecimento e sua ampliação, fundamentada nos avanços da civilização humana.

No Capítulo IV, que trata do direito à Educação, garante-se o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo da vida. Destaca-se a importância do desenvolvimento intelectual, dos talentos e das habilidades da PcD como “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade” na garantia de uma educação de qualidade, “colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

É preciso dizer que as barreiras ainda são muitas. A lei não é acompanhada de ampla divulgação, capaz de atingir a sociedade e suas instituições de modo a garantir direitos à maior parcela de pessoas com deficiência, pois elas estão em posição de baixa renda na escala socioeconômica (LIMA, 2006). A permanência desse quadro repercute na manutenção de uma situação em que muitos estudantes com deficiência matriculados não frequentam as instituições de ensino.

A Lei 13.146 ainda contempla outros pontos relevantes, tais como: a) sistema educacional inclusivo; b) aprimoramento dos sistemas educacionais; c) projetos pedagógicos igualitários; d) adoção de medidas que garantam acesso e permanência da PcD no ensino em todos os níveis educacionais; e) desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas inclusivas; f) formação de professores³.

O item [b] explicita uma discussão presente em pesquisas de diferentes autores. Rossetto (2009) comenta que, apesar da existência de leis que garantam o acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, ainda existem barreiras que

³ São citados os pontos que mais diretamente se relacionam ao contexto tratado no presente texto. (Texto completo: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

dificultam a adoção de uma política realmente mais efetiva em relação ao assunto. Por sua vez, Barros (2013) indica a carência de materiais, recursos e equipamentos adaptados, entre fatores que implicam na qualidade do ensino-aprendizagem.

“Estamos incluídos nesta sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade. Aí reside a nossa contradição” (LIMA, 2006, p.20). Uma importante barreira a ser transposta diz respeito à diversidade. A reflexão sobre os processos inclusivos precisa considerar diferenças físicas, intelectuais e culturais.

A compreensão, a respeito de inclusão e exclusão, deve ser considerada prioritária, para que se desfaça o pressuposto da desigualdade em busca da inserção que seja comum para qualquer cidadão. Tal desigualdade está presente nas diferenças de “classe social e de poder econômico e político (LIMA, 2006, p.21). A diversidade e a igualdade não são opostas; na verdade, tal embate se estabelece entre “a desigualdade socialmente construída [...] que se opõe à igualdade” (LIMA, 2006, p.21), no contexto em que uns são melhores que os outros, em uma sociedade.

Esse pensamento estabelecido compromete a Educação inclusiva quando o diferente é considerado inferior, no tocante a habilidades e interesses da pessoa com deficiência visual (LIMA, 2006; NUNES e LOMÔNACO, 2010). Questiona-se a viabilização da equidade no Ensino com a supressão de barreiras, o que ocorrerá ao se investir na completa acessibilidade (CASTRO e ALMEIDA, 2014).

Faz-se necessário: adequar um programa de ensino que contemple a diversidade de estudantes; habilitar o corpo docente para lidar com as diferenças; compartilhar – entre os estudantes, com e sem deficiências – o material didático que atenda às diferentes necessidades; e contemplar metodologias para a aplicação desses itens. Entra em pauta a inclusão e, sob essa premissa, insere-se a participação do estudante com deficiência em ambiente escolar regular em busca de diminuir as diferenças.

Em consonância com necessidades peculiares à pessoa com deficiência, o Governo Federal instituiu, em 2004, o Programa INCLUIR que “cumprirá o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008” (<http://portal.mec.gov.br/>), que será apresentado e discutido na seção seguinte.

3. O PROGRAMA “INCLUIR”

O programa INCLUIR, instituído em 2005, antecede a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Como programa de governo tem buscado agir para minimizar barreiras relativas ao ingresso dessa parcela da população ao Ensino Superior, em especial nas instituições federais. Apesar de não haver em seu texto qualquer menção às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, elas ficam igualmente responsáveis de seguir as diretrizes previstas para a inclusão social da pessoa com deficiência.

Desde 1994, já existia no Brasil a política de inclusão da pessoa com deficiência no ensino. Com o Programa INCLUIR realizou-se a revisão no texto até então seguido, para adequá-lo e ser possível acompanhar as mudanças sociais e educacionais. As bases que fundamentam o programa adotam o que dispõe o Documento Orientador - Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESu–2013 (BRASIL, 2013⁴).

Neste documento incluem-se instituições estaduais e municipais, assim como as privadas; entendia-se que, com o crescimento das IES no Brasil, abrir-se-iam mais vagas para a pessoa com deficiência no Ensino Superior. Por outro lado, Rossetto (2009, p.93) ressalta que tal crescimento tem levado a “um comprometimento do significado da educação como bem público de qualidade e de valor social”. Nesse sentido, a abertura de portas para o ensino superior possibilita a entrada de todo estudante, porém se veem defasagens entre a quantidade e a qualidade do que é ofertado. Na tabela a seguir verifica-se o aumento de matrículas entre 2003 e 2011 (BRASIL, 2013).

Tabela 2 - Comparativo do número de matrículas de pessoas com deficiência nos anos de 2003 e 2011.

O Censo da Educação Básica – MEC/INEP	
Educação Superior – Número de Matrículas	
2003	2011
5078	23250

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>

⁴http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817

As leis regulatórias, instituídas pelo governo federal, seguem diretrizes internacionais. Contudo o processo inclusivo, que precisa abranger vários aspectos concernentes à acessibilidade, ainda não encontrou respostas no ambiente educacional. Observa-se a carência de recursos direcionados às práticas pedagógicas adequadas (LIMA, 2006; ROSSETTO, 2009). A questão do acesso é das mais discutidas entre pesquisadores de várias áreas e inserida nos documentos oficiais governamentais, porém Barros (2013, p.45) afirma que “a inclusão vem sendo utilizada como forma de superação da ordem social, sendo apresentada como solução para a exclusão social”.

Tal fato, que deveria ser cumprido, não é devidamente seguido, não apenas pelas Instituições de Ensino Superior, como também no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e à distância do Ministério da Educação – esse item não impacta a avaliação dos cursos.

Como professor de IES posso identificar a ausência de determinados recursos relativos a tecnologia assistiva ou material didático acessível, em especial para as pessoas com deficiência visual (PcDV), foco principal deste artigo. Castro e Almeida (2014, p.187) constataram, a partir de entrevistas semiestruturadas com pessoas com deficiência, obstáculos relativos a: locomoção, acesso a serviços de higiene e segurança; identificaram a ausência de sinalização adequada e mapas táteis para pessoas com deficiência visual, também identificada por Lima (2006, p.77).

Segundo o Censo 2010⁵, na população brasileira constavam mais de 45 milhões de pessoas com deficiências. Desse total, entre 18 e 19 anos, idade com a qual normalmente os estudantes ingressam nas universidades, havia 6.632.922 jovens, e dentre eles 798.921 possuíam algum tipo de deficiência, como demonstra a tabela a seguir.

⁵ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf

Tabela 2 - Censo Demográfico 2010.

Censo demográfico 2010 – Características Gerais da População – Resultados da Amostra			
População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade – Brasil - 2010			
Deficiência Visual			
	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
Total	506.377	6.056.533	29.211.482
0 a 4 anos	20.935	24.707	122.581
5 a 9 anos	21.407	97.719	670.799
10 a 14 anos	24.058	175.176	1.286.971
15 a 19 anos	24.457	195.493	1.357.295
15 a 17 anos	14.475	117.495	821.618
18 e 19 anos	9.981	77.998	535.677
20 a 24 anos	29.808	210.571	1.473.070

Fonte: <https://goo.gl/5b1CyZ>

Do montante, constavam 87.979 pessoas com deficiência visual total ou com muita dificuldade de ver, ou 623.656 – se incluídas as PcDV com alguma dificuldade visual. Esse número cresce em 1.713.449 pessoas, totalizando 2.337.105, quando são somados aos jovens entre 20 e 24 anos, idade em que os estudantes ingressam ou estão em andamento de seus cursos de Ensino Superior; e, segundo o que determina o programa INCLUIR, poderiam ingressar em qualquer “área de seu interesse profissional”.

Com base nesses dados direciona-se o foco na seção a seguir para a educação superior da pessoa com deficiência visual, seu ingresso e permanência nas IfES e IES.

4. O ENSINO SUPERIOR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Aqui se expõe uma proposta – decorrente de muitas outras pesquisas realizadas por este autor – que se inicia com a identificação da necessidade da pessoa com deficiência visual de reconhecimento de peças de roupa e suas cores em uma loja; prossegue com entendimento da ausência de conhecimento por parte desse grupo de pessoas a respeito de Moda e Design; levanta a possibilidade de formação de repertório a respeito do Design de Moda, seus processos projetuais e

lançamentos de coleções de moda e vestuário com vistas a propor o ensino de uma metodologia projetual a ser adotada em contexto acadêmico, contemple os estudantes com deficiência visual e também contribua para a potencialização no desenvolvimento de projetos dos estudantes videntes.

Já descritos em Lima Júnior (2008), são reconhecidos, basicamente, três níveis de deficiência em relação à visão: a) a baixa visão, possivelmente relacionada a algum tipo de doença; b) a deficiência visual adquirida – pode ser decorrente de um acidente ou mesmo a evolução de um quadro presente em uma pessoa com visão subnormal; c) a deficiência visual congênita.

Retomam-se os dados do Censo 2010 na tabela a seguir. Ela apresenta, mais especificamente, a relação de pessoas com deficiência visual na faixa etária correspondente aos estudantes ingressantes ou aqueles que cursam o Ensino Superior.

Tabela 3 - Deficiência Visual - Critérios de análise do Censo 2010.

DEFICIÊNCIA VISUAL			
Faixa etária	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
18 e 19 anos	9.981	77.998	1.473.070
20 a 24 anos	29.808	210.571	1.540.445

Fonte: <https://goo.gl/5b1CyZ>

Ferrari e Campos (2001) propõem outra subdivisão para a acuidade visual, diferença que pode trazer forte impacto ao longo da vida de uma pessoa com deficiência visual.

- Visão normal: entre 51% e 70% de visão
- Visão quase normal: entre 31% e 50% de visão
- Visão subnormal moderada: entre 11% e 30% de visão
- Visão subnormal severa: entre 6% e 10% de visão
- Visão subnormal profunda: entre 3,4% e 5% de visão
- Cegueira: Quase cegueira – 1,2% de visão
 - Cegueira total – ausência de percepção de luz
- Visão Subnormal: indivíduos que apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a acuidade visual interfere ou limita seu desempenho (FERRARI; CAMPOS, 2001, p.41)

Com esses dados ficam mais evidentes divisões e capacidades visuais das pessoas. Para o desenvolvimento do método, o objetivo é deter as investigações relativas ao que as autoras assinalam como a “Visão subnormal moderada” e a “Cegueira total” (FERRARI; CAMPOS, 2001).

Para Oliveira (2007) os recursos pedagógicos, usados para estudantes com deficiência visual, dividem-se entre os ópticos (estímulo à PcDV com baixa visão) e os não ópticos (ausência total de visão), como segue na Tabela 5. Contudo nem sempre o mesmo recurso óptico atende a diferenças existentes na acuidade visual de indivíduos distintos com baixa visão. Pessoas com baixa visão utilizam ambos os recursos.

Tabela 5 - Recursos pedagógicos.

RECURSOS PEDAGÓGICOS	
Recursos não ópticos	Recursos ópticos
Sistema Braille	Grafia ampliada
Máquina de datilografar Braille	Iluminação (para obter boa visibilidade)
Reglete (instrumento para escrita manual Braille)	Contraste (de cores entre texto e plano de fundo)
Impressora Braille	Lentes e lupas
Sintetizadores de voz	CCTV – Closed Circuit Television (amplia imagem)
Cubarítimo (estrutura sentenças matemáticas)	Amplificador de tela de computadores
Soroban (instrumento de cálculo)	
Gravador de voz	
Bengala longa	
Acesso ao computador/internet	

Fonte: Acervo do autor.

Tais recursos são fundamentais em todas as escolas, para um acompanhamento adequado, ou de uso pessoal, como no caso da bengala longa. Nem sempre as instituições de ensino estão devidamente equipadas – nos níveis fundamental, médio ou superior – sejam públicas ou privadas. Dessa maneira, fica comprometida a acessibilidade pela PcDV, em três contextos: a) espacial, ou ao ambiente; b) material didático; c) ensino.

4.1 Acessibilidade espacial.

Um dos primeiros itens observados, no tocante à acessibilidade da pessoa cega, refere-se ao espaço circundante. Trata-se de aprendizado que contempla as atividades da vida diária e aos poucos implica em ações motoras, de locomoção e outras atitudes da pessoa com deficiência visual. Segundo Lima (2006, p.79), “Para

a pessoa cega, a superação da dificuldade de locomoção precisa ser enfrentada e construída cotidianamente”.

Na vivência de um estudante com deficiência visual, uma questão preponderante refere-se ao acesso ao ambiente escolar e o reconhecimento dos espaços coletivos das instituições. Os ambientes de uma IES ou de uma IfES precisam estar adequados para receber a PcDV, com sinalização que garanta autonomia no deslocamento entre todos os espaços da instituição, o que implica locomover-se entre os espaços; reconhecer as distâncias; identificar entradas dos edifícios; situar-se nos espaços internos; localizar as salas de aula; posicionar-se em mesa ou carteira para acompanhar as aulas. Realizar essas tarefas com autonomia trata-se de superação das barreiras arquitetônica e espacial já mencionadas, tanto na Lei 13.146 (BRASIL, 2015), quanto no Programa INCLUIR (BRASIL, 2013) do Ministério de Educação e Cultura.

4.2 Acessibilidade ao material didático.

São muitas as barreiras e, acima de tudo, deve ser considerada a opção feita pelo estudante em relação ao curso. Naqueles em que a teoria se sobrepõe à prática, Castro e Almeida (2014) comentam que “para os alunos com deficiência visual, as principais dificuldades referem-se às informações que são passadas em murais ou na lousa da sala de aula” e aí podem ser incluídas também as aulas que usam recursos audiovisuais e que não são acompanhadas de audiodescrição.

Esse último exemplo ocorre igualmente nos cursos teórico-práticos. O docente, muitas vezes, recorre ao uso de material didático não adaptado para o público enfocado. Muitos dos recursos ópticos e não ópticos são necessários para o acompanhamento das disciplinas pelo estudante com deficiência visual.

A instituição deve fornecer, quando necessário, material em braille ou com audiodescrição e, como está presente na Lei 13.146 (BRASIL, 2015), assim como adaptar currículos, métodos, técnicas pedagógicas e avaliações, para um aprendizado adequado. As solicitações por parte do candidato a uma vaga em curso superior podem acontecer desde o processo seletivo, e as instituições precisam se preparar para tais situações.

4.3 Acessibilidade ao ensino: o papel do docente.

“A concepção de cego com base no vidente, além de minimizar as possibilidades de entender o cego como ele realmente é, enfatiza suas limitações e não suas possibilidades” (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p.7). É possível não haver a compreensão adequada sobre as necessidades desses discentes em sala de aula.

A formação dos professores é um dos aspectos importantes para o aprendizado da PcDV, dentre eles a “individualização” – cada estudante é único em capacidades e habilidades; e a concretização, ou seja, a possibilidade de oferecer à pessoa com deficiência visual o reconhecimento de um objeto concreto (BARROS, 2013). Aliados a eles ressaltam-se o “estímulo adicional” que propõe estimular a pessoa com deficiência visual em seu processo de ensino-aprendizagem, e a “autoatividade”, ou a conquista de autonomia do próprio conhecimento aliados às experiências do discente. O material didático acessível estimula e potencializa o aprendizado, na medida em que proporciona aprendizado eficiente pelo discente com deficiência visual.

A descrição de referências visuais pelo professor possibilita ao estudante construir, mentalmente, relações com espaço, objetos e outras pessoas. Os demais sentidos sensoriais mostram-se importantes, embora não sejam substitutos da visão (LIMA JÚNIOR, 2016). Cabe ao docente avaliar capacidades, habilidades e necessidades do estudante.

5. DESIGN DE MODA E NEUROEDUCAÇÃO: O MÉTODO *SEE BEYOND*

O método *SEE BEYOND* fundamenta-se nessas pesquisas, em virtude de sua importância ao direcionar-se para o ensino superior às pessoas com deficiência. Porém, concomitantemente foram empreendidos os seguintes estudos: a) o design e suas diretrizes curriculares nacionais; b) o ensino do Design de Moda nas IES e IfES – essa etapa ocorreu por meio da análise das matrizes curriculares e ementas de cursos de Design de Moda, selecionados em todo o território nacional; c) as neurociências, cujos fundamentos permitiram o entendimento a respeito das funções cerebrais, propiciando subsídios para que se compreendesse o comportamento da

PcDV na relação com o ensino-aprendizagem; a neuroeducação, que une os conhecimentos das neurociências, da psicologia, da pedagogia, com vistas ao desenvolvimento de modelos e métodos de ensino para os estudantes com ou sem deficiência visual.

Todo esse referencial teórico visa a apresentar o método, segundo um de seus pilares: a Inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Superior.

O método *SEE BEYOND* fundamenta-se em quatro princípios (Tempo, Forma, Cor e Composição), que se apoiam nos quatro pilares descritos para a constituição de três módulos: Fundamentação; Potencialização; Materialização. Estes foram aplicados inicialmente junto a um grupo de pessoas com deficiência visual (Grupo Análise PcDV), durante dezoito meses, e, posteriormente, foi validado quando de sua aplicação a dois grupos de estudantes da Universidade Anhembi Morumbi (Grupo Análise, composto por vinte e dois estudantes; e Grupo Controle, por trinta e um estudantes), durante um semestre letivo.

Os pilares são inter-relacionados, o que possibilita a condução de cada módulo a partir de conteúdos agregados de forma não linear, isto é, recupera-se, quando necessário, cada tema tratado em cada encontro presencial durante a aplicação do método. Isso implica em que a apreensão, em um momento, não deve ser perdida ao longo da construção de conhecimento, pois conteúdos teóricos e práticos convivem em cada tema abordado, e o material didático acessível encontra-se sempre presente, em apoio à consolidação do aprendizado na memória, para que simultaneamente sejam esclarecidas dúvidas acerca do que é ministrado.

Desenvolve-se, assim, outra dinâmica em que se inscreve a interdisciplinaridade na construção desse processo de ensino-aprendizagem. Foram estudadas as disciplinas selecionadas, que envolvem conteúdos essenciais relativos à história da moda, tecnologias têxteis, design, os elementos formais de um projeto. Desde a concepção, o método previu a necessidade de elaboração de material didático acessível e que, ao mesmo tempo, propiciasse a formação de conhecimento por meio da interação entre conteúdo, recursos pedagógicos e a PcDV.

Tabela 6 - Esta tabela apresenta uma representação gráfica da Estrutura do Método *See Beyond*. Nela estão presentes os Princípios que se associam aos Pilares na constituição dos três módulos que orientam o método: Fundamentação; Potencialização; Materialização.

ESTRUTURA DO MÉTODO SEE BEYOND			
PRINCÍPIOS			
TEMPO	FORMA	COR	COMPOSIÇÃO
PILARES			
DESIGN	DESIGN DE MODA	NEUROCIÊNCIA	PROGRAMA INCLUIR
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	MATRIZES CURRICULARES EMENTAS DAS DISCIPLINAS	NEUROEDUCAÇÃO	LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
MÓDULOS			
FUNDAMENTAÇÃO	POTENCIALIZAÇÃO	MATERIALIZAÇÃO	

Fonte: Acervo do autor.

Como conferido, muitas iniciativas foram feitas para promover a inclusão da PcDV no Ensino Superior. Em relação aos bacharelados em Design de Moda, não foram identificadas disciplinas de metodologia de projeto que contemplassem a inclusão desse grupo de pessoas. Tal fato se deve à existência de barreiras para o acesso desses estudantes aos cursos de design de moda, tais como: a) ausência de recursos e material pedagógico; b) inexistência de um método que pudesse ser aplicado junto a PcDV que lhes garantisse o aprendizado necessário para o desenvolvimento de projetos de coleção; c) limites de comunicação existentes na relação docente X discente com deficiência visual; d) despreparo das IES para o acolhimento adequado de estudantes nas condições descritas.

Buscou-se com o método: a) aproximar a pessoa com deficiência visual do design de moda ao relacionar os elementos que compõem esse universo (BERLIM, 2011; CASTILHO, 2009; CRANE, 2011; FIORINI, 2008); b) apresentar à PcDV os recursos que o design oferece, gerando compreensão e conhecimentos relativos à área de maneira a desenvolver e ampliar o repertório desse público a respeito de moda (CIPINIUK e PORTINARI, 2006; LÖBACH, 2001; MATTÉ, 2008; RECH, 2015); c) propiciar a assimilação das bases formais no tocante a vestuário, design, comportamento e uso (FLETCHER, 2011; FORNASIER, 2008; MARTINS, 2008;

NASCIMENTO, 2012); d) habilitar a PcDV a reconhecer as características de peças de roupa – os elementos formais projetuais – assim como possibilitar a construção de autoimagem em paralelo à percepção de adequação da roupa ao corpo do usuário (GUIMARÃES, 2000; SORGER e UDALÉ, 2009); e) estimular a PcDV para que compreenda e identifique as propostas do vestir, aliadas aos novos desenvolvimentos da indústria têxtil e de confecção (AVELAR, 2009; CHATAIGNIER, 2006; CLARKE e MAHONY, 2007; SALTZMAN, 2004, 2008).

Figura 1 - As cinco imagens apresentam detalhes de distintos recursos pedagógicos empregados na aplicação do método: em sentido horário, frutas e legumes trazem etiquetas em braille com as cores; silhueta é mostrada a partir de uma estrutura de espartilho; boneco articulado é reproduzido em desenho em relevo; trama e urdume têxteis ampliados permitem o reconhecimento das estruturas de um tecido; formas geométricas traduzem as relações entre bidimensionalidade e tridimensionalidade.



Fonte: acervo do autor.

O título do presente método é formado por um acrônimo, no que tange ao fonema **SEE**, composto pelos verbos *to Stimulate*, *to Educate* e *to Enlarge*, associado à preposição **BEYOND** (além de). Ampliar os estímulos experienciados pelo estudante, com ou sem deficiência visual, potencializa o processo de ensino-aprendizagem e expande a percepção dos elementos projetuais necessários ao desenvolvimento de coleções em design de moda.

Faz-se necessário ressaltar que para o desenvolvimento do método **SEE BEYOND** inserem-se de modo expressivo os estudos voltados para a relação entre a Neurociência e a Educação. Por meio deles foi possível elaborar e propor, junto

aos grupos de estudantes com e sem deficiência visual, outra possibilidade prática de desenvolvimento de metodologia projetual.

Das pesquisas efetivadas por este autor sobre os estudos desenvolvidos por neurocientistas (DAMÁSIO, 2004, 2011, 2012; TOKUHAMA-ESPINOZA, 2008; SACKS, 2010; COSENZA & GUERRA, 2011; IZQUIERDO, 2011), identificou-se a relevância da Neuroeducação, nesse processo, como apoio à elaboração de material e recursos didáticos, capazes de promover mais compreensão das informações relativas ao Design de Moda, por parte de pessoas com deficiência visual. Esses estudos são importantes também ao se reconhecer a necessidade de mudança dos modelos de ensino até então praticados por este autor, fiel a um *modus operandi* pautado na difusão de conteúdos pertinentes às disciplinas, sem atentar às peculiaridades existentes no comportamento dos estudantes.

“Sabemos que [na espécie humana] não existem dois cérebros iguais”, afirmam Cosenza e Guerra (2011: p.27). Essa citação reflete a necessidade de compreensão relativa à maneira como essas diferenças aparecem, quando se estuda o funcionamento cerebral relativo às pessoas com ou sem deficiência visual, ao considerar que “o cérebro é o órgão da aprendizagem” (COSENZA, GUERRA, 2011, p.142).

Assim, aliaram-se os conhecimentos provenientes desse outro campo, a Neuroeducação, na condução dos processos de ensino-aprendizagem em Design de Moda, ao reconhecer a importância dessa área a ser incorporada ao presente método, que passou a contar como um dos pilares que o sustentam.

Conceitos específicos estruturam o método SEE BEYOND. Dentre eles destacam-se: a) recursos pedagógico-andragógicos acessíveis à PcDV precisam ser empregados, em substituição aos recursos visuais; b) recursos pedagógico-andragógicos táteis devem considerar a facilidade de manuseio dos materiais; c) recursos pedagógico-andragógicos táteis precisam ser dimensionados em escala que permita a acessibilidade das peças desenvolvidas; d) o material didático pode ser complementado com recursos auditivos, olfativos, gustativos e motores; e) a leitura de textos teóricos pode ser feita pelo professor, de modo a fornecer fundamentação teórica ao que é apresentado em aula.

O conhecimento a respeito das funções cerebrais pode auxiliar o planejamento de aulas em um curso de Design de Moda; ele é considerado fundamental, assim como os conceitos neurocientíficos que identificam os processos cerebrais, como é possível identificar nas laterais dos triângulos na Figura 2, na medida em que contribuem para a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis, na seleção de material didático – textos, gravações em áudio, e todo referencial necessário ao estudo e à pesquisa – e ainda no modo como todo esse material será aplicado a cada uma das aulas, tendo em vista o conteúdo programático a ser seguido.

Figura 2 - Representação gráfica dos Módulos do Método SEE BEYOND.



Fonte: Acervo do autor.

O método *SEE BEYOND* foi aplicado inicialmente junto a um grupo de estudantes com deficiência visual durante 18 meses, período no qual se desenvolveram os três módulos. Em sequência, outros dois grupos com estudantes sem deficiência visual – Grupo Análise e Grupo Controle – foram submetidos ao método durante um semestre letivo. Identificou-se mais interesse e motivação por parte desses estudantes, assim como melhor percepção do corpo e do espaço, essencial para o desenvolvimento de projetos e melhor aproveitamento do processo de ensino aprendizagem e apropriação da Metodologia Projetual resultando em mais qualidade dos processos projetuais.

6. RESULTADOS

Dentre os resultados obtidos, destacam-se:

(1) evocação de memórias – potencializa a assimilação e o aprendizado dos conteúdos por estudantes com e sem deficiência visual.

Ao apresentar novos conteúdos o docente precisa considerar as memórias individuais e as coletivas de todos os estudantes. Nesse caso é importante que elas sejam estimuladas, recuperadas e associadas ao conteúdo. “Memória’ significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se ‘grava’ aquilo que foi *aprendido*.” (ISQUIERDO, 2011, p.11). Nesse sentido é necessário que as memórias possam ser trabalhadas dentro do contexto em cada disciplina. Tal resgate, seja de um estudante ou compartilhado por todos em uma sala de aula, são importantes na medida em que trazem contribuições para o aprendizado de todos. O estabelecimento de relações entre as memórias e as novas informações impulsiona a formação de outras memórias ou, como cita Isquierdo (2011), em outras palavras, gravam-se novos conteúdos.

Figura 3 - Apresentação de modelagem e identificação de suas partes com o corpo da estudante com deficiência visual.



Fonte: Acervo do autor.

(2) estímulos somatossensoriais propiciam a acessibilidade ao material didático por discentes com deficiência visual, ao mesmo tempo em que ampliam o interesse dos alunos videntes pelos conteúdos ministrados, com a criação de imagens mentais individuais. Segundo Damásio (2011, p.98):

As imagens se baseiam em mudanças que ocorrem no corpo e no cérebro durante a interação física de um objeto com o corpo. Sinais enviados por sensores localizados em todo o corpo constroem padrões neurais que mapeiam a interação do organismo com o objeto.

Depreende-se, pelo que aponta Damásio (2011), que os estímulos podem ser provenientes de várias fontes, e participam da criação de imagens mentais. A associação entre os estímulos e os sentidos sensoriais propicia a apreensão de conteúdos ministrados; possibilita e potencializa o aprendizado; gera mais interesse

por parte do estudante, com ou sem deficiência visual; e traz, como consequência, um processo de materialização do projeto mais consistente, na medida em que as memórias consolidadas (decorrentes desse processo) sejam evocadas, e participem produtivamente de mais outra etapa do desenvolvimento projetual. Entende-se, desse modo, a ocorrência de interação entre vários eventos – a percepção dos estímulos; a ação dos sentidos sensoriais; a apreensão de conteúdos; a consolidação e a posterior evocação de memórias – que ocorrem em distintas regiões cerebrais. O resultado dessa interação liga-se a uma experiência satisfatória no contato com os objetos, o ambiente circundante e as informações passadas pelo docente, no que tange ao estudante com deficiência visual, e mais participação e interesse nas atividades projetuais tanto por aquele com deficiência quanto pelo vidente.

Figura 4: Estudo de formas e sua relação com o corpo, por estudantes com deficiência visual.



Fonte: acervo do autor.

(3) repertórios pessoais, quando associados ao método de desenvolvimento projetual, potencializam o aprendizado pela valorização de habilidades dos discentes com e sem deficiência visual. Ainda, deve ser destacada sua contribuição social, ao possibilitar a inclusão de PcDV aos cursos de Design de Moda.

As experiências individuais são necessárias no processo de ensino-aprendizagem. O que é vivenciado pelo corpo, seu contato com distintos objetos no ambiente circundante, é registrado por mapas mentais formados no cérebro. Assim, ao entrar em contato com novos conteúdos, ministrados em sala de aula, todo o corpo participa do momento do aprendizado, assimilado pelo cérebro e consolidado em sua memória. “O que normalmente denominamos memória de um objeto é a *memória composta das atividades sensitivas e motoras relacionadas à interação entre o organismo e o objeto* durante dado tempo” (DAMÁSIO, 2011, p.169). Nesse contexto, memórias, ou repertórios individuais, somam-se às novas memórias e constituem o conhecimento que será necessário, aqui, ao desenvolvimento de um projeto em Design de Moda.

Figura 5 - Apresentação de proposta criativa com definição de materiais, por estudante com deficiência visual.



Fonte: Acervo do autor.

Convém registrar que a apreensão de novos conteúdos está diretamente interligada com o método de ensino adotado pelo docente. Este, como já disposto anteriormente, precisa estar em sintonia com o que oferecem os estudantes, com ou sem deficiência visual, pois um mesmo conteúdo é assimilado de modos diversos, tendo em vista que “diferenciação nas práticas de sala de aula são justificadas pelas diferentes inteligências dos alunos” (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2008, p.78).

A tabela a seguir traz uma representação dos processos de proposição, aplicação e resultados, conferidos a partir do método *SEE BEYOND*, considerados os grupos de análise UAM e PcDV. Nela, contemplam-se os procedimentos adotados na aplicação do método. Assim, ao trazer a Metodologia como proposição no processo de ensino aprendizagem, esta é direcionada para aspectos distintos na sua aplicação. Em decorrência dessa relação são obtidos resultados diferentes. Como é apontado na linha [a], a proposição do método, nesse momento, traz a metodologia sincronizada com a relação [Conteúdo + Estímulos], e tem como

objetivo gerar interesse pelo conteúdo relativo à Metodologia de Desenvolvimento Projetual (MDP) por parte do estudante.

Tabela 7: Método *SEE BEYOND*.

RESULTADOS COMPARATIVOS GRUPO ANÁLISE PDV X GRUPO ANÁLISE UAM METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO PROJETUAL (MDP)			
CONCEITOS	PROPOSIÇÃO	APLICAÇÃO	RESULTADOS
ABSTRAÇÃO/IDENTIFICAÇÃO LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO APROPRIAÇÃO/CONSOLIDAÇÃO	a) Metodologia > [Interação]	Conteúdo + Estímulos	Interesse em MDP
	b) Metodologia > [Aproximação]	Apropriação	Motivação para MDP
	c) Metodologia > [Estimulação sensorial]	[Visão + Audição] + [Tato + Sistema Motor]	Percepção de corpo e espaço
	d) Metodologia > [Composição]	Método + Experiência do grupo	Estudantes propositivos, participativos, valorização de habilidades
	e) Metodologia > [Coparticipação]	Ampliação de estímulos	Aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem de MDP
	f) Metodologia > [Simultaneidade]	Teoria + Prática	Apropriação da MDP
	g) Metodologia > [Pesquisa]	Mais informação	Maior qualidade em MDP

Fonte: Acervo do autor.

De igual modo, o incentivo à pesquisa, presente na linha [g] visa a propor ao estudante, com ou sem deficiência visual, a apreensão de novos conhecimentos que, em consequência, trazem qualidade quando se desenvolve um projeto.

O que apresenta essa tabela é o resultado da análise comparativa de resultados obtidos pelos três grupos de estudantes, com ou sem deficiência visual, submetidos ao método *SEE BEYOND*.

7. CONSIDERAÇÕES

O Método *SEE BEYOND* estruturou-se a partir do cruzamento e da interseção entre distintas áreas do conhecimento, dentre elas: revisão bibliográfica acerca dos processos de ensino de PcD e, especificamente, a PcDV, que enfatizam a relação entre esse grupo e o Ensino Superior; as pesquisas voltadas para o ensino de Design de Moda nas instituições brasileiras, em paralelo à análise de matrizes curriculares de algumas dessas instituições; a relação entre a Neurociência e a Educação, que fundamentou a elaboração de material didático e recursos pedagógicos que possibilitaram o aprendizado a respeito de Design de Moda por estudantes com deficiência visual, e potencializaram o processo projetual de estudantes videntes.

O presente texto foi conduzido no âmbito da relação entre a pessoa com deficiência e, em especial, a PcDV e o Ensino Superior. Observou-se que ainda são muitas as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, em especial a ausência de material didático e recursos pedagógicos adequados, assim como a carência aos docentes de métodos de ensino voltados para essa parcela de estudantes. A escolha por essa abordagem justifica-se na medida em que proporcionou apresentar o método *SEE BEYOND* do ponto de vista da Inclusão Social.

Assim, identificou-se que, apesar de ações governamentais como o Projeto INCLUIR, o Decreto Legislativo nº 186/2008 que registra a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ainda há barreiras que dificultam o ingresso da pessoa com deficiência visual aos bacharelados em Design de Moda.

Verificou-se a lacuna existente, no que diz respeito ao material didático pedagógico inclusivo, relativo a conteúdos necessários aos processos de ensino aprendizagem em Design de Moda. Nesse sentido, na elaboração e no desenvolvimento do Método *SEE BEYOND*, foram criados e aplicados recursos acessíveis que permitiram a interação entre conteúdos por parte de pessoas com deficiência visual e a ampliação da aprendizagem por estudantes videntes. Tais recursos aliam-se aos conhecimentos prévios dos estudantes para promover interesse e ampliar as capacidades para o desenvolvimento de projetos em Design de Moda.

Os resultados obtidos pelo método não se restringem ao ensino de Metodologia Projetual na área de Design de Moda. Outras experiências em curso permitem dizer que sua aplicação pode ser estendida a outros campos do conhecimento e, não necessariamente, ligadas às artes e ao design.

Considera-se que os estudos que envolvam a inclusão de pessoas com deficiência visual na sociedade e, mais especificamente no Ensino Superior, encontram-se ainda em fase inicial. Tal fato pode ser na verdade um estímulo, pois se vislumbra a possibilidade de surgimento de outras pesquisas que facilitem o acesso e o ingresso de estudantes nos bacharelados em Design de Moda e em outras áreas.

REFERÊNCIAS

AVELAR, S. **Moda: globalização e novas tecnologias**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2009.

BARROS, A.B. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. São Luís, 2013.

BERLIM, L. **Moda e sustentabilidade: uma reflexão necessária**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2011.

BRASIL, 2005. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17433&Itemid=817. Acesso em dez.2014.

BRASIL, 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei 13.146**. Disponível em: <https://goo.gl/YNFeXj>, Acesso em jul.2015.

CASTILHO, K. **Moda e linguagem**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2009.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M.A. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_3.pdf. Acesso em nov.2014.

CHATAIGNIER, G. **Fio a fio: tecidos, moda e linguagem**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2006.

CIPINIUK, A.; PORTINARI, D. Sobre métodos de Design. In **Design método**. COELHO, L. A. L. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

CLARKE, S.E. Braddock; M., Marie O'. **Techno textiles**. London: Thames & Hudson, 2007.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRANE, D. **Ensaio sobre moda, arte e globalização cultural**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

DAMÁSIO, António R. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

FERRARI, A. L.; CAMPOS, E. **De que cor é o vento?**: subsídios para ações educativo-culturais com deficientes visuais em museus. Belo Horizonte, MG: Prefeitura, 2001. Disponível em <<https://goo.gl/Ld7F1z>>. Acesso em ago, 2013.

FIORINI, V. Design de Moda: abordagens conceituais e metodológicas. In: PIRES, D. B. (org.). **Design de Moda**: olhares diversos. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

FLETCHER, K. **Moda & sustentabilidade**: design para mudança. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

FORNASIER, C.B.R.; MARTINS, R.F.F.; DEMARCHI, A.P.P. O ensino da disciplina de desenvolvimento de projetos como sistema de gestão de conhecimento. In: PIRES, D.B. (org.). **Design de Moda**: olhares diversos. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA JÚNIOR, G.C. **Conexões táteis**: sensorialidade no design de moda no segmento do vestuário masculino. Disponível em <<https://goo.gl/zZTD5f>>. Dissertação de Mestrado em Design, 2008.

LIMA JÚNIOR, G.C. **Design de Moda e Neuroeducação**: o desenvolvimento de uma metodologia de desenvolvimento projetual aplicado a pessoas com deficiência visual. Tese de Doutorado em Design, 2016. Disponível em <<https://goo.gl/iismQ>>.

LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração de produtos industriais. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2001.

MARTINS, S.B. Ergonomia e moda: repensando a segunda pele. In PIRES, D. B. (org.). **Design de Moda**: olhares diversos. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

MATTÉ, V. Educação superior em design: aspectos relevantes na formação profissional. In: BOZZETTI, N.; BASTOS, R. **Pensando design 2**. (Orgs.). Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2008.

NASCIMENTO, V. A modelagem e o projeto em moda. In: RONCOLETTA, M.; FARIA, J. N.; NAVALON, E.; GUILLEN, P.; MARTUCHELLI, A.; CURCE, P. (Org.) **Interagindo**: design de moda. São Paulo: Editora Esfera, 2012.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J.F.B. **O aluno cego**: preconceitos e potencialidades. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, jan/jun de 2010.

OLIVEIRA, L.C.P. 2007. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. [Dissertação de Mestrado] Apresentada ao Curso de Pós-Graduação da PUC-Campinas/SP: 2007.

RECH, S. **Estrutura da Cadeia Produtiva da Moda**. Disponível em: <<https://goo.gl/x4Krkk>>. Acesso em: mar.2015.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. 2009. [Tese de Doutorado]. Apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.

SALTZMAN, A. O design vivo. In: PIRES, Dorotéia B.P. (org.). **Design de Moda**: olhares diversos. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SORGER, R.; UDALE, J. **Fundamentos do design de moda**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. N. **The scientifically substantiated art of teaching**: a study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain and education science). Pesquisa de Doutorado. Capella University, 2008. Disponível em: <<http://pqdtopen.proquest.com/doc/250881375.html?FMT=ABS>>. Acesso em: 30.jan.2015.

Recebido em: 16/02/2018
Aceito em: 17/02/2018

ENSINO DE SEMIÓTICA APLICADA ATRAVÉS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PjBL): UMA PROPOSTA METODOLÓGICA***Teaching of semiotics applied by Project-Based Learning (PjBL): a methodological proposal***Lucia Teresinha Peixe Maziero¹**RESUMO**

Este artigo discute a aprendizagem baseada em projetos – PjBL (Project-Based Learning), que se desenvolve sob o processo de obtenção de um produto final, a qual foi utilizada como metodologia norteadora da disciplina de semiótica aplicada no curso de Design de Moda. Apresentam-se aqui as ações de ensino por meio de aprendizagem ativa que levaram os estudantes à formulação do problema de pesquisa, às análises e resultados, e a escrita de um artigo com potencial de publicação científica. Como objeto de estudo para a pesquisa foram analisadas publicidades de joias, veiculadas em revista de moda, analisadas por meio de duas vertentes semióticas: Peirce e Greimas.

Palavras-chaves: Ensino. Semiótica. Moda. Aprendizagem Ativa.

Abstract

This article discusses project-based learning (PjBL), which developed under the process of obtaining an ended product. It was use as a guiding methodology for the discipline of applied semiotics, in the course of Fashion Design. Here we present the teaching actions through active learning that led the students to formulate the research problem, the analysis and results, and the writing of the article with the potential of scientific publication. As an object of study for the research were, analyzed advertising of jewelry, published in a fashion magazine, analyzed through two semiotic aspects: Peirce and Greimas.

Keywords: Teaching. Semiotics. Fashion. Active Learning.

¹ Doutora. Professora Titular na Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (desde 1999) nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e nos cursos de Design, atuando no ensino e pesquisa nas áreas de Semiótica e Cartografias Urbanas. Atua no curso de Especialização em Paisagismo: Planejamento e Projeto na PUCPR (desde 2010). Líder do grupo de pesquisa Comunicação na Arquitetura e Design.

E-mail: lucia.maziero@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4784142572813923>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 057-076.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018057> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca retratar as ações, e análises de seus resultados, sobre a introdução de aprendizagem ativa, particularmente a Aprendizagem por Projetos - PjBL, do termo em inglês *Project-Based Learning*, na prática de uma disciplina com base em seus conceitos teóricos – a Semiótica, com o intuito de contribuir para o conhecimento que gera melhorias no ensino voltado à inovação.

A busca por novos meios de ensino é decorrente das mudanças na atuação dos indivíduos na sociedade, para as quais surge a necessidade de uma nova posição no ensino envolvendo discentes e docentes. Esses, por muito tempo assumiram por um lado o papel de transmissor de conhecimento, enquanto que o outro permanecia em atitude passiva, receptiva e reprodutora, atuando como expectador, sem maior preocupação com a crítica e reflexão (BEHRENS, 2011).

Logo, no que se refere ao ensino para atender aos novos perfis de indivíduos e de futuros profissionais, busca-se uma reorganização metodológica para aumentar a qualidade da aprendizagem. Tal transformação requer novos sujeitos no papel desses indivíduos, tais como um discente ativo e reflexivo, para tornar-se autônomo, responsável e capaz de atualizar suas potencialidades, de modo criativo e indagador do conhecimento em uma realidade que é permanentemente mutável. Enquanto isso, o docente passa a ser um intermediador do processo, oferecendo oportunidades para que isso aconteça (SCALLON, 2015).

Esse estudo vem de encontro às transformações que a sociedade contemporânea vem passando, buscando determinar influências sobre os aspectos relativos à atuação do indivíduo, tanto no âmbito pessoal, como em sua formação e na atividade profissional. Nessas três instâncias, a universidade tem papel fundamental, que é o de aliar conhecimento - o saber, o saber - ser e o saber - agir, por meio de seus processos de ensino e aprendizagem (SCALLON, 2015).

No que se refere ao ensino, os cursos de graduação da PUCPR têm sido estimulados a incluírem novas propostas em suas reorganizações metodológicas, para atender aos novos perfis delineados para os seus estudantes, futuros profissionais (PUCPR, 2017). Em particular, nesta proposta, discute-se uma disciplina teórica, a Semiótica, em abordagens de aplicação na prática. Essa

demanda vem sendo sistematizada nos cursos de graduação da Escola de Arquitetura e Design da PUCPR, os quais possuem matrizes curriculares que, atendendo às diretrizes nacionais de ensino, contemplam conteúdos básicos e complementares à formação de profissionais com habilidades e competências específicas.

Em sua aplicação prática, a proposta de Aprendizagem por Projetos (PjBL), definida por Lou et al. (2012), adota como princípio o papel ativo dos estudantes na construção do conhecimento. Nessa concepção, a aprendizagem ocorre durante o processo de desenvolvimento de um projeto. Uma característica dessa concepção é que a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do estudante, que deve assumir um papel ativo, tendo o professor como seu orientador.

Sob esse aspecto, essa metodologia (PjBL) foi aplicada na disciplina de Semiótica Aplicada, do Curso Design de Moda na PUCPR. Na proposta, foi definido um projeto norteador da aprendizagem para ocorrer durante todo o período semestral, o qual envolveria desde a formulação da questão de pesquisa, a realização da pesquisa em si, a análise de seus resultados, e o desenvolvimento de seu produto final, que nesse caso seria a realização de um artigo científico.

Desse modo, apresentam-se aqui as ações de ensino por meio de aprendizagem ativa, que levaram os estudantes a obtenção do produto: artigo científico com potencial para publicação, e as análises decorrentes desse modo de ensino. Como objeto de estudo para a pesquisa foram analisadas publicidades de joias, veiculadas em revista de moda, analisada por meio de duas vertentes semióticas: Peirce e Greimas.

2 CONSTRUÇÃO DE UM PLANO DE ENSINO

A disciplina para essa análise foi Semiótica Aplicada, do 5º período do curso Design de Moda da PUCPR, que foi planejada para ser realizada por meio da aprendizagem ativa, no primeiro semestre de 2017. Seu eixo condutor seria a aprendizagem por projeto (PjBL), porém, contemplando também, outras abordagens necessárias para permearem o processo.

Na disciplina seriam contemplados os conceitos básicos das teorias de Greimas e Peirce, já abordados na disciplina de introdução à semiótica no semestre anterior. Como tal, os estudantes poderiam aplicar esses conceitos, já aprendidos, para além de um trabalho didático, que foi o propósito da presente pesquisa, de se obter um produto como resultado de um projeto, que, no caso, seria a escrita de um artigo científico.

A importância de se escrever um artigo científico está na possibilidade de se reconhecer a constituição de uma área de conhecimento e os limites e avanços em relação às abordagens da mesma. Além de ser necessário realizar uma pesquisa aplicada como constituição de base do mesmo (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Logo, esse foi o produto proposto no projeto da disciplina: escrever um artigo científico com base em metodologias de análise semiótica, aplicadas sobre um tema relacionado a moda, caracterizada em um recorte espacial e temporal, com possibilidade de publicação em evento da área.

2.1. Aprendizagem Ativa

Um conceito de aprendizagem ativa é estabelecido por Scallon (2015), que envolve tanto as abordagens temáticas como a postura do estudante e do professor frente às mesmas. Nesse modelo, as temáticas devem tratar de situações e expectativas de desempenho, da autenticidade das mesmas, da interatividade, da aprendizagem multidimensional, do julgamento explícito e de auto avaliação. Enquanto que o estudante passa a ser o protagonista do seu estudo, e o professor como orientador, das suas descobertas para o conhecimento. No entanto, o papel do professor abrange também a tomada de decisões frente à cada situação, que em geral, pode nem ter sido planejada.

O processo que envolve a aprendizagem ativa deve guiar o estudante para a sua atividade profissional. Nesse sentido, Mitre et al. (2008) lembram que a graduação dura somente alguns anos, enquanto a atividade profissional pode permanecer por toda uma vida, e, nela, conhecimentos e competências devem se transformar. Logo, entende-se que as práticas metodológicas de ensino e de

aprendizagem ativa propiciam a formação de um profissional apto a aprender e pesquisar continuamente.

Para Felder e Brent (2009), a aprendizagem ativa possibilita tratar com o estudante situações de conhecimento, de habilidades e de competências. Nela, o estudante é colocado como agente do processo de aprendizado, principalmente no sentido de tornar-se autônomo. Nesse modelo de aprendizagem os estudantes são desafiados a buscarem respostas para problemas, individualmente, e em grupo.

Assim, na área da educação, bem como em áreas específicas, encontram-se várias metodologias, técnicas e instrumentos que propiciam o aprendizado ativo. Entre os principais meios, tem-se a aprendizagem baseada em projeto, a aprendizagem baseada em problemas ou estudo de caso, a aprendizagem colaborativa, cooperativa, reflexiva e por pesquisa.

Lou et al. (2012) apresentam a aprendizagem baseada em projetos – PjBL (Project-Based Learning), na qual há sempre um produto final como resultado. O estudo parte de um contexto em que elementos para a solução se apresentam de forma aberta. As atividades geralmente definem o processo e o estudante tem participação ativa na solução do problema. A avaliação dessa aprendizagem deve ser realizada sobre o processo e também o resultado.

A aprendizagem por problemas - PBL (Learning Problem) e aprendizagem por estudo de caso (Learning Case-Based) apresentam procedimentos semelhantes. Entretanto, quando um problema se apresenta definido, esse consiste em um estudo de caso (KOPP et al., 2009). Para esses modelos de aprendizagem, parte-se de um contexto com uma problemática, que origina questões, para as quais deve-se pesquisar para propor a solução. O estudo de caso demanda um conhecimento anterior e visa a interpretação do caso à luz de questões propostas. O PBL abrange vários conteúdos, cabendo aos estudantes a definição sobre o que servirá para a solução do problema, sem propor um produto final. Para o estudo de caso, o estudante dispõe de informações para a solução dos problemas, diferenciando-se do PBL.

Há várias outras situações de aprendizagem ativa, tais como a colaborativa (Collaborative Learning) e a cooperativa (Cooperative Learning), apresentadas em Panitz (2009); reflexiva (Reflective Learning) discutida em Brockbank, McGill and

Beech (2002); por pesquisa (Inquiry-Based Learning) apresentada em Justice et al. (2009). Por fim, quando a aprendizagem possibilita atividades em ambiente presencial e à distância, ela é chamada de híbrida (Learning Blended). Esse modelo de aprendizagem possibilita maior adequação ao contexto e as atividades são coerentes e conexas ao que se pretende que o estudante aprenda. Dentre essas, destacam-se ainda, a sala de aula invertida (Flipped Class), apresentada em Hamdan et al. (2013), e a aprendizagem por pares (Peer Instruction), criada por Mazur (1997).

Um importante modo de ensino/aprendizagem, pode ser obtido com a sala de aula invertida (Flipped Class), onde a aprendizagem é centrada no estudante, para o qual o conteúdo é propiciado anteriormente. Com posse desse, o estudante pode acessar quantas vezes forem necessárias para sua compreensão. O conteúdo disponibilizado antes pode ser em formato de texto, de vídeo ou de áudio, de modo que o estudante possa acessá-lo de qualquer lugar e em qualquer tempo para conhecê-lo. Nesse modelo de metodologia, o tempo em sala de aula passa a ser utilizado com o professor em atividades que engajem os estudantes ativamente, como na realização de projetos, aprendizagem por pares, trabalhos em grupos, entre outros (HAMDAN et al., 2013).

A aprendizagem por pares (Peer Instruction) possibilita a realização de atividades de interação. Em geral, a aprendizagem se inicia com o estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e na sala de aula, conceitos fundamentais dos conteúdos são primeiramente respondidos individualmente e depois discutidos em grupo. Assim, o momento na sala de aula consiste em atividades de interação entre os estudantes para completar a aprendizagem. Nesse modelo, a troca ativa de informações entre os pares propicia o aproveitamento das competências dos membros do grupo para a integral compreensão dos conceitos (MAZUR, 1997).

Nesse caminho, o Creare (2016) - Centro de Ensino e Aprendizagem, criado na PUCPR para apoiar ações relacionadas ao ensino -, apresenta como condições para a aprendizagem ativa, que as disciplinas proporcionem motivação-significativa para o estudante; coloquem o aluno permanentemente ativo e reflexivo, tanto individualmente como com seus pares; ofereçam meios para colaboração mútua entre os estudantes; e, propiciem a associação à ação e prática da realidade

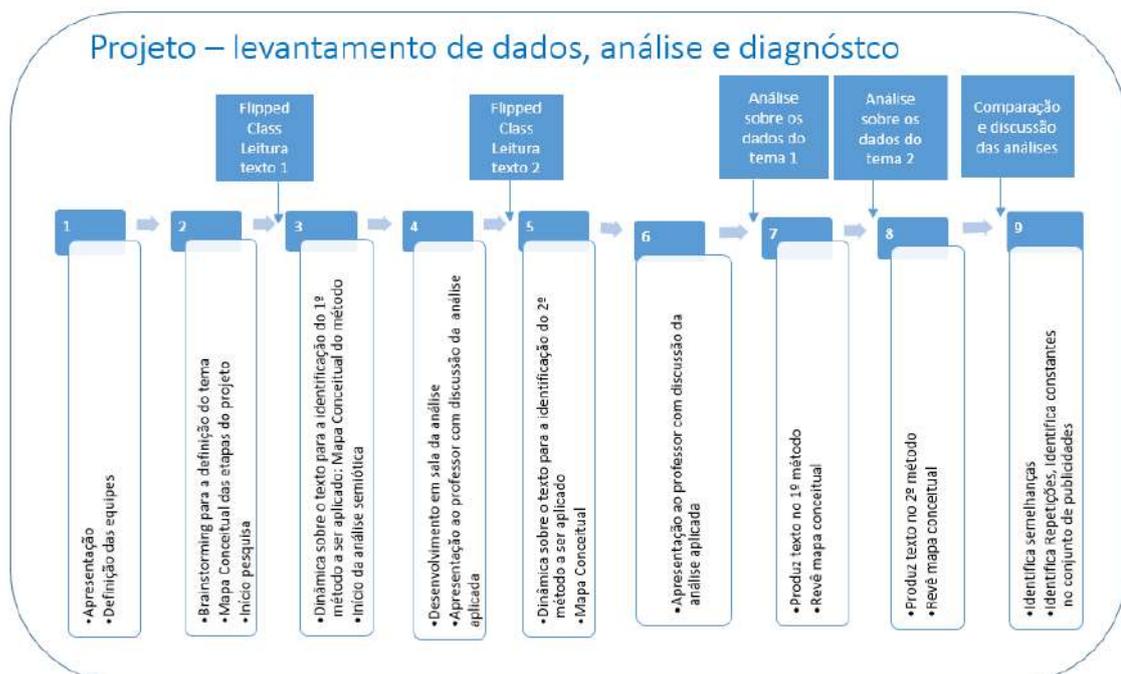
profissional. Além dessas condições, deve haver o alinhamento entre competências e habilidades, estratégias e/ou atividades, produtos, e/ou resultado esperado, e suas avaliações.

2.2. Design da disciplina

A proposta da disciplina compreenderia no primeiro bimestre a realização de uma pesquisa, e, com seus resultados, no segundo bimestre, a escrita de um artigo. Todo esse processo seria desencadeado pelos estudantes na abordagem ativa: a formulação da questão de pesquisa, a realização da pesquisa em si, a análise de seus resultados e a escrita do artigo.

Coube ao professor estruturar a disciplina para desencadear junto aos estudantes todo o processo. Assim, a estrutura base do primeiro bimestre, realizada em nove semanas de aulas, foi a apresentada na Figura 1. Esta foi organizada para atender os resultados de aprendizagem esperados, contendo as competências, habilidades e conteúdo a serem trabalhados, dispostos nessa figura, em uma linha do tempo.

Figura 1: Mapa do Plano de Ensino.



Fonte: A Autora

Essa proposta foi apresentada para a turma, e, com a participação da mesma, foi orientado o encaminhamento das atividades, resultados e avaliações a serem descritos no Plano de Ensino.

3. DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

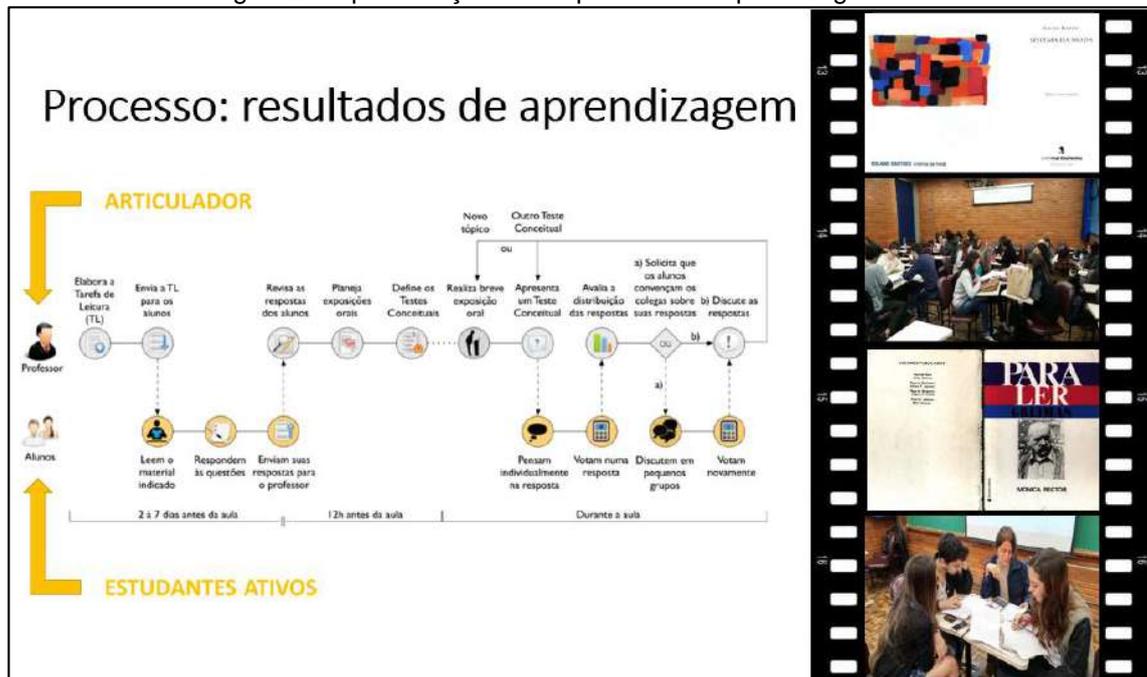
Como colocado acima, a construção do plano de ensino também foi uma ação de aprendizagem ativa. Os estudantes participaram de sua construção inicial por meio de suas ações e análises críticas.

Assim, na Aula 1, como primeiro encontro (de duas horas/aulas), foi apresentado aos estudantes a proposta. Metodologicamente, essa foi uma abordagem expositiva, onde o professor explicou que na disciplina se teria a possibilidade de realização de uma análise semiótica, e, com ela, a escrita de um artigo científico com seus resultados, tendo esse, a possibilidade de publicação. Essa ideia foi bem aceita pelos estudantes e houve um comprometimento entre estudantes e professor de realizarem juntos o trabalho completo. Essa ação já contemplava um dos requisitos de aprendizagem ativa: a motivação-significativa para o estudante. A partir disso, solicitou-se, então, que os mesmos se organizassem em seis equipes, para iniciar o desenvolvimento das atividades.

A definição das equipes foi, também, por meio de proposta em um modelo de aprendizagem ativa. Essas deveriam se organizar por competências (modo profissional, multidisciplinar e de projeto). Foi possibilitado aos estudantes que se organizassem livremente, mas precisavam defender a equipe justificando as competências requeridas, para as quais preencheram uma ficha de competências, a qual, de acordo com Belbin (2016), deve ser julgada no final do processo.

Foi apresentado, também nessa aula, o que é a proposta da aprendizagem ativa, deixando claro aos estudantes quais são suas responsabilidades assumindo a aprendizagem baseada em projetos (PjBL), como atividade principal do semestre. A Figura 2 é um modelo do slide apresentado em aula para explicar a abordagem adotada.

Figura 2: Representação de um processo de aprendizagem ativa.



Fonte: A autora, com base em Mazur, 2016.

Foi colocado aos estudantes que, para um artigo, seria necessário fazer algo novo e desafiador, como por exemplo, a intenção de confrontar duas teorias semióticas em uma mesma análise. Nesse caso, conhecendo-se como expectativa da turma a ansiedade por aplicar a teoria greimasiana, comumente discutida na área de moda, o professor sugeriu o confronto da mesma com a metodologia peirciana, e essa proposta foi prontamente aceita pela turma.

Faltava apenas definir o produto a ser analisado. Assim, devida já à complexidade de se juntar essas duas teorias, a análise deveria ser testada em um produto com poucos elementos. Sugeriu-se aos estudantes trazerem para a aula seguinte, recortes imagéticos com propostas para escolha do tema.

Na segunda semana de aula, na Aula 2, já no primeiro horário da aula, foi realizado, como metodologia ativa, um brainstorming, apoiado com recortes de imagens de revistas de moda, para a definição do tema de pesquisa. Como condicionante, apenas, deveria ser escolhido um produto com elementos restritos para a análise, possibilitando, assim, maior foco em compor a análise completa. Cada equipe apresentou seu resultado e foi votada com unanimidade a análise sobre a publicidade de joias, definida em imagens publicitárias em revistas de moda. Pois estas, em geral,

apresentam de três a quatro elementos imagéticos: a joia, um personagem (geralmente uma mulher), um cenário e a marca.

Em equipes, no segundo horário da aula, foram planejadas as etapas do projeto - escrever um artigo – para a qual, os estudantes elaboraram um Mapa Conceitual, contendo o seu entendimento inicial do que era necessário para iniciar a pesquisa. Esse mapa tinha a intenção de direcionar a estrutura sobre o tema, que é a metodologia para a pesquisa aplicada, definição do corpus de análise e resultados esperados. Isso permitiria, também, delinear um cronograma de acordo com as competências da equipe de projeto.

Com esses mapas, cada equipe apresentou sua proposta e, no quadro negro, o professor delimitou o objetivo, que seria o mesmo para todas as equipes:

- Geral: analisar o poder da publicidade do design de joias.
- Específico: a) caracterizar o objeto de estudo em recortes de anúncios publicitários na revista Vogue (disponível na biblioteca da instituição), buscadas em suas edições atuais; b) dividir o objeto de estudo em duas tipologias - joias com ênfase no valor do material e joias com ênfase no valor de design (semi joia).

Durante a semana, as equipes deveriam enviar ao professor duas imagens de propostas para a análise.

Após essa definição, foi finalizado pelo professor o plano de ensino, o qual, por modelo da instituição, deve ser colocado em edital das disciplinas. O formato obtido seria apresentado na semana seguinte, e aplicado a partir da terceira aula. Esse plano, conforme exposto na Figura 3, além de conter o cronograma e conteúdo programático, foi construído de modo a apresentar também, de forma icônica, o papel ativo do estudante para a realização das atividades.

Figura 3: Planejamento da disciplina.

	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	PAPEL DO ESTUDANTE		
AULA 1	APRESENTAÇÃO plano de ensino / ementa / objetivos / procedimentos didáticos / avaliação / normas / cronograma. PROPOSTA da Aprendizagem baseada em Projeto: PjBL – Escrever um artigo científico. TEMA: Semiótica Aplicada com o ensino de pesquisa Científica: Análise Semiótica			Foco
	DINÂMICA: definição das equipes (6 equipes de 4 alunos) por competências (modo profissional, multidisciplinar e de projeto) - os estudantes se organizam livremente, mas precisam defender a equipe justificando as competências requeridas (ficha equipe) de acordo com Belbin (2016)			Avaliação por pares (formativa)

	APRESENTAÇÃO: Semiótica Aplicada x Pesquisa Científica – O que podemos esperar?			Foco
AULA 2	EQUIPE: brainstorming com recortes de revistas para definição do tema DESCRIÇÃO no Sistema dos componentes das equipes			Brainstorming
	EQUIPE: planeja as etapas do projeto - escrever um artigo - elabora um Mapa Conceitual do entendimento inicial da proposta de fazer a pesquisa para escrever um artigo, fornecem minimamente as informações necessárias.			Mapa Mental
TDE	Leitura do artigo científico: semiótica aplicada à publicidade de luxo da marca louis vuitton – semiótica de Peirce (CARACIOLLA, 2016). Individual: responde à questão conceitual sobre o artigo no sistema.			Entrega lista de questões no Sistema
AULA 3	EQUIPE deve trazer impresso ao menos uma cópia do texto (este poderá ser na tela do computador). Dinâmica sobre o texto para a identificação do 1º método a ser aplicado: Mapa Conceitual do método. Início da análise semiótica Equipe deve trazer impresso colorido as duas imagens de pesquisa (formato A4 total)			Mapa Mental
AULA 4	EQUIPE: Desenvolve em sala a parte da pesquisa: analisar cada imagem exaustivamente, identificando e descrevendo os aspectos analisados (a ser entregue até a data da próxima aula no <i>sistema</i>).			Texto tabulado (quadro)
TDE	Leitura do capítulo de tese - Análise semiótica da estesia midiática nas publicidades impressas de perfume de luxo na Vogue Brasil. (SENA, 2015). Individual: responde à questão conceitual sobre o artigo no sistema.			Entrega lista de questões no Sistema
AULA 5	EQUIPE deve trazer impresso ao menos uma cópia do texto (este poderá ser na tela do computador). Dinâmica sobre o texto para a identificação do 1º método a ser aplicado: Mapa Conceitual do método. Início da análise semiótica Equipe deve trazer impresso colorido as duas imagens de pesquisa (formato A4 total)			Mapa Mental
AULA 6	EQUIPE: Desenvolve em sala a parte da pesquisa: analisar cada imagem exaustivamente, identificando e descrevendo os aspectos analisados (a ser entregue até a data da próxima aula no <i>sistema</i>).			Texto tabulado (quadro)
AULA 7	EQUIPE: organizar a metodologia (Peirce), com as análises das imagens no formato de TEXTO ROTEIRO (PEIRCE) no formato parcial do artigo seguindo o roteiro dado. Produzir um novo Mapa Conceitual ou Mapa Mental (tendo a imagem como centro).		 	Texto Mapa Conceitual
	INDIVIDUAL: Toda turma: participa da devolutiva por meio do <i>Mentimeter</i> (15 min)			Participa votação online
AULA 8	EQUIPE: organizar a metodologia (Greimas) e as análises das imagens no formato de TEXTO ROTEIRO (GREIMAS) no formato parcial do artigo seguindo o roteiro dado. Produzir um novo Mapa Conceitual ou Mapa Mental (tendo a imagem como centro)		 	Texto Mapa Conceitual
	INDIVIDUAL: Toda turma: participa da devolutiva por meio do <i>Mentimeter</i> (15 min)			Participa votação online
AULA 9	ENTREGA: Data limite para a entrega dos textos parciais do artigo no <i>Sistema</i> (antes do horário da aula) pela equipe.			Entrega Texto no Sistema
	ENTREGA: as equipes entregam cópias dos seus mapas produzidos nas duas aulas anteriores para as demais equipes e para o professor (nos primeiros 15 min de aula).			Mapa Conceitual para as equipes
	As equipes devem ter em mãos as imagens de todas as publicidades analisadas (a sua e das demais equipes). Pode ser digital ou impressa.		-	Imagem publicidades (todas – digital)

	EQUIPE: com todas as imagens das publicidades (impressa ou no computador) e os mapas de metodologia em mãos (entregue pelas equipes), cada equipe vai identificar semelhanças internas de informações em todos os anúncios, bem como constantes ou predominâncias no modo de construir os anúncios, reiteraões (repetições).			Dados tabulados
	Será entregue aos alunos uma ficha para a avaliação dos pares da equipe. Essa ficha deverá ser respondida individualmente, e deverá ser entregue em dois dias a partir dessa data. A nota individual de cada aluno será em função da média da proporção de participação definida pelos pares para as notas em equipe.			Proporção de participação
Lançamento de nota – Fechamento do 1º bimestre.				
AULA 10	PROFESSOR apresenta a estrutura de artigo científico, como usar os componentes estudados no formato de um artigo e como fazer a apresentação de um artigo.			Foco
	EQUIPE: planeja as etapas do projeto - escrever um artigo - elabora um Mapa Conceitual do entendimento da proposta de escrever o artigo, fornecem minimamente as informações necessárias. O Mapa vai direcionar as etapas para a escrita do artigo			Mapa Mental
	INDIVIDUAL: Toda turma: participa da devolutiva por meio do <i>Mentimeter</i> (15 min)			Participa votação online
AULA 11	EQUIPE: Trabalham na construção do seu artigo – assessoria do professor		 	Foco Texto
	ENTREGA: Data limite para a entrega do texto da aula anterior no <i>Sistema</i> (antes do horário da aula) pela equipe.			Entrega Texto no Sistema
AULA 12	PROFESSOR: Assessoria e devolutiva na descrição da análise nos artigos (metade das equipes)			Texto
AULA 13	PROFESSOR: Assessoria e devolutiva na descrição da análise nos artigos (metade das equipes)			Texto
AULA 14	EQUIPE: Trabalham na finalização do seu artigo - assessoria			Texto
AULA 15	ENTREGA: Data limite para a entrega dos artigos no <i>Sistema</i> (antes do horário da aula) pela equipe			Entrega artigo no Sistema
	APRESENTAÇÃO das equipes (avaliação individual pelo professor) – Discussão completa sobre a pesquisa e os resultados produzidos			Avaliação individual
	Cada aluno vota nas demais equipes (não pode avaliar a sua equipe)			Avaliação individual
AULA 16	APRESENTAÇÃO das equipes (avaliação individual pelo professor) – Discussão completa sobre a pesquisa e os resultados produzidos			Avaliação individual
	Cada aluno vota nas demais equipes (não pode avaliar a sua equipe)			Avaliação individual
	INDIVIDUAL: Deverá ser respondida individualmente uma ficha de avaliação dos pares da equipe, que deverá ser entregue em dois dias a partir dessa data. A nota individual do estudante levará em consideração a média da proporção de participação definida pelos pares para as notas em equipe.			Proporção de participação
AULA 17	Devolutiva e escolha dos possíveis artigos a serem encaminhados a publicação	-	-	-

As atividades expostas no plano da disciplina, apresentado na Figura 3, acima, denominadas de TDE (Trabalho Discente Efetivo), são utilizadas na instituição para a complementação do número de horas no semestre para a disciplina. Essas foram importantes para o modelo de aprendizagem por Flipped Class. Nessas, os estudantes deveriam realizar a leitura de um texto, e responder à uma questão conceitual, antes das aulas.

Antes de iniciar a Aula 3, pela resposta dos estudantes, escrita de modo conceitual, inserida pelos mesmos no sistema Blackboard, utilizado na instituição (PUCPR, 2017), o professor sabia que apenas dois estudantes não realizaram a atividade. Essa atividade prévia faria com que os estudantes viessem para a aula já com conhecimento do que seria trabalhado. A orientação, para essa aula, era que as equipes deveriam trazer impresso uma cópia do texto ou tê-lo na tela do computador. A dinâmica sobre o texto seria a identificação da primeira metodologia a ser aplicada e apresentada em um Mapa Conceitual para descrever o método. Na sequência, as equipes já poderiam iniciar a análise semiótica com as imagens obtidas.

A primeira metodologia de análise semiótica proposta foi a abordagem de Peirce, que trata da significação dos signos. Um roteiro conceitual para a análise foi construído com essa metodologia pelas equipes, tendo como base a análise apresentada no artigo de Caraciola (2016). Sob a ótica dessa metodologia, a análise deve se iniciar pelo ponto de vista qualitativo – icônico. Nesse nível de interpretação se identificam as primeiras impressões dos signos. Na sequência, dentro de um processo de pensamento, têm-se os aspectos do ponto de vista singular – indicativo. Por fim, em um terceiro nível, está o ponto de vista convencional – simbólico. Assim, com base nesse modelo, as equipes descreveram sobre a metodologia e o resultado da análise realizada com as imagens.

Como o período que contempla a aula semanal é de duas horas/aulas, ou seja, de 1 hora e 30 minutos, muitas das atividades necessitam de mais tempo para completar a atividade presencial. Assim, na Aula 4 os estudantes completaram essa primeira análise.

Na Aula 5, foi iniciado o estudo com a segunda metodologia de análise, a da escola Francesa, que segue a abordagem de Greimas, tratando do discurso gerativo do

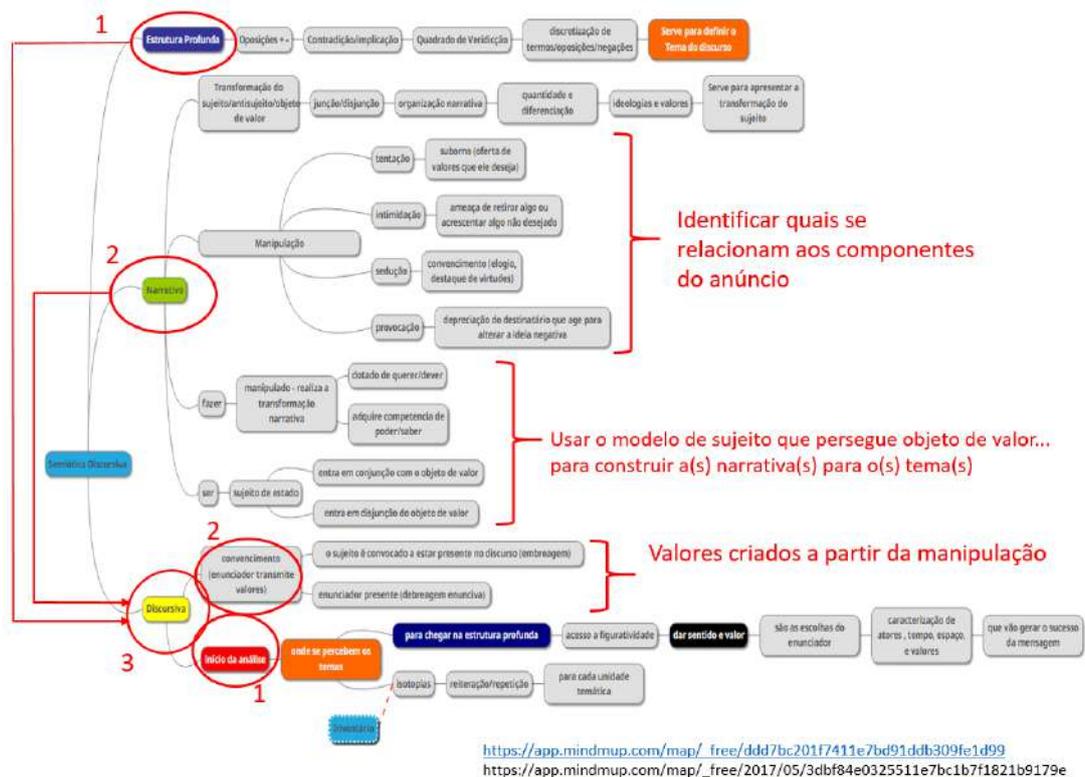
sentido. Os estudantes construíram novamente um roteiro conceitual para essa metodologia, com base na leitura e análise realizada em Sena (2015).

Na Aula 6 os estudantes completaram a segunda análise.

Nas Aula 7 e Aula 8, os estudantes reavaliaram seus mapas conceituais, reorganizaram as metodologias e as análises das imagens. Esse material deveria ser entregue ao professor, para o qual foi solicitado sua escrita mediante um *template*, de modo a facilitar a devolutiva para todas as equipes segundo as mesmas rubricas.

Nessas aulas, primeiramente foi realizada uma discussão sobre os temas, com questões norteadoras por meio do uso do Mentimeter (2017). Na sequência o professor apresentou uma devolutiva sobre as metodologias. A Figura 4 apresenta um mapa conceitual sobre a metodologia de Greimas, utilizado pelo professor para discussão sobre essa devolutiva.

Figura 4. Mapa conceitual da metodologia de Greimas



Fonte: A Autora, com base em Sena, 2015.

Na sequência das aulas, particularmente na Aula 9, os estudantes fizeram trocas entre os seus dados obtidos entre as demais equipes, de modo que identificassem

semelhanças e diferenças, e poderem fazer assim, complementações sobre as suas próprias análises.

Para esse procedimento, nos primeiros 15 minutos de aula, as equipes entregaram cópias dos seus mapas produzidos nas aulas anteriores para as demais equipes e para o professor. Tendo em mãos, as imagens de todas as publicidades analisadas (a da sua equipe e das demais), cada equipe identificou semelhanças internas de informações em todos os anúncios, bem como constantes ou predominâncias e reiterações ou repetições, no modo de construção dos anúncios.

Nessa mesma aula foi entregue aos alunos uma ficha para a avaliação dos seus pares na equipe. Essa ficha deveria ser respondida individualmente, e entregue (em um determinado período de tempo) a partir dessa data. A nota individual de cada aluno seria afetada em função da média da proporção de participação definida pelos pares para as notas em equipe.

Todas as atividades realizadas, individuais e em equipes, geraram notas para a avaliação dos estudantes, que nesse período de tempo constituía o primeiro bimestre letivo.

No segundo bimestre, as aulas seguiram de acordo com o cronograma apresentado. Assim para a Aula 10, o professor apresentou a estrutura de artigo científico, o seu formato, e, como deveriam ser usados nele todos os componentes estudados e os resultados obtidos.

A partir disso, as equipes planejaram essas etapas em forma de um projeto, que era escrever um artigo. Essa atividade iniciou-se por meio da elaboração de um Mapa Conceitual, apresentando o entendimento da proposta e, fornecendo minimamente, as informações necessárias para direcionar as etapas referentes a escrita do artigo.

Nas aulas seguintes, da Aula 11 a Aula 14, os estudantes trabalharam na montagem e escrita do artigo. Durante o horário presencial na aula, o professor se revezava fazendo assessorias as equipes. E, assim, foram sendo escritos os artigos.

Nas Aula 15 e Aula 16, cada equipe fez a apresentação oral de seu trabalho e na Aula 17 foi realizada a finalização da disciplina por parte do professor e dado o feedback aos estudantes.

3.1. Devolutivas dadas aos estudantes sobre seus artigos

Apresentam-se aqui, de modo genérico, exemplos das devolutivas dadas aos estudantes em suas equipes, tais como revisões e recomendações para possíveis envios dos artigos realizados para publicações.

Um exemplo de feedback dado, via sistema Blackboard, aos estudantes da equipe 1, foi o seguinte texto:

O trabalho está bem apresentado e bem estruturado, possuindo melhorias a partir da versão anterior. Aplica corretamente a metodologia a partir dos dois textos estudados. No entanto, para publicação como artigo científico, ainda falta melhorar no embasamento teórico, a partir de autores conceituados da área. Pode-se referenciar os textos pelas metodologias utilizadas, mas os conceitos semióticos não são dos mesmos. Faltam referências. Falta, também, uma conclusão, que ainda é diferente da discussão. A conclusão responderia ao problema inicial, que era, na disciplina, em aplicar esse projeto de ensino.

Do mesmo modo, para a equipe 2:

O trabalho está bem apresentado e atinge o objetivo da disciplina. No entanto, como artigo científico, após a introdução da referência sobre semiótica, falta explicar como a metodologia foi aplicada, para então virem os resultados da análise, depois uma discussão dos resultados e por fim uma conclusão. As chamadas das referências no meio do texto estão ainda incorretas. Falta a referência da revista.

Para a equipe 3, a devolutiva resultou em:

O trabalho está bem apresentado e cumpre os requisitos da disciplina. No entanto, para ser um artigo passível de publicação falta força nas referências conceituais. Falta também a referência da própria revista. O trabalho apresenta um bom nível de discussão, como apresentado na devolutiva anterior. É um trabalho que atingiu as expectativas da disciplina, no entanto, para ser passível de publicação necessita de aprofundamento na escrita. Algumas frases apresentam linguagem coloquial, que não poderiam aparecer em um artigo.

Do mesmo modo, para a equipe 4:

Apresenta um bom trabalho. Atende os requisitos da disciplina. No entanto, ainda não é passível de publicação, pois apresenta alguns erros conceituais. A teoria de Greimas é apresentada como uma sequência de tópicos, sem mostrar a relação entre os mesmos. Na sua aplicação, os componentes de análise são descritos sem relacionar com os tópicos da teoria. Nas referências, falta a da própria revista. O texto do trabalho está em um nível de melhor qualidade do que a apresentação realizada,

justificando e validando a aprendizagem. A teoria de Greimas é apresentada, no entanto sua aplicação na análise foi um tanto breve. Poderia ter gerado uma narrativa e discurso mais detalhado. Faltam algumas das referências utilizadas.

As descrições das devolutivas acima visam demonstrar a profundidade das abordagens realizadas pelos estudantes em seus trabalhos realizados em aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de aulas apresentado foi realizado utilizando-se várias metodologias de aprendizagem ativa, sendo o PjBL – *Project-Based Learning* (aprendizagem baseada em projeto) a metodologia principal. No entanto, foram fundamentais o *Flipped classroom* (sala de aula invertida), para leitura dos estudantes fora da sala de aula e respostas às questões norteadoras que desencadearam as discussões realizadas em sala de aula. Do mesmo modo, a confecção de Mapa Conceitual e o uso do MENTIMETER (*Interactive presentation software*) auxiliaram nas dinâmicas aplicadas. Todas essas abordagens diferenciaram as aulas do modo tradicional, pois colocaram os estudantes em posição mais ativa, reflexiva, aprendendo com os pares e contextualizados em uma situação real, embora o que se chama de tradicional no design, já envolva atividades desenvolvidas para a reflexão.

Algumas aulas partiram da experimentação prática, realizada pelos estudantes, desenvolvidas a partir de material pontualmente disponibilizado pelo professor. Isso ocorreu porque, os estudantes poderiam demandar mais tempo tentando descobrir, por exemplo, qual seria a melhor referência a utilizar para o objetivo proposto: confrontar duas metodologias.

Embora sabendo que em uma proposta de aprendizagem ativa o método deve induzir ao uso do tempo de aula à reflexão dos estudantes, e entre seus pares, observa-se que, em muitos momentos, tem-se “guiado” os estudantes aos resultados de aprendizagem esperados, principalmente, devido ao tempo necessário. Como por exemplo, no que concerne ao tema principal desta etapa da disciplina - a aplicação da semiótica, não foi solicitado aos estudantes pesquisarem e definirem sobre quais as metodologias seriam melhores aplicadas. Isto teria feito

com que eles construíssem, de algum modo, um conhecimento prévio sobre o assunto.

Contudo, observa-se que a construção dessa abordagem para a disciplina, de um modo misto entre o intuitivo e o referenciado para aprendizagem ativa, proporcionou aos estudantes um excelente aprendizado. Houve um engajamento durante as aulas e a realização plena das atividades propostas. E, ao final, nas apresentações, após as devolutivas, os estudantes mostraram uma discussão com qualidade mais elevada do que haviam inicialmente escrito em seus textos. Isso mostrou um grande interesse na aprendizagem.

Considera-se que essa abordagem possa representar um avanço e inovação para disciplinas de semiótica aplicada. Há na literatura, propostas de uso de metodologias ativas, no entanto, nenhuma semelhante às atividades relacionadas na aplicação desta disciplina. Desse modo, acredita-se que essa prática metodológica possa avançar, além da confecção de um artigo científico, onde se discute sobre a prática da aprendizagem ativa, para novos meios de utilizá-la no ensino de semiótica.

Há, ainda, a necessidade de encontrar o equilíbrio no uso das técnicas de aprendizagem ativa. Tais como, compreender a relação entre o tempo de duração da aula, o tempo disponível do estudante fora da sala de aula, e a constância da aplicação de técnicas para efetivar o pensamento do estudante em modo ativo. Pois, pode-se observar que as pessoas têm tempos e modos de aprendizagem diferentes, e, às vezes, o uso de uma metodologia ou outra, pode acabar não ajudando no desempenho de uma tarefa.

Quanto à produção de um artigo científico, considera-se que os estudantes tiveram a experimentação completa das fases de sua realização. Isto é, desde a formulação do problema de pesquisa, a análise dos dados, a escrita do artigo e a devolutiva do professor, na forma de um revisor. Quanto à sua finalização e possível envio para publicação, não houve tempo durante o semestre de realização da disciplina.

REFERÊNCIAS

BELBIN. **Belbin Team Roles**. Disponível em: <<http://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

BROCKBANK, A., MCGILL, I., BEECH, N. **Reflective Learning in Practice**. 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=QEY--3zRO1cC&redir_esc=y> Acesso em 14 dez. 2015.

CARACIOLA, C. B. **Semiótica aplicada à publicidade de luxo da marca Louis Vuitton**. Disponível em: <<http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/12-Coloquio-de->>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

CREARE. **Oficinas de Metodologias Ativas**. Curso de Formação Docente. Curitiba: PUCPR, 2015.

FELDER, R. M.; BRENT, R. **Active learning: an introduction**. ASQ Higher Education Brief. 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 14 dez. 2015.

HAMDAN, N. et al. **A review of flipped learning**. 2013. Disponível em: <http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/LitReview_2014_FlippedLearning_vFinal_JK_WEB.pdf> Acesso em 14 dez. 2015.

KOPP, V. et al. **Self-Regulated Learning with Case-Based Worked Examples: Effects of Errors**. Evaluation & Research in Education, v22 n2-4 p107-119. 2009. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ870883>> Acesso em 14 dez. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

LOU, S. et al. **Construction of a Creative Instructional Design Model Using Blended, Project-Based Learning for College Students**. Creative Education Vol.3, No.7, 1281-1290. 2012. Disponível em: <<http://www.scirp.org/journal/articles.aspx?searchCode=Shi-Jer+Lou&searchField=authors&page=1>> Acesso em 14 dez. 2015.

MAZUR, E. **Peer Instruction: Getting Students to Think in Class**. 1997. Disponível em: <http://mazur.harvard.edu/sentFiles/Mazur_274537.pdf> Acesso em 14 dez. 2015.

MENTIMETER. **Interactive presentation software**. Disponível em: <<https://www.govote.com>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232008000900018&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 14 dez. 2015.

PANITZ, T. **Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning**. ERIC Collection. 2009. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>> Acesso em 14 dez. 2015.

PUCPR. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Disponível em: <<http://puopr.br/>> Acesso em: 23 ago. 2017.

SCALLON, G. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Trad. Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015. 445 p.

SENA, T. V. **Análise semiótica da estesia midiática nas publicidades impressas de perfume de luxo na Vogue Brasil**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4753>>. Acesso em: 02 de mai. 2017.

Recebido em: 16/12/2017
Aceito em: 25/01/2018

**DESIGN E FILOSOFIA: FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDO
COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA*****Design and philosophy: a formation of a study group as pedagogical
practice***Carlos Alberto Barbosa¹**RESUMO**

Este artigo apresenta o relato da experiência de formação do Grupo de Estudo Design e Filosofia, constituído por alunas do curso de bacharelado em Design de Moda, da Universidade Anhembi Morumbi. A formação desse grupo, bem como a proposta de um projeto, derivada de suas discussões, favoreceram ainda reflexões acerca da importância da formação cultural dos alunos de cursos superiores, e de como um olhar voltado para o horizonte de práticas interdisciplinares e transdisciplinares permite marcar, com maior evidência, a relação entre objeto de estudo e reflexão teórica. Durante o ano em que foi possível acompanhar o desenvolvimento dessa experiência pedagógica, notou-se que as alunas participantes do grupo assumiram a posição de protagonistas diante das demandas de leituras e de sugestões de projetos, o que instigou a busca de conteúdos e de soluções para problemas, envolvendo diferentes especialidades do design, notadamente o design de moda e o design digital.

77

Palavras-chaves: Design de moda. Filosofia. Interdisciplinaridade.

Abstract

This article presents the report of the Study Group Design and Philosophy conception experience, made up of students of bachelor course in Fashion Design at University Anhembi Morumbi. The group creation and the proposal of a project among the group favored reflections on the importance of students cultural formation. It also allowed an overview of interdisciplinary and transdisciplinary practices which targeted the relation between an object of study and theoretical reflection. Along one year it was possible to notice students as protagonists selecting articles and essays to improve a project and bring solutions for several research problems, involving different design specialties, notably fashion design and digital design.

Keywords: Fashion design. Philosophy. Interdisciplinarity.

¹Docente dos cursos de Design de Moda e Design Digital da Universidade Anhembi Morumbi. Doutor em Design pelo PPG-Design da Universidade Anhembi Morumbi, Mestre em Filosofia pela PUC-SP e Bacharel em Comunicação Social pela FAAP.

E-mail: carlosalberto.barbosa@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3433200570549304>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 077-092.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018077> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO

O que ora se apresenta é o relato de uma experiência de formação de um grupo de estudo envolvendo alunos de diferentes semestres do curso de design de moda e um projeto de visualização de dados, decorrente das leituras e discussões desse grupo. O trabalho passou a envolver também alunos do bacharelado em Design Digital e a considerar a participação de alunos do curso de Ciências da Computação. Essa ampliação justifica-se pela compreensão de que a experiência da formação desse grupo de estudo corresponde, em grande medida, a uma preocupação com a formação dos alunos em um sentido *lato* e ao exercício da interdisciplinaridade, que fortalecem a relação entre o ato projetivo e a aquisição de conhecimento.

A experiência do grupo de estudo e o primeiro projeto o primeiro projeto que nasceu das reuniões do grupo indicaram possibilidades de aprendizado que se estenderam para além da sala de aula, deslocando o aprendizado para espaços múltiplos. Dessa forma, foi possível questionar sobre a produção do conhecimento, a atividade projetiva e o papel do professor, tal como apontou Georges Gusdorf (2003, p. 5):

Ninguém pode aprender ou ensinar nada a ninguém, é o que nos diz o patriarca da pedagogia no Ocidente [o Sócrates], e a civilização escolar, em toda a sua amplidão, surge-nos como uma gigantesca mistificação.

Na citação acima, o autor revela, em poucas linhas, a salvação e seu algoz. Vislumbra-se a salvação por intermédio do chamamento para o conhecimento e para o saber. Seguindo ainda os passos do pensamento socrático, é possível afirmar que aquilo que é ensinado e aprendido não é um conteúdo ou especialização, mas um método que direciona o interlocutor-aprendiz à verdade - no caso, o método dialético (PLATÃO, 1994; PLATÃO, 1993). Em se tratando de método que tem início e fim no próprio homem, Sócrates assinala que “[...] não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino” (PLATÃO, 1994, p. 17). Essa é a base da afirmação de Gusdorf (2003, p. 12) de que a busca da educação pela verdade “[...] é o fruto de uma investigação e de uma conquista de cada um”. Garante-se, assim, a própria salvação, em meio àquilo que o autor chama de mistificação da civilização escolar.

Se essa busca individual é o que constitui a salvação pela educação, o algoz da busca pelo conhecimento e pela verdade, própria desse processo, é a civilização escolar que, ainda segundo Gusdorf (Ibid.), tem a capacidade de mistificar o que deveria democratizar e tornar acessível. Essa é a mesma civilização escolar à qual se refere, de forma irônica, Carlos Drummond de Andrade (1987, p. 156): “Dá-me uma Universidade e eu te darei uma visão compartimental do universo”.

O aforisma do poeta revela, com acidez, um aprendizado que ocorre na forma de uma ordenação do conhecimento instrumental e de uma taxonomia que se insinua como fim em si mesma, acomodada que foi nos intramuros das instituições de ensino. Ao construir o conhecimento emprestando-lhe formas e dimensões monumentais, essa ordenação define uma mística em torno do saber, conspirando para sua inacessibilidade. Essa mistificação dificulta o contato do estudante com o próprio objeto do conhecimento, que, conforme alertou Drummond, já está compartimentado. A consequência dessa compartimentalização é uma formação (*Bildung*) que tende a transformar-se numa colcha de retalhos, em que cada fragmento faz sentido em si mesmo, mas pouco se relaciona com os demais retalhos que formam o todo.

79

Essa realidade foi identificada por Theodor Adorno (1995), quando analisou a formação de professores de filosofia na Alemanha, e apontada por ele numa palestra proferida em 1961, na Casa do Estudante de Frankfurt. Embora tivesse como alvo a formação dos professores de filosofia, *mutatis mutandis*, a crítica cabe a tantas outras formações que almejam o bem-estar e a autonomia do homem, à qual se filia o campo do design, como será visto adiante.

Para Adorno (1995), a principal consequência do conhecimento compartimental é a falta de reflexão sobre o próprio objeto do conhecimento:

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre objeto e reflexão [...] levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador. (ADORNO, 1995, p. 63)

Essa realidade educacional, cada vez mais - e desde, pelo menos, a segunda metade do século XX (VELHO, 1996) –, configura-se como resposta às demandas de formação profissional, e não àquelas correspondentes a uma formação cultural nos

moldes da tradição europeia (VELHO, 1996). Nesse contexto, a discussão sobre a relação entre produção e conhecimento, fazer e conhecer, fazer e aprender pode propiciar um rompimento dos aspectos compartimentais do conhecimento, contribuindo para a retomada do nexos entre objeto e reflexão, conforme também apontou Adorno (1995). O resgate desse vínculo é essencial, especialmente quando se pretende que o estudante egresso de um curso superior seja analítico e crítico em relação à sociedade na qual o seu conhecimento será aplicado.

A fim de se ilustrar alternativas de retomada do nexos entre objeto e reflexão no campo do design, será relatada aqui uma entre tantas experiências do curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi, na qual a relação entre o fazer e o aprender constitui uma opção metodológica. Por essa opção, reitera-se o ensinamento de Marcovitch (1988, p. 177), para quem “aprender a fazer é o caminho para transformar proposições em resultados, alternativas em soluções, utopia em realidade. Assim, o fazer torna-se uma fonte de aprendizagem, alimentando o conhecimento”. Esse fazer voltado para o conhecimento deve ainda dar conta da *Bildung*, na forma de um enfrentamento do processo de conhecimento que ainda se assegura, em alguma medida, pela especialização e pelo compartimental.

O projeto de consecução desse desafio pode receber contribuições de estudos sobre interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. Embora ainda se apresente no horizonte do desejado - e não do conquistado – a transdisciplinaridade pode ser o ponto de fuga que orienta muitas das ações pedagógicas e de formação (JAPIASSU, 2006). Tendo em vista esses aspectos, o que segue é uma breve reflexão sobre o campo do design em geral e sua relação com os processos interdisciplinares e transdisciplinares, conforme foi observado no ainda curto percurso do recém-formado grupo de estudo, cuja dinâmica de trabalho evidenciaram a importância da prática e da reflexão na formação e na vida acadêmica do aluno e as implicações éticas da atividade projetiva no campo do design. Para tanto, a seguir são discutidas de maneira sucinta as relações entre design, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na sequência há uma exposição do percurso do grupo e a proposta de realização de um projeto e seus desafios metodológicos e tecnológicos, e sua validação dentro da IES ao cancelar um grupo de pesquisa junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Por fim, é apresentado

um plano para os próximos passos do projeto e do grupo, e uma conclusão sobre o que foi alcançado até o momento.

2 SOBRE ÉTICA, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NO DESIGN

Na abertura de uma de suas obras dedicadas à análise sobre a atividade projetiva que envolve os campos do design e da arquitetura, Victor Papanek (2014) provoca o leitor com uma reflexão acerca dos anseios de um designer e de seu modo de atuação:

Todo o design está vocacionado para um objetivo. Somente as nossas perguntas mudam. Já não inquirimos: “Como é que fica?” ou “Como funciona?”. Agora estamos mais interessados na resposta a: “Como se relaciona?”. (PAPANEK, 2014, p. 9)

Vê-se, portanto, que Papanek compreende a atividade do designer como prática e intelectual, o que obriga - ou deveria obrigar - todo designer a se interrogar sobre dois pontos cruciais. O primeiro deles relaciona-se com a intensa transformação da atividade desde que surgiu no horizonte da Revolução Industrial. Não se trata apenas de uma mudança em razão das novas tecnologias que impactaram o campo produtivo - o que, decerto, aconteceu -, mas do quanto as demandas de projeto, que antes atendiam aos requisitos e às circunstâncias utilitárias e funcionais, direcionaram-se para o consumo e para um mercado cada vez mais justificado pelos números da economia. Enquanto ao longo do tempo, os principais parâmetros de projeto refletiam demandas dos processos produtivos para atender os parâmetros de utilidade e rentabilidade, o segundo ponto a ser interrogado pelo autor requer um olhar mais amplo sobre esses processos. Inquirir sobre os elementos com os quais um projeto se relaciona, no caso do design, vislumbram sem-número de possibilidades de projeto, antes mesmo de o designer conceber o traço inicial ou apertar a primeira tecla de seu computador, a fim de dar forma a uma ideia ou a um produto. A pergunta “com o que se relaciona?”, é uma indagação que tem como corolário duas outras questões não colocadas explicitamente pelo autor: sobre o quê, e para que o designer faz um projeto? Os aspectos com os quais um projeto se relaciona envolve a razão pela qual ele é feito

e a sua finalidade. Deve-se enfrentar ainda a pergunta: quais são as consequências de um projeto? O processo de busca de respostas para esses questionamentos está situado no campo da Ética - bem ao modo aristotélico -, e nenhum designer deve se esquivar dessas questões. Na verdade, nenhuma das questões aqui relevadas pode ser menosprezada por alguém que se lança ao estudo e à análise, seja qual for o campo do conhecimento ao qual se dedique.

Se a preocupação relacional está na base de um design ético, pensar o contexto e as relações nas quais todo projeto está inserido exige, tanto de professores quanto de alunos e profissionais da área, um esforço para olhar na direção de outros campos, mirando não apenas os resultados de projetos mensuráveis pelo seu utilitarismo, funcionalidade e retorno financeiro. Alguém haverá de perguntar se esses outros valores, que não os financeiros e utilitários, constituem maiores dificuldades ao projeto e torna-o mais complexo e de difícil realização - por vezes, podendo até mesmo inviabilizá-lo. A resposta é afirmativa, no entanto se o designer virar as costas para essa complexidade e sentir-se tentado a apenas atender às demandas utilitárias e financeiras do projeto, deverá, então, contentar-se em estar na moda, seguir as tendências e, com alguma sorte, tornar-se rico e famoso. Mas, como escreveu Comte-Sponville (1997), não haverá de, também, querer ser justo e ético.

Questionamentos sobre ética não são recentes na história do design. Preocupações com esse tema já eram pautadas pelo menos desde o século XIX, no movimento *Arts and Crafts*, por exemplo. Já na primeira metade do século seguinte, com o fortalecimento das posições racionalistas e funcionais do design, György Kepes (2010) publica um pequeno ensaio no qual questiona a finalidade de um projeto:

Qual é, então, o propósito do design feito pelo homem? Será que basta responder que o propósito de uma construção é servir de abrigo? Que o de uma cadeira é suportar o corpo humano? O de um livro permitir que seja lido? Essas funções podem ser compreendidas apenas no interior do estreito círculo daquilo que consideramos ser sua função, ou devemos investigar mais além até encontrar uma origem definitiva e comum a todos esses propósitos? (KEPES, 2010, p. 105)

Mais uma vez, a reflexão impõe ao designer a tarefa de ampliar sua mirada para além de sua prancheta, tela de computador ou livros técnicos da sua área de atuação e de formação específicas. A provocação de Kepes exige que o olhar do designer abarque o homem como um todo e não se reduza aos parâmetros objetivos do projeto. O olhar deve abranger o homem como medida ética e *telos* do projeto. Por isso, para Kepes (2010), o fim comum a todo projeto deveria ser o de auxiliar os homens a terem uma vida mais plena e livre. Para que essa meta seja alcançada – ou, pelo menos, perseguida –, parece essencial que o designer também exercite um olhar mais livre e pleno, uma forma livre de olhar e de pensar, que não se detenha apenas ao objeto do conhecimento ou do projeto, pois, conforme Adorno (1992, p. 111), “o pensamento necessita mirar para além de seu objeto, precisamente porque não o atinge de todo [...]”.

Olhar para além do objeto, e não o alcançar em sua completude, é uma das circunstâncias e consciências que envolvem o desafio da formação cultural (*Bildung*), apontada por Adorno (1995), e do pensamento transdisciplinar, conforme o enuncia Japiassu (2006, p. 15), para quem “[...] o objetivo utópico do transdisciplinar é a unidade do saber [...]”, objetivo que mesmo sendo utópico, ou melhor, exatamente por isso, se coloca do lado oposto da “[...] persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes disciplinarizados, fragmentados, parcelados e compartimentados”. Para Adorno (1992), esses saberes identificam-se com um modelo calcado no positivismo e, portanto, na opressão. Somente colocando a utopia transdisciplinar no horizonte é que serão valorizadas e operacionalizadas as pesquisas multidisciplinares e interdisciplinares, tão importantes para a formação e para a construção de conhecimentos transversais. Essa busca utópica se faz ainda mais relevante na constatação de que

[...] num mundo em que ninguém mais parece entender ninguém, torna-se imprescindível que abandonemos a rotinização e as falsas seguranças de que ainda se vangloriam nossas disciplinas isoladas e nos entreguemos ao sonho da aventura transdisciplinar concertativa [*sic*] apresentando-se como um meio de compensar as lacunas de um pensamento científico mutilado pela especialização e exigindo a restauração de um pensamento globalizante em busca de unidade, por mais utópica que possa parecer. (JUPIASSU, 2006, p. 17)

Em alguma medida, esse abandono das rotinas e a retomada de nexos entre objeto e reflexão foram os desafios propostos por um grupo de alunas do curso de Design de Moda, quando solicitou que fossem realizados encontros extracurriculares para se dar continuidade a leituras e a discussões de textos que, num primeiro momento, pareciam alheios à sua área de especialização, mas que dialogavam com as reflexões próprias de seu campo de estudo. A exposição que segue justifica essa percepção.

3 O GRUPO DE ESTUDO DESIGN E FILOSOFIA

Nesse ponto, vale retomar a história da formação do grupo de estudo, para então refletir sobre os aspectos de formação (*Bildung*) e sobre a relação entre ética e design que foram se configurando à medida em que se exercitava a interdisciplinaridade e se buscava um conhecimento transdisciplinar, com base num projeto ainda em implantação.

No segundo semestre de 2016, alunas do curso de Design de Moda, da Universidade Anhembi Morumbi, demonstraram interesse em formar um grupo de estudo para discutir questões teóricas introduzidas no curso em semestres anteriores. Mais especificamente, o grupo estava interessado nas relações entre design e filosofia. O interesse surgiu quando, em sala de aula, foram apresentados textos de apoio para algumas discussões e reflexões acerca de ética e crítica do design.

Tendo em vista esse interesse, no início de setembro do mesmo ano, realizou-se um encontro com pouco menos de trinta alunas e uma professora do curso que se propôs a participar das discussões. Nesse primeiro encontro, algumas participantes mencionaram que, embora boa parte dos textos lidos em sala fossem da área do design, muitos dos argumentos formulados por seus autores faziam referência ao campo da filosofia. A partir desse ponto, o grupo definiu que o interesse seria exatamente mergulhar nos conceitos e reflexões filosóficas que deram suporte àqueles autores. Acreditava-se que, com isso, ampliar-se-ia a compreensão sobre as relações entre os elementos críticos e o design expostas pelos textos já lidos nas aulas regulares.

Aquela primeira reunião foi encerrada com a criação do que passou a ser chamado de Grupo de Estudo Design e Filosofia (GEDeFi). Também nessa reunião foram apontadas as diretrizes do grupo:

- a) Realizar encontros quinzenais de duas horas para leitura e discussão de textos da área do design e da filosofia, buscando a promoção de articulações entre esses campos;
- b) Propor articulações que pudessem fundamentar a produção de textos, projetos de design de moda e expressões plásticas diversas do grupo;
- c) Inscrever as produções do grupo em eventos, como congressos, seminários, mostras, etc.
- d) Propor e organizar encontros com convidados externos, que pudessem fomentar o debate sobre as relações entre os conceitos discutidos e seus projetos.

A partir de então, tendo em vista os parâmetros estabelecidos, as leituras e discussões tiveram início. Nos dois primeiros encontros que se seguiram à formação do grupo, foi analisado o verbete *Forma*, de Alberto Cipiniuk (2008), a partir do qual foi exposta e discutida a teoria da forma de Platão (1994; 1993), com o apoio de alguns trechos do diálogo *Fedro* e *A República*. Discutiu-se, ainda, sobre o confronto entre a teoria da forma em Platão e Aristóteles anunciada no texto de Cipiniuk (2008), para então chegar à referência que o autor faz ao *a priori* kantiano. Nesse ponto, foram debatidos fragmentos de um discurso de Maldonado (1999), no qual o ex-reitor da Escola de Ulm destacou a submissão das decisões formais de um projeto aos elementos apriorísticos que devem estar presentes na atividade do designer.

Uma vez estabelecidas as primeiras conexões entre design e filosofia, e tendo em vista as aproximações entre o trabalho com os conceitos e a atividade projetiva, o grupo passou à leitura da obra *Moda uma filosofia* (SVENDSEN, 2010). Nela, os aspectos referentes à construção da modernidade e sua representação desembocam no conceito de moda, cuja natureza é a transitoriedade. Conforme aponta o autor:

Ela [a moda] se move em ciclos, um ciclo sendo o espaço de tempo desde o momento em que uma moda é introduzida até aquele em que é substituída por uma nova, e seu princípio é tornar o ciclo – o espaço de tempo – o mais curto possível, de modo a criar o número máximo de modas sucessivas.

Nesse sentido, ela se aproximou cada vez mais de uma realização de sua essência, já que seus ciclos se tornaram mais curtos, deixando de durar uma década como no século XIX para durar apenas uma estação dos anos 1970 em diante. (SVENDSEN, 2010, p. 34)

A leitura dos trechos finais da obra de Svendsen encerrou o semestre, indicando o confronto entre o novo e o antigo e a associação da moda com o efêmero. Essas últimas relações discutidas em sua obra foi a pista para seleção do texto a ser lido na abertura do semestre seguinte: *O império do efêmero*, de Lipovetsky (2009), estudo já conhecido por muitos dos integrantes do grupo.

3.1 O segundo semestre do grupo e a proposta de um projeto.

Na reunião inaugural do segundo semestre de existência do grupo, antes mesmo de iniciar a primeira leitura, tomou lugar a discussão de um projeto no qual as mudanças e efemeridades da moda, conforme os conceitos debatidos no final do semestre anterior, pudessem ser visualmente registrados. A iniciativa serviria a dois propósitos: o primeiro, possibilitar que os conceitos discutidos anteriormente ganhassem alguma concretude visual, facilitando a percepção de conceitos abstratos. O segundo propósito seria o de instigar o grupo a buscar conhecimentos para realização de um projeto prático que exigiria, além da lida com os conceitos discutidos a partir das leituras feitas, refletir, discutir e definir uma metodologia de projeto e de trabalho. Ainda naquele primeiro encontro do segundo semestre de atividade do grupo, alguns integrantes sugeriram que as reuniões passassem a ser semanais, e não mais quinzenais. Acertou-se também que as leituras e reuniões para discussão do projeto seriam intercaladas, possibilitando que os integrantes do grupo original que eventualmente preferissem não participar do projeto, mas quisessem seguir com as leituras e discussões, pudessem fazê-lo. Uma vez decidida a nova periodicidade dos encontros, revimos o roteiro de leituras a fim de buscar referências para um projeto. Discutimos inicialmente a relação entre moda e cidade e iniciamos com uma obra da área de urbanismo, *Reflexões sobre as cidades brasileiras*, Flávio Villaça (2012). Em um dos capítulos, o autor, por meio de representações cartográficas, discute as diferenças de investimento público nas regiões da cidade de São Paulo, demonstrando como muitas vezes os investimentos favorecem regiões que, de certa

forma, já são privilegiadas. Tomando os mapas de Villaça como referência, houve uma apresentação para o grupo, com a proposta de, também utilizando o mapa da Cidade de São Paulo como pano de fundo, cartografar um movimento de transitoriedade da moda. Pretende-se, com isso, cartografar a cartela de cores a partir das roupas vestidas por transeuntes nas diferentes regiões da cidade.

Nas discussões que seguiram a apresentação, o grupo levantou a hipótese segundo a qual, a partir do registro de cores das roupas, seria possível identificar e relacionar as diferentes cores das roupas dos transeuntes (sua diversidade, combinações, ecletismos, peculiaridades etc.) a diferentes regiões da cidade. A esses registros corresponderiam um exercício de visualização do efêmero, conforme anunciado por Sevendsen (2010) e Lipovetsky (2009). Uma segunda hipótese que ganhou força no grupo diz respeito à ideia de que, partindo da visualização das cores das roupas nas diferentes regiões da cidade em um determinado período de tempo, seria possível cruzar esses dados com os demais indicadores sociais da região metropolitana, a exemplo do que realizou Villaça (2012), e perceber não apenas mudanças na moda, mas uma relação entre as variações cromáticas e os indicadores sociais das diferentes regiões.

87

3.2 Desafios metodológico e tecnológico.

Com base nessas hipóteses, o projeto ganhou complexidade e já apontava, em uma perspectiva crítica, para um olhar sobre a cidade e sua relação com o consumo de moda. Essa complexidade imporia algumas decisões metodológicas, que, por sua vez, exigiriam respaldo em literatura apropriada. Para definição dos aspectos metodológicos da proposta, além da obra de Flávio Villaça (2012), foi também introduzida uma literatura sobre construção de *corpus* de pesquisa com imagem, referenciada principalmente em Bauer e Aarts (2002). Esse conjunto de leituras, somado ao desejo de dar concretude às discussões do semestre anterior, fez nascer o projeto *Corpo, território, espaço e lugar: as cores na Cidade de São Paulo*, que passou a ser conhecido no grupo como *Projeto cores SP*.

Nas reuniões seguintes sobre o *Projeto cores SP*, sentiu-se a necessidade de ter no grupo algum especialista da área de design digital, para auxiliar na feitura de

uma interface na qual as imagens coletadas pudessem ser carregadas, armazenadas e dispostas de tal forma que as cores fossem facilmente visualizadas num mapa digital, e suas mudanças percebidas no tempo. A ideia de construção do mapa foi, então, explanada a um aluno do último ano do bacharelado de Design Digital, que se interessou pela proposta e passou a integrar o projeto. Inicialmente, testaram-se diferentes interfaces e suportes de mapas digitais. Na sua maioria, eles se revelaram limitados, dadas as dificuldades na visualização de um maior conjunto de imagens simultaneamente, e a necessidade de um grande volume de trabalho no tratamento das imagens para que as cores fossem isoladas e arranjadas, de maneira que o resultado pudesse ser facilmente analisado.

Nas discussões que sucederam os testes, com as exposições das diferentes alternativas e suas dificuldades, percebeu-se que o problema era anterior à tomada de decisão sobre o suporte cartográfico. A questão residia, num primeiro momento, na forma de captura das imagens, e não na sua disposição num mapa. A atenção deveria estar voltada, nesse estágio do projeto, para a definição da origem dessas imagens, considerando preocupações referentes à coleta dessas imagens de algum sistema ou rede social disponível que forneceria os dados sobre as cores das roupas, e de como essas informações migrariam na forma de padrão digital (RGB) para os mapas.

Tendo em vista esses novos desafios, o grupo contatou um professor do curso de Ciências da Computação, da mesma universidade, para fornecer indicações sobre soluções adequadas ao projeto. O professor interessou-se pela pesquisa e passou a integrar informalmente o grupo, buscando soluções de programação e rastreamento de imagens que poderiam fornecer os dados para a interface digital do mapa de cores. Propôs-se e encaminhou-se, ainda, a integração ao projeto de um grupo de alunos do curso de Ciências da Computação, a fim de dar prosseguimento, a partir do segundo semestre de 2017, às soluções técnicas referentes à captação de imagens.

3.3 Formalização do grupo junto à IES e ao CNPQ.

Também a partir desse momento, com a inserção de alunos de diferentes cursos ao projeto do grupo de estudo (GEDeFi), solicitou-se ao setor de pesquisa da universidade a validação de um grupo de pesquisa no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (DGP), o que deu origem ao Grupo de Pesquisa Design e Filosofia: Teoria e Crítica dos Processos de Design. Até o final de 2017, o grupo de pesquisa contava com um pesquisador doutor, uma pesquisadora mestre, cinco alunos de graduação e um técnico. O quadro de participantes deve ser revisto e alterado neste ano de 2018, uma vez que alguns dos alunos participantes, em sendo do último ano de graduação, devem ser substituídos por novos membros estudantes.

A oficialização e a validação do grupo no diretório do CNPq reforçaram a percepção de que o trabalho e a persistência de alunos que valorizam a própria formação têm reconhecimento e apoio institucional, o que incentivou ainda mais os integrantes do grupo.

4 RESULTADOS PARCIAIS E PRÓXIMOS PASSOS

Em termos de resultado dos trabalhos com a formação do Grupo de Estudo Design e Filosofia (GEDeFi), até o momento da escritura deste artigo, pode-se destacar:

- 1) a instalação de uma pesquisa e de um projeto interdisciplinar (*Projeto Cores SP*), com duração prevista de mais dois anos, considerando-se definições metodológicas, desenvolvimento e implantação de tecnologia para coleta de dados e informações visuais, e a produção da interface digital de visualização das cores coletadas;
- 2) a criação e a validação institucional do Grupo de Pesquisa Design e Filosofia: Teoria e Crítica dos Processos de Design (DGP-CNPq);
- 3) a concepção e o desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica por uma aluna do curso de Design de Moda e integrante do GEDeFi.

Tendo em vista os resultados até aqui atingidos o grupo depara-se, por ora, com os seguintes desafios:

- 1) definir o *corpus* da pesquisa. Para tanto, os integrantes do curso de Design de Moda deverão ainda se dedicar à leitura do texto de Bauer e Aaarts (2002) e da obra *Pesquisa qualitativa do início ao fim*, de Robert K. Yin (2016), mais especificamente do capítulo em que o autor trata do delineamento de pesquisa;
- 2) investigar as soluções de captação de imagens e softwares que possam coletar e armazenar as informações de cores transformadas no padrão RGB, que serão enviadas à interface do mapa digital da cidade de São Paulo;
- 3) investigar, projetar e produzir a interface do mapa interativo e as diferentes possibilidades de dispor as informações geradas para visualização – tarefa do integrante do curso de Design Digital;
- 4) confrontar e estabelecer a paridade entre os padrões de cores do sistema RGB e o *Pantone Fashion + Home* – tarefa para as alunas de Design de Moda;
- 5) estabelecer as relações teóricas entre moda, efemeridade e os dados coletados e disponibilizados no mapa das cores – tarefa também para as alunas de Design de Moda.

5 CONCLUSÃO

A experiência do Grupo de Estudo Design e Filosofia (GEDeFi) mostrou-se rica no seu aspecto interdisciplinar, fornecendo o combustível necessário para que os integrantes descobrissem soluções possíveis e caminhos teóricos para um projeto comum, estimulando o início de um estudo metodológico que deverá culminar na formulação de uma síntese entre métodos de diferentes campos, conforme as características de uma pesquisa transdisciplinar (JAPIASSU, 2006).

Ao final do primeiro ciclo de um ano de reuniões e discussões do Grupo de Estudo Design e Filosofia, destacam-se alguns movimentos na direção de um aprendizado que se relaciona com o fazer e com a construção de um conhecimento

que acontece nas bordas e fronteiras que articulam diferentes especializações, tais como o design, a filosofia, o urbanismo e as ciências da computação.

Certamente, os desafios ainda são vastos, impondo-se ao grupo, ainda, a assunção de muitas tarefas e discussões, o que, sem dúvida, é muito positivo e instigante. O horizonte ainda parece distante, mas, se assim não fosse, não seria um horizonte, mas o próprio lugar onde se encontra o pesquisador. E o lugar onde se encontra o pesquisador, marcado pela permanência, não é onde se deseja ficar; nem a permanência é o estado que se almeja, quando a busca é pelo conhecimento e por um mundo mais pleno e mais livre.

Para o futuro, espera-se que o material disponibilizado pelo *Projeto Cores SP* possibilite diferentes leituras e análises, fomentando outras tantas investigações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor. **Minimamoralia**. São Paulo: Ática, 1992.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas** – aforismos. Rio de Janeiro: Record, 1987.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus* de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (eds). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.39-63.

CIPINIUK, Alberto. Forma. In: COELHO, Luiz Antonio L (org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Novas Ideias, 2008, p. 191-195.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

KEPES, György. A função no design moderno. In: BIERUT, J.H. et al.(orgs). **Textos clássicos do design gráfico**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.104-111.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MALDONADO, Tomás. **Design industrial**. Lisboa: Edições 70, 1999.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

PAPANÉK, Victor. **Arquitetura e design. Ecologia e ética**. Lisboa: edições 70, 2014.

PLATÃO. **Fedro**. Lisboa: Guimarães, 1994.

_____. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

SVENDSEN, Lars. **Moda: uma filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

VELHO, Silvia. **Universidade-empresa**: desvelando mitos. Campinas: Autores Associados, 1996 (coleção educação contemporânea)

VILLAÇA, Flávio. **Reflexões sobre as cidades brasileiras**. São Paulo: Studio Nobel, 2012.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VALORAÇÃO DOS CURSOS DE MODA SEGUNDO O NOME E GRAU ACADÊMICO

Valuation of undergraduate programs in Fashion in Brazil according to their names and academic degrees

Adriana Tulio Baggio¹

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise quantitativa da presença de cursos superiores em moda no Brasil segundo o nome e o grau acadêmico. Considerando que a maior parte dos cursos chamados Design de Moda é ofertada em grau tecnológico, que a maior parte dos cursos chamados Moda é oferta em grau bacharelado, e que esta divisão manifesta certas valorações sobre o ensino de moda, como se dá essa relação nas regiões brasileiras e nas instituições públicas e privadas? Secundariamente, qual a possível explicação para predominância de cursos tecnológicos na moda, o que destoa da média nacional? Estas questões são investigadas a partir da observação de dados numéricos disponibilizados pelo Ministério da Educação em diferentes fontes, e pela consulta a edições do Catálogo Nacional de Cursos de Tecnologia. Os resultados mostram que os cursos de Design de Moda tecnológicos são maioria tanto em instituições privadas quanto públicas. Nestas últimas, porém, eles são ofertados nos Institutos Federais e nas Universidades Tecnológicas. Universidades federais e estaduais ofertam mais cursos de bacharelado em Moda. Nota-se, portanto, uma homologação de elementos valorados positivamente: Moda, bacharelado, universidade pública. Quando à predominância dos tecnológicos, além das questões de regulamentação e incentivo governamental, uma outra causa possível seria um efeito de sentido de maior acessibilidade para a formação nesta área proporcionada por esse grau acadêmico, em relação ao bacharelado.

Palavras-chaves: Formação em moda. Análise quantitativa. Axiologia de valor.

¹ Bacharel em Comunicação Social (UFPR), Mestre em Letras (UFPB) e doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Estágio pós-doutoral em andamento na UTFPR, no PPG Tecnologia e Sociedade. Pesquisadora do Centro de Pesquisas Sociosemióticas da PUC-SP.

E-mail: atbaggio@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0891805528342991>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 093-115.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018093> | ISSN 2594-4630

ABSTRACT²

This study presents a quantitative analysis of the presence of undergraduate programs in Fashion in Brazil. Given that most programs known as Fashion Design are offered as a professional-technical degree, that most programs known as Fashion are offered as a bachelor's degree, and that this division manifests certain valuations about the teaching of this subject, the following questions were posed: 1) How does this relationship work in Brazilian regions and in public and private institutions? 2) What reason could explain the predominance of professional-technical programs in Fashion, considering that most programs in Brazil are offered as a bachelor's degree? These questions were investigated by observing numerical data provided by the Ministry of Education, and by consulting issues of the National List of Technological Courses. The results demonstrate that there is a majority of professional Fashion Design programs at both private and public institutions. In the latter case, however, they are offered at Federal Institutes of Education, Science and Technology and Technological Universities. Federal and state universities, in their turn, offer more bachelor's degrees in Fashion. A ratification of elements that are positively valued is thus observed: Fashion, bachelor's degree, public university. As for professional programs, a possible cause for their predominance – in addition to regulatory issues and government incentive – could be their higher acceptance rates, in comparison to those of bachelor's degrees.

Keywords: Fashion Education. Quantitative analysis. Axiology.

² O resumo deste artigo foi vertido para o inglês pela equipe do CAPA – Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica da UFPR (www.capa.ufpr.br).

1 INTRODUÇÃO

Quem se dedica ao fazer investigativo percebe que não existe um ponto zero da pesquisa, um estado anterior de absoluta ignorância que sofrerá uma mudança, transformando-se em conhecimento. É somente a familiaridade com determinado tema que proporcionará o surgimento de questões que poderão ser respondidas com a pesquisa científica.

Este momento, o surgimento da questão, pode dar-se de várias formas. Duas das mais comuns são: 1) o sujeito dedica-se ativa e conscientemente ao assunto de interesse, para descobrir nele um aspecto ainda não (ou pouco) explorado. Este aspecto embasará a formulação da questão de pesquisa; 2) o sujeito dedica-se a um assunto de interesse com base em certas intenções, mas um aspecto intrigante, não relacionado a estas intenções iniciais, emerge do objeto e passa a constituir a questão de pesquisa.

O surgimento da questão que orienta este artigo ocorreu da segunda forma, e teve a ver com a observação de dados sobre a educação superior brasileira disponibilizados pelo Ministério da Educação no sistema e-MEC – Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior e no Censo da Educação Superior do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Estas bases governamentais podem ser úteis tanto para auxiliar a resolução de questões de pesquisa previamente definidas, quanto para a apreensão de relações que acabam se destacando a partir da observação e manipulação destes dados.

Ao se fazer uma contagem, por meio da plataforma e-MEC, dos cursos superiores em moda oferecidos no Brasil, duas relações chamam a atenção: dentre os possíveis nomes de curso, o predominante é Design de Moda, que ocorre em quantidade muitíssimo maior do que apenas Moda. Há uma explicação clara para isso, que é a determinação do Ministério da Educação, em 2004, de integrar a Moda à área de Design e de incluir esta área no nome dos cursos.

Por sua vez, cursos com este nome são oferecidos majoritariamente no grau tecnológico, que se diferencia dos bacharelados ou licenciaturas, entre outros aspectos, pela menor quantidade de carga horária e, portanto, de duração (2 ou 2,5

anos para os tecnológicos, 4 anos para os demais). Já os cursos que permanecem sendo chamados Moda são oferecidos principalmente no grau bacharelado.

Diante disso, vem a seguinte questão: como se dá essa relação quando se considera alguns recortes, como o de estados e regiões do país e a categoria administrativa das instituições de ensino – pública ou privada?

Tanto o nome dos cursos quanto os graus em que são oferecidos têm sido bastante discutidos em investigações sobre a formação acadêmica em moda no país, a exemplo dos trabalhos de Grazyella Cristina Oliveira de Aguiar (2015) e Cyntia Tavares Marques de Queiroz (2014). Estes trabalhos mostram que os nomes e as modalidades estão relacionados à legislação e a distintas propostas e organizações curriculares. Mas além disso, também manifestam diferentes atribuições de valor aos cursos, às instituições, aos profissionais egressos. Esta valoração estende-se aos locais onde são ofertados e é impactada igualmente pela categoria administrativa das instituições – pública ou privada.

A situação observada na moda destoa da média encontrada no país, que é relativa a todas as áreas. Na moda, como visto, a maior parte dos cursos é ofertada em grau tecnológico. Já no contexto nacional, segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2014, os tecnológicos são minoria: correspondem a 19,5% dos cursos, enquanto os bacharelados são 56,6% e as licenciaturas, 23,9%. (INSTITUTO..., 2016, p. 13). Tal constatação destina uma outra questão a ser tratada no artigo: quais as possíveis explicações para esta discrepância?

Os objetivos deste trabalho, portanto, estão primordialmente relacionados a estas duas questões. Primeiro, pretende-se verificar, em termos quantitativos, como se dá a relação entre o estado ou a região do país, ou o tipo de instituição, e as modalidades de cursos oferecidos (seja no aspecto do nome, seja no do grau acadêmico). Segundo, buscar em outras bases de dados as possíveis explicações para que a predominância dos cursos tecnológicos na moda seja muito maior do que a média nacional. Por fim, deseja-se ainda contrapor tais relações quantitativas a informações presentes em documentos oficiais sobre o ensino superior em moda, como o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

A escolha dos dados analisados nesta pesquisa orienta-se, de certa forma, pelos procedimentos metodológicos operados na semiótica discursiva³: delimitação do *corpus* pelo sujeito-pesquisador, constituindo-o em um *texto*, um todo de sentido; descrição dos elementos integrantes deste texto e observação de suas articulações internas; interpretação das relações constituídas; observação das atribuições de valor.

Entende-se, portanto, que estes dados secundários, sejam numéricos ou verbais, constituem um todo de significação que produz efeitos de sentido sobre o ensino superior em moda no Brasil. Os resultados aqui encontrados podem ser confrontados àqueles obtidos por abordagens de outra natureza, para verificar em que medida o *texto* articula-se ao *contexto*.

2 ANÁLISE QUANTITATIVA DAS ESCOLAS SUPERIORES EM MODA NO BRASIL: CRITÉRIOS ADOTADOS E RELAÇÕES ENCONTRADAS.

O levantamento que deu origem às questões deste trabalho foi feito em dezembro de 2016⁴, por meio – como já informado – do sistema e-MEC, que é

[...] base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes (e-MEC, 2017).

Esta descrição seria de pouca relevância para o potencial público leitor deste artigo, já familiarizado com a plataforma, não fosse a inconsistência dos dados apresentados. Ou seja, os dados oficiais não correspondem necessariamente à realidade, o que exige um trabalho de higienização dos resultados encontrados.

³ "Nada impede que 'um pequeno número de fatos' que permite a construção do modelo seja nem mais nem menos que um corpus representativo limitado, constituído de maneira mais ou menos intuitiva, nem que os critérios de gramaticalidade e de aceitabilidade – que controlam a projeção das regras – não pareçam mais seguros que as da exaustividade e da adequação que se supõe substituíam" (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 105).

⁴ Considerando o tempo decorrido entre o levantamento e a publicação deste artigo, e também as características de busca e apresentação dos dados da plataforma e-MEC, não é impossível que haja desatualização ou incorreção de dados. Neste trabalho, a análise dos dados numéricos busca mostrar articulações mais gerais; neste sentido, eventuais inconsistências não prejudicam as relações observadas no contexto mais amplo.

Diante disso, antes de apresentar os resultados, parece-nos importante descrever o passo-a-passo do levantamento.

A pesquisa no sistema utilizou a ferramenta "Consulta Avançada". A "Busca por Curso de Graduação" foi feita com o termo "moda". Nenhum filtro foi marcado, já que o objetivo era obter todos os cursos, de todo o país, das modalidades presencial e a distância e nos graus bacharelado, licenciatura, tecnológico e sequencial. Os dados resultantes desta busca foram conferidos individualmente, mostrando entradas repetidas e cursos extintos, que foram desconsiderados.

Em um segundo momento, todos os cursos foram verificados por meio de busca na internet. Se o curso efetivamente aparecia no site instituição de ensino como "em funcionamento", era contabilizado. Cursos indicados no e-MEC mas não mencionados nos sites das respectivas IES foram desconsiderados. Cursos ofertados na mesma cidade, mas em *campi* e com coordenações diferentes, foram considerados separadamente, e não como o mesmo curso.

No sistema e-MEC, os cursos a distância de abrangência nacional aparecem em todas as unidades da federação que tenham polos deste curso. Sendo assim, um mesmo curso EAD foi contabilizado como 27 cursos, ou seja: um curso para cada um dos 26 estados e mais um para o Distrito Federal.

Com base em todos estes critérios, o levantamento apontou a existência de 180 cursos. Destes, a grande maioria – 85% – chama-se "Design de Moda". Se considerarmos denominações que incluem o termo "design" no nome – "Design de Moda – Estilismo"; "Design de Moda – Modelagem"; "Design de Moda e Vestuário"; "Moda e Design"; "Moda, Design e Estilismo" –, a participação sobe para 88%. O segundo nome mais frequente é "Moda", com pouco mais de 10% de ocorrência. Os outros nomes de cursos encontrados foram "Negócios da Moda"; "Têxtil e Moda"; "Produção Têxtil".

Levando em conta o grau acadêmico dos cursos, 70% são tecnológicos e 30% são bacharelados (não foram encontrados licenciaturas ou sequenciais). E quando cruzamos as variáveis nome do curso e grau acadêmico, surge o perfil que nos instigou a esta pesquisa: mais de 81% (123) dos cursos chamados "Design de Moda" são tecnológicos. Já dentre os 19 que se chamam "Moda", 18 são bacharelados.

2.1 Nomes de curso, graus acadêmicos e suas valorações nos discursos sobre a formação em moda.

A escolha destas categorias para a análise quantitativa que faremos em seguida se justifica, como já sinalizado, pelas distintas valorações⁵ que seus elementos adquirem nos discursos sobre a formação superior em moda. Queiroz (2014) aborda em sua pesquisa tanto a conotação negativa que teriam os cursos tecnológicos – opinião manifestada por depoimentos de docentes – quanto a resistência de certos segmentos à integração da moda ao design. Esta resistência foi observada em 1998, em documento enviado ao Ministério da Educação e assinado por profissionais e instituições que defendiam a autonomia da moda como campo; em 2004, na efetiva implantação das diretrizes do MEC que "enquadravam" a moda ao design; e permanecia ainda em 2012, ocasião em que a pesquisadora realizou as entrevistas para sua tese (QUEIROZ, 2014, p. 17-19, 94).

De fato, Queiroz observa que, apesar das diretrizes de 2004, alguns cursos continuam sendo chamados de "Moda" (QUEIROZ, 2014, p. 100-101). O levantamento também atesta essa ocorrência e, na medida em que o e-MEC é uma base de dados oficial, ela parece ser aceita ou tolerada pelo Ministério da Educação.

Por outro lado, as instituições que assumem o enquadramento ao Design beneficiam-se não só da aprovação governamental, mas também de diretrizes curriculares e avaliações oficiais bastante claras, o que facilita a implantação e a manutenção dos cursos, especialmente no grau tecnológico. Esta situação é observada por Queiroz (2014) e também por Aguiar (2015). E é numa questão posta por Aguiar que se completa a justificativa para a observação dos cruzamentos entre nome de curso, grau acadêmico e categoria administrativa das instituições: "Como os cursos superiores de moda são vistos hoje no Brasil, em meio a tantas

⁵ O conceito de valor aqui adotado é o semiótico (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 526-528), ou seja, os elementos de uma categoria, postos em relação, são considerados eufóricos (positivos) ou disfóricos (negativos) apenas quando assumidos pelo sujeito de uma narrativa. Desta forma, os elementos em si não têm valor intrínseco positivo ou negativo. Estas atribuições são atualizadas quando os elementos são colocados em discurso. As relações que se observa neste trabalho são, na categoria grau acadêmico, entre bacharelado x tecnológico; na categoria nome, entre Moda x Design de Moda; na categoria administrativa das instituições, entre pública x privada. Os discursos mais gerais sobre a educação superior no Brasil, e aqueles específicos sobre a educação em moda, atribuem certos valores a cada elemento destas categorias, e são a estas valorações que nos referimos.

mudanças, *sem ter legitimidade de fato e diretrizes específicas para a área?*" (AGUIAR, 2015, p. 12, grifos nossos).

A constatação de uma falta de legitimidade da moda enquanto área do saber e de uma ausência de diretrizes específicas parece manifestar um embate que se observa também nos números: de um lado, a busca de legitimação da área pela manutenção do nome Moda, em um grau axiologizado positivamente em certos discursos da educação superior brasileira, que é o bacharelado; de outro, a busca pela chancela governamental, o que implica a adoção do nome Design de Moda, e pela conveniência da oferta em grau tecnológico.

No primeiro caso, talvez se perca em praticidade (dificuldade nas avaliações oficiais, falta de enquadramento a uma área específica etc.) o que se ganha em legitimidade (como área autêntica e autônoma). No segundo, o contrário: ganha-se em praticidade pela maior facilidade na organização curricular do curso (pois as diretrizes estão claramente apresentadas nos Catálogos de Cursos, como veremos adiante), pelo posicionamento mais facilmente assimilável pelo mercado e pelo melhor desempenho dos alunos nas avaliações oficiais. No entanto, cursos de menor duração, discursivizados mais pelo fazer e alocados em uma área não-original, não teriam a mesma autenticidade.

Neste momento, vale reforçar que "legitimidade" e "praticidade" são valores não intrinsecamente positivos ou negativos. Estas classificações estão presentes nos discursos sobre a formação em moda e tanto um quanto outro valor podem ser almejados pelos sujeitos de distintas narrativas – as instituições, os docentes, os alunos, o mercado de trabalho que acolherá os egressos destes cursos –, como de fato acontece.

Feita esta discussão sobre as valorações dos nomes dos cursos e dos graus acadêmicos, passamos à análise quantitativa da presença destes cursos por tipo de instituição e nos estados e regiões brasileiras.

2.2 A relação entre as modalidades dos cursos, os estados/regiões em que são ofertados e o tipo de instituição.

Para observar a distribuição dos cursos por locais e pela categoria administrativa das instituições, colocamos em suspensão uma das modalidades do levantamento preliminar, que é o ensino a distância. O levantamento encontrou duas instituições que oferecem estes cursos, ambos tecnológicos e chamados Design de Moda. Uma delas atua em todo país e, portanto, como já vimos, contribuiu com 27 cursos para a contagem geral. A outra atua apenas no estado de Santa Catarina. Desta forma, excluindo estas entradas, o *corpus* anterior de 180 cursos passa a ser composto de 152 cursos, apenas presenciais (um deles, semipresencial, foi incluído neste conjunto).

O levantamento classificou os cursos de moda por estado e cidade em que são oferecidos, pela categoria administrativa da instituição (se é privada ou pública), pelo nome do curso e pelo grau acadêmico. Uma planilha contendo estas categorias permite inúmeros tipos de cruzamento. No caso deste trabalho, os cruzamentos realizados destinam-se a observar a distribuição de cursos chamados "Design de Moda" e "Moda", nos graus tecnológico e bacharelado, nos estados e regiões do país e nas instituições públicas e privadas.

A maior parte dos cursos (126 – 80%) é oferecida em instituições privadas. Nestas instituições, 52% dos cursos são em grau tecnológico e, portanto, 48% em grau bacharelado. Cursos em grau tecnológico também são maioria nas 26 instituições públicas encontradas no levantamento: são 15 cursos, somando 60% do total.

Estes cursos em instituições públicas são oferecidos majoritariamente em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; um deles está em uma Universidade Tecnológica Federal. Não há cursos tecnológicos em Universidades Federais. Nestas estão os cursos de bacharelado, que também aparecem em universidades estaduais (na mesma quantidade que as federais) e em uma instituição municipal.

Quanto ao nome, no geral mais de 83% dos cursos são de Design de Moda. Mas entre os tecnológicos, cursos chamados Design de Moda representam 97%;

entre os bacharelados, 32%. Ou seja, nos bacharelados, 68% dos cursos têm nomes diferentes de "Design de Moda".

Dos cursos chamados apenas "Moda" ou que possuem "Moda" como termo principal, 21 são de bacharelado e apenas 1 é tecnológico. Cursos com este tipo de nome são 37% nas instituições públicas e 18% nas instituições privadas.

Até aqui observa-se, portanto, que os cursos em grau tecnológico são maioria tanto em instituições privadas quanto públicas. Nestas últimas são até em maior proporção do que nas primeiras. No entanto, são ofertados especialmente em instituições que focam na formação técnica profissional. Cursos de bacharelado em instituições públicas vão aparecer nas universidades federais e estaduais mais voltadas à formação acadêmico-científica.

Quanto ao nome, Design de Moda e suas variações estão na maior parte dos cursos tecnológicos, e Moda e suas variações têm participação preponderante nos bacharelados. Cursos com este nome também são maioria nas instituições públicas, especialmente as universidades federais.

Se for aceitável que existe uma axiologia de legitimidade, como vimos antes, que coloca a Moda e o bacharelado em posição eufórica, e o Design de Moda e o tecnológico em posição disfórica, nota-se que os polos positivos de cada eixo são encontrados principalmente em instituições públicas de ensino, especialmente as universidades federais e estaduais. Tais instituições, por sua vez, devido a uma combinação de aspectos concretos e simbólicos, são discursivamente consideradas como centros privilegiados tanto de formação discente como de atuação docente.

Se alguns discursos da formação em moda buscam a autonomia da área como campo do saber e entendem o grau bacharelado como a proposta mais adequada e consistente, ou seja, se a combinação autonomia e formação teórica for um binômio que manifesta a excelência no ensino e na pesquisa em moda, é nas universidades federais que estariam os centros de excelência. Mas como tais centros se distribuem entre os estados e as regiões brasileiras?

Antes de tudo, é importante lembrar que, ao retirar os cursos a distância, muitos estados não aparecem no levantamento por não abrigarem instituições que ofertam cursos presenciais de moda. São eles: Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins, na região Norte, e Maranhão e Alagoas, na região Nordeste.

Na região Norte, há 2 cursos, 1 tecnológico em Design de Moda e 1 bacharelado em Moda, ambos em instituições privadas. Os 9 cursos da região Centro-Oeste são de Design de Moda, sendo 2 deles de bacharelado. Ambos são ofertados em Goiânia, um em uma instituição privada, outro em uma universidade federal. Na região Nordeste, há 22 tecnológicos chamados Design de Moda e 3 bacharelados, 2 com este mesmo nome (um em instituição privada e outro em universidade federal) e um que entraria na categoria "Moda" e suas variações (em universidade federal).

A região Sudeste abriga 63 cursos, sendo 37 tecnológicos e 26 bacharelados (30%). Onze destes bacharelados têm o nome "Moda" e suas variações; 2 deles são oferecidos em universidades federais, ambas de Minas Gerais. Por fim, na região Sul encontra-se 53 cursos, sendo 32 tecnológicos e 22 bacharelados (32%). Todos os tecnológicos se chamam Design de Moda, e cinco deles são ofertados em instituições públicas – Institutos Federais e Universidade Tecnológica. Dos bacharelados, 14 se chamam "Design de Moda" e suas variações e 8 se chamam "Moda". Destes 8, 3 são ofertados por universidades estaduais e municipal.

Cursos chamados "Moda" e suas variações são 17% dos cursos na região Sudeste, 15% na região Sul, 1 na região Norte e 1 na região Nordeste. Devido à pouquíssima quantidade de cursos nestas regiões, elas seriam as que apresentam, proporcionalmente, a maior presença de cursos com o nome "Moda".

Quanto à oferta de cursos por instituições públicas, ela é maior na região Sul (10 cursos) do que na região Sudeste (9 cursos), mas nesta última a proporção de cursos de bacharelado nestas instituições é um pouco maior, e tais instituições não têm a vocação de ensino profissional dos Institutos Federais e Universidades Tecnológicas, que predominam na região Sul.

Tais distribuições, quando observadas à luz de outros fatores, como população, participação da indústria da moda no PIB, parque industrial, comércio, investimentos do poder público, podem ser úteis para verificar a vocação de cada região e o posicionamento de suas instituições quanto à atuação do docente e do discente na área de moda⁶.

⁶ De fato, conforme observam alguns pesquisadores, é comum que os cursos tecnológicos sejam ofertados em regiões de grande presença de confecções e indústrias têxteis e em turnos noturnos.

As regiões Sul e Sudeste lideram a oferta de cursos e, dentre estes, os de bacharelados e em instituições públicas. Por outro lado, as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, ainda que com menos cursos, apresentam oferta de bacharelado e cursos com o nome de Moda em universidades federais, sinalizando uma preocupação com as marcas da valoração positiva nas categorias nome, grau acadêmico e categoria administrativa.

Quanto aos cursos tecnológicos, vimos que são maioria tanto em instituições privadas quanto públicas; também são majoritariamente chamados de Design de Moda; nas instituições públicas, são ofertados por aquelas voltadas à educação profissional, e isso se percebe mais claramente na região Sul. Como vimos, esta predominância do grau tecnológico na área da moda destoa da média nacional.

Algumas possíveis causas para esta discrepância já foram aventadas nas menções aos trabalhos de Queiroz (2014) e Aguiar (2015): a obrigatoriedade do enquadramento ao design e, dentro deste contexto, a maior facilidade de se obter bons resultados nas avaliações governamentais a partir da oferta no grau tecnológico, cujas diretrizes são mais claras e assertivas. Considerando que este trabalho se baseia na observação de dados secundários, o que tais dados podem nos dizer sobre a evolução da formação em moda no Brasil até a constituição deste cenário de predominância de cursos tecnológicos chamados Design de Moda?

3 EVOLUÇÃO DA OFERTA DE CURSOS DE MODA NO BRASIL

Se o levantamento apresentado na seção anterior tomava por base os dados do sistema e-MEC, para os objetivos desta seção consultamos os dados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Os dados oriundos deste censo estão disponíveis na página do Instituto na internet em diversas configurações: como microdados brutos, que podem ser cruzados de acordo com os interesses do pesquisador; em sinopses estatísticas, que apresentam estes dados já organizados em planilhas temáticas; e os resumos

Desta forma, eles atendem trabalhadores dessas empresas que buscam melhor seu futuro profissional com um curso superior.

técnicos, que relatam os principais resultados do Censo levando em conta os pedidos de informação mais frequentes (INSTITUTO..., 2015a).

O levantamento foi feito com base nas sinopses estatísticas, que são produzidas desde 1995 (INSTITUTO..., 2015b). A partir do ano 2000, o Inep passou a adotar a tabela da Classificação Internacional Eurostat/Unesco/OCDE para os cursos superiores. Diante disso, optamos por iniciar o levantamento a partir da sinopse deste ano.

As sinopses estatísticas do Inep trazem planilhas com diversos tipos de cruzamentos de informações sobre IES, cursos, docentes, discentes e muitas outras variáveis. Tais planilhas não mostram, no entanto, a distribuição de cursos por grau acadêmico (este cruzamento pode ser feito com análise dos microdados por meio de *softwares* específicos). O levantamento consistiu então na consulta das sinopses de 2000 a 2015 e na contagem dos cursos relacionados à moda que apareciam nestas sinopses, dando origem à tabela 1.

O curso de Modelagem aparece uma única vez no Censo, em 2009. O curso de Estilismo é ofertado todos anos até 2009 (no levantamento de 2016 aparecem os bacharelados Design de Moda – Modelagem e Design de Moda – Estilismo). O curso de Gestão do Vestuário ocorre de 2003 a 2006, depois novamente apenas em 2015. Quanto aos cursos alocados em Engenharia, Produção e Construção/Têxteis, Roupas, Calçados e Couro, há uma ocorrência difusa de vários deles até fins da primeira década do ano 2000, com um pico de oferta em 2009 – 23 cursos. A partir de 2010 os cursos desta área se estabilizam em três ofertas: Engenharia Têxtil, Indústria do Vestuário e Indústria Têxtil. Não apareceram cursos na modalidade EAD neste período.

Tabela 1 – Oferta de cursos relacionados à moda no Brasil (2000 a 2015).

Subárea e curso	Ano 20...															
	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
Design e Estilismo	19	20	24	35	52	61	76	84	101	128	127	126	132	135	137	148
Desenho de Moda	3	4	4	7	13	21	27	61	78	77	122	76	80	83	85	95
Estilismo	2	1	1	1	1	3	4	1	1	3						
Moda	14	15	19	27	38	37	45	22	22	47	5	50	52	52	52	53
Modelagem										1						
Gerenciamento e Administração	0	0	0	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Gestão da produção de vestuário				1	1	2	3									1
Têxteis, Roupas, Calçados e Couro	5	6	9	9	12	15	16	19	19	23	21	20	18	16	15	16
Confecção de roupas	1	1	1	1	1	1				1						
Engenharia de produção têxtil	1	1	1	1	1	1	1									
Engenharia industrial têxtil						1	1	1	1	2						
Engenharia têxtil	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	5	5	4	4	5	5
Indústria do vestuário			2	3	5	6	7	11	11	10	10	10	9	8	6	6
Indústria têxtil	1	1	2	1	2	3	4	4	4	4	6	5	5	4	4	5
Têxtil, vestuário e calçados						1	1	1	1	3						

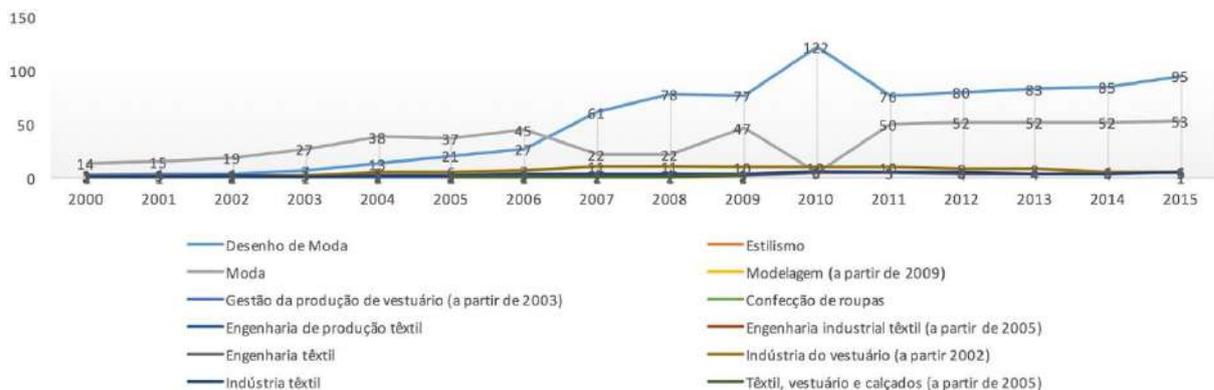
Fonte: Elaborada pela autora com base em dados de INSTITUTO... (2015b).

Quanto aos cursos da subárea Estilismo e Design, observe-se também a expressão visual de sua distribuição no decorrer deste período de 16 anos (Gráfico 1). Considerando os dois mais representativos, Moda e Desenho de Moda (entendido aqui como um outro nome para Design de Moda), como um conjunto, percebe-se que, até 2003, Desenho de Moda tinha participação menor neste conjunto, entre 17% e 20%. Em 2004 essa participação sobe para 25% e, em 2005, alcança 36%. Este aumento coincide com o período em que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Design são aprovadas pelo Ministério da Educação (CONSELHO..., 2004). A partir daí, "[...] os bacharelados em Moda, que até então possuíam uma infinidade de nomenclaturas distintas, passaram a pertencer à área do Design, enquanto os tecnológicos utilizaram o termo Design de Moda" (QUEIROZ, 2014, p. 95).

A regulamentação dos tecnológicos parece ser mais um fator relacionado ao grande salto na oferta de cursos de Design de Moda que acontece de 2006 para 2007. É neste período que a proporção se inverte e estes aparecem em maior

quantidade que os de Moda. Mas não há apenas a "substituição" de um curso por outro, e sim um aumento efetivo no total de cursos⁷.

Gráfico 1 – Oferta de cursos relacionados à moda no Brasil (2000 a 2015)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de INSTITUTO... (2015b).

A predominância do Design de Moda atinge seu ápice em 2010 e, depois disso, a relação volta aos patamares dos anos pós-Resolução, com o curso de Moda representando entre 35% e 39% do conjunto. No Censo de 2015 (o mais recente na época da consulta), os cursos de Moda são pouco mais de 35% do conjunto. No levantamento de 2016, feito pelo e-MEC, os cursos de Moda são aproximadamente 10% do total.

Como já justificado anteriormente, esta análise não identifica o grau acadêmico dos cursos. No entanto, se a oferta majoritária de cursos tecnológicos de Design de Moda constatada em 2016 tiver sido uma tendência a partir da regulamentação da graduação tecnológica em 2006 – de fato, Queiroz também observa essa predominância, nos anos de 2011 e 2014, tomando por base o e-MEC (2004, p. 97) –, pode-se supor que boa parte dos cursos de Design de Moda contabilizados na tabela 1, no decorrer dos anos, seja deste grau.

⁷ Não se sabe, também, se a partir de 2004 os bacharelados em Design de Moda passaram a ser cadastrados nos sistemas do Inep como cursos de Design que teriam ênfase em Moda, ou se efetivamente foram cadastrados com o termo Moda junto a Design, resultando nas quantidades apresentadas por este levantamento. Queiroz observa que "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" (2004, p. 81, nota 18).

Esta inversão da predominância de Moda para Design de Moda – que no levantamento deste artigo é identificada a partir de 2007 e que Queiroz localiza em 2011 (2014, p. 98) –, pode ser compreendida por diversos fatores, dentre eles:

[...] 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. [...] Os cursos tecnológicos, por outro lado, são submetidos a provas com questões específicas de produtos têxteis e de vestuário (QUEIROZ, 2014, p. 98).

As mudanças na legislação e na forma de avaliação dos cursos discutidas até agora parecem explicar a maior parte dos movimentos observados no gráfico 1, exceto pela grande disparidade de 2010, que não se mantém nos anos seguintes. Uma hipótese é que se trate de uma distorção provocada por critérios de cadastramento.

4 OS CURSOS DE MODA TECNOLÓGICOS

Visto que o curso denominado apenas "Moda" ainda resiste no bacharelado – ao menos nos levantamentos aqui apresentados – mesmo mais de uma década após a resolução que o "enquadra" no Design, supõe-se que o embate entre o enquadramento e a independência continua ativo. A oferta de cursos de moda em grau tecnológico, regulamentada de forma precisa desde o início, tem a característica de não levantar as discussões que se realizam em relação ao bacharelado. As orientações são bem delimitadas e claras. Se isso deixa pouca margem para adaptações, por outro lado facilita a implantação. Parece ser uma proposta mais estável e assertiva, como mostram os catálogos de cursos tecnológicos publicados até agora.

Em 2006, o Decreto nº 5.773, que "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino", determinava que "o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base *catálogo de denominações de cursos* publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica" (BRASIL, 2006, grifo nosso).

O primeiro catálogo saiu em 2006⁸, com a função de organizar e orientar "[...] a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual" (HADDAD, 2006, p. 7). A ideia é que todos os cursos tecnológicos sigam as orientações deste documento, ainda que sejam permitidas algumas adaptações regionais.

Este primeiro catálogo apresenta 98 graduações distribuídas em 10 eixos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006). São três os cursos relacionados à indústria da moda: Produção de Vestuário e Produção Têxtil, incluídos no eixo Produção Industrial e com carga mínima de 2.400 horas; e Design de Moda, incluído no eixo Produção Cultural e Design e com carga mínima de 1.600 horas.

Posteriormente foram publicadas duas outras edições, em 2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) e em 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), com atualização da quantidade de eixos e cursos e revisão dos descritores. Em 2010, os eixos sobem para 13 e os cursos para 113; em 2016 permanecem os 13 eixos e os cursos aumentam para 134. Não há inclusão de outros cursos do setor da moda, além dos já mencionados, e nem há alteração dos eixos em que estes cursos estão alocados. Há sim uma atualização nos descritores do curso de Design de Moda no decorrer das edições. Antes de tratar delas, vale observar a descrição do eixo em que o curso se enquadra, na edição de 2016:

O eixo tecnológico de PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de *bens culturais* e *materiais*, ideias e entretenimento aplicadas em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e projetos de produtos industriais (MINISTÉRIO..., 2016, p. 98, grifo nosso).

Gostaríamos de destacar aqui a visão da moda, junto a outros produtos, como um bem cultural e material (note-se o uso do "e", não do "ou"), ou seja, um produto híbrido (CIETTA, 2017), cujas dimensões cultural e manufatureira possuem a

⁸ Recorde-se o aumento dos cursos de Design de Moda entre 2006 e 2007 (tabela 1). Os dados não informam se o curso é bacharelado ou tecnológico, mas a regulamentação destes últimos em 2006 sugere que parte deste aumento seja fruto da oferta de tecnológicos.

mesma importância. Enquanto a subárea de Design e Estilismo da classificação OCDE – que parametriza os cursos no Inep em qualquer grau acadêmico – fala em "criação e concepção" (EUROSTAT; UNESCO; OCDE, 2000), a descrição do eixo em que está o Design da Moda, específica dos cursos tecnológicos, aborda, além da criação, a questão da produção e do gerenciamento. No entender de Enrico Cietta, estas são competências indispensáveis: não se pode esquecer que

[...] a criatividade distribuída já é uma realidade na indústria da moda e que ela opera transversalmente às funções e conseqüentemente à organização empresarial. Temos necessidade então de dar maior atenção às funções empresariais que por anos foram negligenciadas (CIETTA, 2017, p. 48).

Voltando aos descritores do curso de Design de Moda, observe-se os textos das edições de 2006, 2010 e 2016 do catálogo (quadro 1):

Quadro 1 – Descritores do perfil profissional do concluinte do curso de Design de Moda no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2006, 2010, 2016)

Catálogo de 2006	Catálogo de 2010	Catálogo de 2016
"O Tecnólogo em Design de Moda elabora e gerencia projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos. A pesquisa de tendências de comportamento, cores, formas, texturas e acabamentos; o estilismo em moda; o desenvolvimento de produtos de moda aplicando visão histórica, sociológica e prospectiva; a elaboração de portfólios e dossiês; a representação gráfica de suas criações; a elaboração de protótipos e modelos, além da análise de viabilidade técnica do projeto, são algumas das atividades deste profissional" (MINISTÉRIO, 2006, p. 41).	"O tecnólogo em Design de Moda elabora e gerencia projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos. A pesquisa de tendências de comportamento, cores, formas, texturas e acabamentos; o estilismo em moda; o desenvolvimento de produtos de moda aplicando visão histórica, sociológica e prospectiva; a elaboração de portfólios e dossiês; a representação gráfica de suas criações; a elaboração de protótipos e modelos, além da análise de viabilidade técnica do projeto, são algumas das atividades deste profissional" (MINISTÉRIO, 2010, p. 86).	"Cria e desenvolve produtos para a indústria da moda. Analisa e aplica fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos, socioculturais e produtivos. Realiza pesquisa de moda. Planeja, gerencia e articula coleções de moda com processos de fabricação, matérias-primas e viabilidade técnica e sustentável. Elabora protótipos, modelos, croquis, fichas técnicas e portfólios com uso de técnicas diferenciadas de expressão gráfica. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação" (2016, p. 103).

Fonte: Adaptado de MINISTÉRIO, 2006; MINISTÉRIO, 2010; MINISTÉRIO, 2016.

Os descritores são os mesmos em 2006 e 2010, mas mudam em 2016. A expressão "indústria de confecção do vestuário" é substituída por "indústria da

moda"; a pesquisa de tendências, de comportamento e de materiais vira "pesquisa de moda"; aparecem de forma mais explícita as competências de planejamento e gerenciamento de produção, que são apenas sugeridas nos descritores anteriores.

Se as especificidades dos primeiros itens são substituídas pela expressão mais geral de moda, talvez haja uma intenção de mostrar uma ampliação da área de atuação deste profissional ou de deixar espaço para a flexibilização da oferta por parte das IES. Por outro lado, a especificidade das competências de produção, incluindo a preocupação com a sustentabilidade, mostra uma visão de que a criação não pode estar dissociada da compreensão da cadeia produtiva como um todo.

Os ajustes são poucos e ocorrem após dez anos de "estabilidade" dos descritores anteriores. O que isso pode significar, considerando também o aumento dos cursos de moda no Brasil? Será que a formação em moda predominantemente no grau tecnológico e embasada pelo aporte teórico e temático do design converteu-se, por fim, em uma estratégia bem-sucedida?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização da pesquisa apresentada neste artigo surgiu, como dissemos, da observação de uma relação intrigante entre o nome de cursos de moda e o grau acadêmico de sua oferta. A maioria dos cursos é chamada de Design de Moda e é ofertada em grau tecnológico. Até aí, nenhuma novidade: os estudos citados apresentam as causas – as determinações do Ministério da Educação, em primeiro lugar, com efeito específico nesta área, e o incentivo governamental à educação tecnológica, que afeta de forma mais geral o ensino superior brasileiro –, que são situações já familiares para quem atua na educação em moda. O que chama a atenção é a presença, ainda, de cursos chamados Moda, ofertados principalmente em grau bacharelado. Infere-se daí uma relação que homologa elementos axiologizados euforicamente em suas respectivas categorias, e outra que homologa os elementos disfóricos.

O trabalho quis investigar como se dá essa relação ao ser observada nos estados e regiões do Brasil, e nos tipos de instituição em que os cursos são ofertados. O que emerge de mais interessante é a presença dos bacharelados em

Moda especialmente em Universidades Federais e Estaduais, instituições vocacionadas, ao menos discursivamente, para a formação científica. Cursos tecnológicos chamados Design de Moda, quando ofertados por instituições públicas, o são principalmente pelos institutos federais ou universidades tecnológicas. As instituições privadas não fazem a mesma distinção: tanto faculdades quanto centros universitários e universidades ofertam cursos neste grau e com este nome.

Quanto às regiões, Sul e Sudeste abrigam a maior parte dos cursos. Se formos considerar a população de cada região, o Sul teria uma relação maior de cursos por habitante. A distribuição de cursos de bacharelado e de Moda é equilibrada entre as duas, bem como a oferta em instituições públicas. O Sul destaca-se, no entanto, por ofertar cursos gratuitos especialmente de Design de Moda em grau tecnológico. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, ainda que com menos cursos, mantêm uma tendência de oferta do curso de Moda como bacharelado em instituição pública, especialmente federal.

Um segundo objetivo da pesquisa era verificar as possíveis explicações para a discrepância da relação entre tecnológicos e bacharelados na moda e na média nacional. Na moda, como vimos, os tecnológicos são maioria, ao contrário do que se observa no contexto geral. Neste trabalho, buscamos algumas destas explicações nos números e nos textos verbais disponibilizados pelo Ministério da Educação.

É possível perceber que o enquadramento ao design e a regulamentação dos cursos tecnológicos tiveram um forte impacto na formação em moda. A mudança na legislação não apenas alterou o nome: ela incentivou a abertura de novos cursos, em grau tecnológico. Por outro lado, a manutenção de cursos chamados Moda e em grau bacharelado em meio a esse contexto parece ter delineado mais claramente – ao menos no discurso – uma distinção entre as vocações e as valorações de cada curso: bacharelado em Moda para o criar/pensar, tecnológico em Design de Moda para o fazer.

Mas, se existe uma axiologia que valoriza positivamente a Moda e o bacharelado, o que explicaria o sucesso dos cursos de Design de Moda tecnológicos, e sua oferta por instituições públicas, ainda que voltadas ao ensino técnico profissional? Seguindo a linha proposta neste trabalho, que busca respostas

em dados secundários, algumas pistas podem estar justamente nos Catálogos de Cursos.

Na qualidade de publicações do Governo Federal eles já manifestam uma atenção, uma preocupação com esse tipo de formação, que se alinha às avaliações mais assertivas e, portanto, que beneficiam os alunos desses cursos (e suas instituições). Torna-se mais fácil implantar e manter esses cursos, bem como posicioná-los no mercado, tanto para os alunos quanto para as empresas que empregarão os egressos. E ao observar o conteúdo destes Catálogos, nota-se nos descritores dos cursos relacionados à moda um não privilégio do caráter artístico e quase genial da criação, simultaneamente ao aumento da importância dos aspectos de fundamentação teórica e técnica.

Esta mudança de posicionamento sobre a atuação em moda pode estar atraindo mais interessados. Ou seja, o aumento do interesse não teria a ver apenas com cursos mais rápidos, mais "baratos"(?) e mais curtos, mas também com uma "democratização" do campo de conhecimento e do acesso a este setor cuja importância na economia brasileira só tem aumentado. É certo que a moda em si está na moda, mas trabalhar com isso, seguir uma carreira no comércio, na indústria ou na pesquisa desta área torna-se mais factível quando se abrem outras possibilidades além daquelas da criação.

Por fim, as dicotomias trazidas a todo momento neste trabalho não refletem o pensamento da autora e muito menos sugerem que se trata de uma realidade intrínseca da formação em moda; no entanto, parecem estar ainda presentes em certos discursos sobre o tema e, como o trabalho quis mostrar, nos dados numéricos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Estes dados, se estão longe de dizerem *tudo*, ao menos nos dizem *muito*, na medida em que também constituem discursos sobre o assunto investigado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Grazyella Cristina Oliveira de. Cursos superiores de moda no Brasil: regulamentações, evoluções, perspectivas. In: COLÓQUIO DE MODA, 11., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abepem/Universidade Positivo, 2015. Disponível em: < http://www.coloquiomoda.com.br/anais_ant/anais/11-Coloquio-de-

Moda_2015/ARTIGOS-DE-GT/GT01-EDUCACAO-TEORIA-E-PRATICA-EM-MODA/GT-1-CURSOS-SUPERIORES-DE-MODA-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Ministério da Educação**, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_dec5773.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CIETTA, Enrico. **A economia da moda**: porque hoje um bom modelo de negócios vale mais do que uma boa coleção. Tradução de Adriana Tulio Baggio. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 5, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. **Ministério da Educação**, Brasília, 8 mar. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

EUROSTAT; UNESCO; OCDE. **Classificação Internacional**: Área de Formação e Treinamento. Manual de Classificação. Tradução e adaptação: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Brasília: O Instituto, 2000. (Texto original publicado em 1999).

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Josph. **Dicionário de Semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Contexto, 2008.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 1. ed. Brasília: O Ministério, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 20 out. 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília, 20 out. 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **Resumo técnico**: Censo da educação superior 2014. Brasília: O Instituto, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 1. ed. Brasília: O Ministério, 2006.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 2. ed. Brasília: O Ministério, 2010.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília: O Ministério, 2016.

QUEIROZ, Cyntia Tavares Marques de. **Do estilismo ao design**: Os currículos do bacharelado em moda da Universidade Federal do Ceará. 2014. 197f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

Recebido em: 27/12/2017
Aceito em: 01/02/2018

A CONCEPÇÃO DA FORMA NO PROCESSO PROJETUAL DE DESIGN: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA

Shape conception in the project design process: a collective pedagogical action

Patrícia de Mello Souza¹

Maria Antônia Romão da Silva²

RESUMO

O artigo aborda uma ação pedagógica coletiva que integra três unidades curriculares – Metodologia do Projeto, Composição e Laboratório da Forma – cuja vivência promove a integração de processos de criação em expressões bi e tridimensionais, facilitados pela aplicação de ferramentas projetuais. A ação realiza-se em contextos específicos de aprendizagem direcionados a promover a autorregulação por meio do uso de estratégias, uma vez que esta, quando aliada ao pensamento criativo, é capaz de suscitar a prática reflexiva, a habilidade de gestão e a tomada de decisões ao longo do ato projetivo. A proposta interdisciplinar desenvolve-se em meio ao projeto da cobertura vestível para o corpo, composta por módulos planos ressignificados pela tridimensionalidade, tendo como referência o estudo morfológico e estrutural da laranja. Na prática pedagógica, norteada para promover a postura ativa dos discentes, a experimentação constitui-se no instrumento condutor do processo, de modo a favorecer a percepção, a construção e desconstrução da forma e a investigação das possibilidades compositivas de estruturas e mecanismos. Ao término da atividade, os alunos avaliam individualmente o próprio processo projetual, refletindo sobre o planejamento e a totalidade dos procedimentos adotados. Comprova-se que o envolvimento e o comprometimento dos sujeitos no processo de aprendizagem colaboram para a promoção da autorregulação, a qual conduz o aprendiz ao verdadeiro ato de aprender a aprender, efetivando-se a construção autônoma do conhecimento. Ademais, atesta-se a potencialidade da inovação na geração de soluções de produtos a partir da transformação do plano.

Palavras-chaves: Forma. Pensamento construtivo. Autorregulação da aprendizagem.

¹ Pós-doutora em Design pelo Politecnico di Milano. Doutora e mestre em Design pela Unesp. É docente e pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Tem experiência na área de Design, com ênfase em Moda, e atua nos seguintes temas: processos de construção; modelagem tridimensional e criação; tecnologia do vestuário; moda e arquitetura.

E-mail: patriciademellosouza@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6079006066073608>

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEDU/UEL. Membro dos grupos de pesquisa certificados pelo CNPq: Design de Moda; Cognitivismo e Educação. Especialista em Metodologia da Ação Docente e em Gestão do Design (UEL); Graduada em Design de Moda (UEL). Docente na Universidade Estadual de Londrina - UEL.

E-mail: maria.antonio.romao@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3147735467410604>

Abstract

This article addresses a collective pedagogical action that integrates three curricular units - Project methodology, Composition and Shape Laboratory) - whose experience promotes the integration of creation processes into two and three - dimensional expressions, facilitated by the application of design tools. The action takes place in specific contexts of learning aimed at promoting self-regulation through the use of strategies, since this, when combined with creative thinking, is capable of eliciting reflective practice, management skills and decision making throughout the projective act. The interdisciplinary proposal is developed in the middle of the design process of a wearable cover for the body, composed of flat modules re-signified by three-dimensionality, having as reference the morphological and structural study of an orange. In the pedagogical practice, oriented to promote the active posture of the students, the experimentation constitutes the conducting instrument of the process, in order to favor the perception, the construction and deconstruction of the shape and the investigation of the compositional possibilities of structures and mechanisms. At the end of the activity, the students individually evaluate the design process itself, reflecting on the planning and the totality of the procedures adopted. It is verified that the involvement and the commitment of the subjects in the learning process collaborate to promote self-regulation, which leads the learner to the true act of learning to learn, and the autonomous construction of knowledge takes place. In addition, the potentiality of the innovation in the generation of solutions of products as from the flat surface transformation is attested.

Keywords: Shape; constructive thinking; self-regulation of learning.

1 INTRODUÇÃO

A ambiguidade do design, ao conciliar conceitos abstratos e concretos em projetos de artefatos variados, vem ao encontro das inquietações do complexo e plurifacetado cenário sociocultural que está posto. Valores intangíveis se destacam frente a objetificação das necessidades superficiais em um ambiente no qual o indivíduo estabelece experiências pessoais com os artefatos por meio de um processo emocional carregado de significação, principalmente no vestuário. São qualidades do contexto hodierno que afetam diretamente a pedagogia do design, que passa a conferir protagonismo aos modelos mentais que valorizam a ação-reflexiva (MORAES, 2010; CELASCHI; MORAES, 2013).

A formação superior em design de moda deve, então, promover ações pedagógicas em prol da prática reflexiva, para que a mesma esteja presente na completude do processo projetual, articulando grupo de atividades e habilidades que tanto Lawson (2011) quanto Khaidzir e Lawson (2013) nomeiam como: 'formular', 'movimentar' e 'avaliar'. Um direcionamento que implica ação cognitiva, organização cognitiva e metacognição, e exige contextos específicos de aprendizagem circundados pela autorregulação.

Trata-se de um olhar sobre o ensino e aprendizagem no qual o aluno se torna agente da ação em um processo autodirecionado pelo mesmo, que altera intencionalmente suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas, estabelecendo controle sobre sua aprendizagem pelos níveis cognitivos, motivacionais, ambientais e comportamentais (ZIMMERMAN, 1986, 1989, 2000, 2001, 2002, 2013; ZIMMERMAN, SCHUNK 2011).

Logo, a autorregulação se caracteriza como uma habilidade a ser ensinada e otimizada, segundo a qual os discentes empregam e desenvolvem estratégias focados em atingir metas e objetivos acadêmicos.

Contudo, a influência do ambiente escolar no processo de desenvolvimento da autorregulação vem se mostrando incipiente (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; RIBEIRO; SILVA, 2007; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012). O mesmo acontece com a criatividade no processo de ensino e aprendizagem:

Renzulli (2005), Amaral e Mitjans Martinez (2009) e McCluskey (2013) garantem que sua promoção não se apresenta como prioridade.

Jackson et al (2006), Alencar e Fleith (2009), e Hosseini (2011) confirmam que o atual contexto escolar não oportuniza o desenvolvimento de indivíduos criativos por estar muitas vezes pautado na reprodução de conteúdo. Assim, os discentes, ao ingressarem no ensino superior, trazem em sua bagagem educacional baixo nível de autonomia no que tange ao próprio processo de aprendizagem, bem como a dificuldade em se adaptar a novos contextos e gerar soluções diferenciadas para problemas.

Tais aspectos interferem diretamente no ensino de Design de Moda, visto que o pensamento criativo e a autorregulação não podem ser compreendidos isoladamente quando se trata dessa área, uma vez que se constituem de atributos para suscitar nos futuros designers a prática reflexiva, a habilidade de gestão e a tomada de decisão ao longo do ato projetivo.

A questão torna-se ainda mais relevante ao considerar o panorama vivenciado pelos envolvidos com o desenvolvimento de produtos, sobretudo no que tange a concepção de múltiplas soluções para transformar um espaço bidimensional, como o do têxtil, em um espaço tridimensional, como o do corpo.

Ao ser projetado como um primeiro habitat, o artefato do vestuário deve estabelecer conexões que permeiam dimensões do concreto ao abstrato, dos sentidos à materialidade, com possibilidades compositivas conceituais e formais resultantes de um processo de abstração. Requer que o aluno exercite as habilidades de conectar variáveis, gerenciar informações, raciocinar espacialmente e sintetizar, por meio de elementos visuais aplicados, as composições que transmitam significados.

Isto posto, o artigo apresenta uma ação didática interdisciplinar realizada com discentes da segunda série do curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina, realizada ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, inserida nas disciplinas de Metodologia do Projeto, Composição e Laboratório da Forma.

Em Metodologia do Projeto, matéria responsável por direcionar os alunos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem aplicadas de acordo com as metas de cada projeto, ocupou-se do processo de design, conduzindo os alunos a exercer

o papel de gestor das etapas do projeto, por meio de ferramentas de organização projetual. Foram empregadas estratégias cognitivas, metacognitivas, de recursos contextuais e sociais, com foco para estratégias de gerenciamento de tempo.

Na disciplina de Composição, desenvolve-se a capacidade compositiva, integrando e combinando de modo adequado os elementos visuais nos projetos de produtos de moda, aplicando diferentes linguagens para compor os objetos projetados. No Laboratório da Forma, desenvolve-se a capacidade de gerar e avaliar alternativas para a configuração do produto de moda, aplicando técnicas de modelagem tridimensional.

Planejar a disciplina coletivamente, enfatiza Anastasiou (2012, p. 67), “significa pensá-la em relação a um estudante histórico e contextualizado que deverá assumir o rumo de sua autoconstrução profissional, colocando-se como sujeito de seu processo de aprendiz”.

A atividade iniciou-se na disciplina de Metodologia de Projeto e Composição, com o planejamento das etapas do projeto mediante a elaboração de um plano de ação com a definição dos objetivos, lista de limitadores, recursos, processos, cronograma, seleção de estratégias, pesquisa em materiais complementares, explorações e registros bidimensionais. Dessa etapa em diante, as atividades passaram a se desenvolver também na disciplina de Laboratório da Forma – muitas vezes, inclusive, reunindo os docentes em sala de aula – evidenciando o trabalho integrado e a simultaneidade dos processos de criação em expressão bi e tridimensionais.

Configura-se como uma ação projetual e construtiva conjunta, que sugere intensa experimentação e permite que a teoria seja gerada a partir da prática – uma vez que as disciplinas ministradas contemplam a criação por meio da modelagem tridimensional.

Nomeada de A forma, do plano ao tridimensional, a atividade teve como objetivo principal integrar os diversos conhecimentos advindos das unidades curriculares participantes, exercitando, inicialmente, as habilidades compositiva e espacial. Foi balizada nos seguintes preceitos: investigação e percepção da forma; manipulação dos elementos por intermédio das técnicas visuais; exploração do material como recurso construtivo; exploração da forma e das possibilidades

compositivas; planejamento, registro e execução de projeto; experimentação projetual.

2 INVESTIGAR E PERCEBER A FORMA: ELEMENTOS COMPOSITIVOS E FERRAMENTAS DE PROJETO

Definiu-se que o objetivo principal da atividade interdisciplinar seria projetar uma cobertura vestível para o corpo, constituída por módulos planos ressignificados pela tridimensionalidade, tendo como referência o estudo da estrutura de uma laranja.

Considerada por Munari (2000) como um objeto quase perfeito, no qual se encontra absoluta coerência entre forma, função e consumo, o fruto, segundo o autor, atende a vários pré-requisitos de um produto satisfatório: a casca, por exemplo, é da cor do interior, o que, analogamente, permite inferir como é o interior do produto sem ter que abri-lo; apresenta uma divisão interna organizada e espacialmente planejada para a acomodação ideal de cada uma de suas partes, a saber: gomos, microgomos, membranas e sementes; entre outros aspectos.

121

A análise da laranja iniciou-se com estudos de corte a fim de explorá-la integralmente, da casca ao interior, evitando as maneiras convencionais de descascá-la, seja em espiral ou cortando-a pela metade, para se obter estruturas que, após o corte, pouco lembrassem a organização espacial do seu interior. Coube então aos alunos lançar um novo olhar para a fruta já conhecida, decompondo-a de modo a alterar suas reais proporções, formas, texturas e ordenações, como apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Estudo da estrutura da laranja desenvolvido pelos alunos.



Fonte: As próprias autoras (2017).

O registro das possibilidades obtidas – seja pelo desenho ou pela captação de imagens fotográficas – seguido pela seleção das melhores alternativas, permitiu a criação de uma unidade padrão modular que, posteriormente, repetida, combinada e transposta do plano ao tridimensional, gerou a cobertura vestível.

A primeira etapa da atividade teve como intencionalidade mediar o desenvolvimento das habilidades de observar, sintetizar e compor, no que tange a articulação dos elementos visuais na construção do módulo.

Figura no ensino de design a relevância em aprimorar os conhecimentos relacionados aos aspectos construtivos da comunicação não verbal para efetiva concepção da dimensão semântica dos artefatos (DONDIS, 2015; GOMES FILHO, 2004; SANCHES 2008; 2012).

Nessa direção, Dondis (2015) destaca que, para compreender a ‘inteligência visual’, faz-se necessário o estudo dos elementos visuais, assim como das estratégias e técnicas visuais e suas implicações sensoriais. Para a autora, o sentido visual pode ser aperfeiçoado e ampliado, o que permite inferir que, no ensino do design de moda, as ações didáticas devem promover meios para que os alunos desenvolvam a percepção visual aplicada ao projeto de artefatos do vestuário.

Segundo Baxter (2011) e Dondis (2015), a experiência visual é uma relação direta de expressão da realidade que cerca o indivíduo e que acaba por permear toda a percepção humana. Assim, a cobertura vestível para o corpo, proposta na atividade, caracterizou-se como manifestação visual dotada de valores expressivos. Ao configurá-la, dispendo os módulos sobre o corpo, os alunos passaram a vivenciar a segunda etapa, referente ao estabelecimento da dimensão semântica para o produto, a partir do emprego das seguintes ferramentas: *brainstorming*, mapa conceitual e painel de síntese visual.

O aspecto construtivo acerca da pesquisa visual para a elaboração do módulo teve como referência o estudo morfológico da laranja. Todavia, para ressignificar a forma plana por meio da tridimensionalidade e articular a repetição dos módulos na construção da estrutura vestível, coube aos alunos desenvolverem o direcionamento compositivo, ou seja, um conceito gerador para cada projeto, a fim de otimizar os resultados da exploração formal e contribuir com a tomada de decisão quanto a sintaxe do artefato.

Com a ferramenta *brainstorming*, os discentes listaram palavras-chave ligadas ao objeto de referência, a laranja. Em seguida, separaram as que representavam conceitos tangíveis e intangíveis e atribuíram, a cada uma delas, uma determinada representação por intermédio das formas planas.

A partir da seleção do conjunto de palavras relacionadas, foram montados os mapas conceituais com o intuito de determinar o conceito gerador de cada projeto para, então, coletar imagens direcionadas à montagem do painel de síntese visual, com o objetivo de expressar as informações por meio de imagens.

Tendo como base tais definições, foi possível aos discentes definirem os princípios construtivos, ou seja, quais elementos e técnicas visuais configuraram, de modo mais adequado, a organização dos módulos e a distribuição do peso visual no corpo, decodificando o conceito gerador e articulando o aspecto informacional da forma, ao compor a estrutura vestível em um espaço, por vezes bidimensional, em outros, tridimensional.

A manipulação dos elementos visuais na superfície têxtil e sua organização por meio das técnicas visuais na constante transformação do espaço proporciona, ao aluno, *feedback* contínuo do processo de ordenação compositiva dos aspectos formais, permitindo que o mesmo possa ‘formular’, ‘movimentar’ e ‘avaliar’ o seu próprio desempenho projetual, ao elaborar uma ampla gama de possíveis soluções compositivas em uma relação ativa na construção da forma.

3 CONSTRUIR A FORMA: ELEMENTOS DA LINGUAGEM TRIDIMENSIONAL

A prática pedagógica, norteada para promover a postura ativa dos discentes, teve a experimentação como instrumento condutor do processo, de modo a favorecer a percepção, construção e desconstrução da forma por meio da manipulação, instigando-os a investigar diferentes possibilidades compositivas de estrutura e mecanismos.

No *Laboratório da Forma*, a partir da delimitação do módulo, explorou-se a sua repetição e articulação, transpondo a estrutura bidimensional para formas tridimensionais, aplicando técnicas de modelagem tridimensional e utilizando como suporte manequins técnicos na escala 1:2.

O material proposto para o desenvolvimento do projeto foi o feltro, que tem como características principais a facilidade de estruturação e a dispensabilidade de acabamentos internos e externos, fatores favoráveis ao seu emprego, e que contribuem com o processo de experimentação. Optou-se pela cor branca, que não só favorece, mas também enfatiza a percepção da forma.

Identificou-se dois estágios nesse processo de transformação do plano: primeiramente, a exploração da unidade modular por meio de ações capazes de alterar a superfície, isto é, dobrar, sobrepor, girar, cortar, entre outras, estudando a composição mais harmônica para o agrupamento dos módulos e observando-os sobre uma base plana.

Na sequência, a estrutura é colocada sobre o manequim e, então, exploradas as possíveis alterações acarretadas nela, pela interferência das concavidades e convexidades do corpo, bem como a infinidade de possibilidades de posicionamento sobre a anatomia corpórea.

A junção dos módulos, das mais diversas maneiras, resultou em uma diversidade de opções de estruturas compositivas, nas quais realizou-se estudos de harmonia, proporção, volume, movimento e mecanismos para, finalmente, compor a cobertura vestível, conforme demonstra a Figura 2, nos trabalhos das alunas Daniela Tsuruda, Valeria Cruz e Amanda Manfio, respectivamente.

Deveria definir-se a configuração da superfície e a adaptabilidade dos módulos ao corpo sem, no entanto, a necessidade de uma modelagem convencional de vestimenta.

Figura 2 – Coberturas vestíveis.



Fonte: As próprias autoras (2017).

Na tentativa de transformar os módulos em estruturas vestíveis, alguns alunos alteraram a proposta inicial gerada no plano, percebendo novas possibilidades ao vivenciar a prática da tridimensionalidade, como é possível observar na Figura 3, protótipo desenvolvido pela aluna Larissa Amorim.

Quando formas tridimensionais criadas interagem com as formas tridimensionais do corpo, naturalmente são geradas transformações. Identifica-se uma mudança da percepção acerca das estruturas compositivas quando elas migram do plano para o corpo, o que enfatiza a importância da relação produto-corpo.

Figura 3 – Transformação do módulo em estrutura vestível.



Fonte: As próprias autoras (2017).

Apesar de existir uma sugestão inicial do tipo de materialização a ser aplicada, considerando a estrutura bidimensional e a especificidade do material, identificaram-se alterações 'saudáveis' no decorrer do processo.

A experimentação promove o conhecimento tátil do material e a percepção de como ele se comporta; amplia a habilidade do fazer e o senso de observação que leva à educação do olhar; propicia uma avaliação contínua ao longo do desenvolvimento da atividade, e um perceptível e constante aprimoramento, conferindo ao processo um caráter dinâmico, que evidencia a importância da integração das etapas de geração bi e tridimensionais no desenvolvimento de projetos.

Nesse contexto, Agkathidis (2010) afirma que as estruturas criadas, superfícies impregnadas de rica diversidade, quando animadas por um corpo natural, tornam-se aptas para realizarem performances, suportadas justamente por esse corpo em movimento. Assim, as estruturas concebidas transformam-se em novos sistemas aptos a serem vivenciados – explorados e alterados pelos próprios corpos, enquanto vestidos nas estruturas criadas.

Vyzoviti (2010) acrescenta que o material é um grande diferencial nesses processos experimentais, atuando como instrumento e, ao mesmo tempo, suporte para as experimentações: para ações de dobrar, enrolar, torcer e cortar; para geração de formas; ser determinante do espaço; ser impulsionado pelo movimento; para se submeter à percepção dos sentidos.

A exploração do material – o feltro –, seus princípios geométricos ocultos e o desenvolvimento sistemático de suas características físicas e espaciais foram relevantes para o desenvolvimento da atividade.

As coberturas vestíveis, resultantes dessa ação integrada, configuraram uma diversidade de silhuetas com variações que podem ser vinculadas a uma série de aspectos: à abstração e definição inicial do módulo; à disposição dos módulos na composição da estrutura bidimensional; às técnicas, aos mecanismos ou às ações aplicados na estrutura para conceder tridimensionalidade e/ou movimento; à transformação efetivada; aos efeitos produzidos.

Ao término da atividade, coube aos alunos avaliarem individualmente o próprio processo projetual, refletindo sobre o planejamento e todos os

procedimentos adotados, as dificuldades, a superação e os futuros objetivos acadêmicos.

4 CONCLUSÃO

Comprova-se a valiosa contribuição das ações pedagógicas coletivas que viabilizam processos interdisciplinares experimentais que permitem aos alunos atribuir nova significação à participação.

O envolvimento e comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem colaboram para a promoção da autorregulação, conduzindo o aprendiz ao verdadeiro ato de aprender a aprender.

Com base na experiência vivenciada pela atividade acadêmica aqui apresentada, entende-se que o fazer interdisciplinar extrapola o físico da sala de aula: exige do docente maior comprometimento no que tange a elaboração e planejamento didático pedagógico; requer domínio dos conhecimentos práticos e teóricos das disciplinas ministradas; postura colaborativa e constante avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto da sala de aula, insinuam-se novas formas de construir e traçam-se novos caminhos para o ensino, na tentativa de promover a interdisciplinaridade e a aprendizagem autônoma, contemplando novas oportunidades para o enriquecimento do processo educativo. Busca-se superar a formação tradicional expositiva, diretiva e mecânica, na qual o foco não se encontra no aluno, tampouco apresenta espaço para a experimentação e construção autônoma do conhecimento.

Os procedimentos que permitem a transformação de uma superfície plana em uma tridimensional, durante o processo de experimentação, podem ser perfeitamente transcritos para o desenvolvimento de protótipos, permitindo improvisações com uma ampla gama de aplicabilidade. Certamente, atesta-se a potencialidade da inovação na geração de soluções de produtos a partir da transformação do plano.

Acredita-se, inclusive, que a alteração de superfícies por meio de inúmeras ações, como vincar, torcer, girar, amarrar, esticar, comprimir, envolver, e tantas outras, podem sugerir princípios condutores de projetos.

Portanto, as 'coberturas vestíveis' não se constituem em resultados prontos para serem aplicados, mas efetivamente funcionam como precursores daquilo que o produto de moda pode vir a tornar-se.

Ao exercitar o processo de construção, lidando com o corpo, o material têxtil e as relações de espaço, novas descobertas são oportunizadas pela apropriação desse fazer. O registro, para posterior transformação desses dados em conhecimento, é essencial e valioso para subsidiar estudos futuros que contribuam para o ensino e a formação em Design.

REFERÊNCIAS

AGKATHIDIS, Asterios. Analog digital design processes. In: AGKATHIDIS, Asterios;

SCHILLIG, Gabi. (Ed.). **Performative geometries**: transforming textile techniques. Amsterdam: BIS, 2010. p. 146-151.

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: UnB, 2009.

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva de; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao Ensino Superior, Campinas, Sp: Alínea, 2009. p. 149-192.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2012. p.45-73.

BAXTER, Mike. **Projeto de produto**: guia prático para o design de novos produtos. 3. ed. São Paulo:Blucher, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina; NEVES, Edna Rosa Correia. Estratégias de aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In JOLLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes. (Org.), **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

CELASCHI, Flaviano.; MORAES, Dijon de. Futuro, Bem-Estar, Interdependência: Palavras-Chave para o Design Contemporâneo. In: MORAES, Dijon de. ELASCHI,

Flaviano. (Org.). **Caderno de estudos avançados em design: design e humanismo**. v. 7. Barbacena: EdUEMG, 2013. p. 35-60.

DONDIS, Donis a. **Sintaxe da linguagem visual**. 3.ed, São Paulo, Sp: Martins fontes, 2015.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. 7. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

HOSSEINI, Afzal Sadat. University student's evaluation of creative education in universities and their impact on their learning. **Procedia-social and behavioral sciences**, v. 15, p. 1806-1812, 2011.

JACKSON, Norman et al. (Ed.). **Developing creativity in higher education: an imaginative curriculum**. New York: Routledge, 2006.

KHAIDZIR, Khairul Anwar Mohamed; LAWSON, Bryan. The cognitive construct of design conversation. **Research in engineering design**, v. 24, n. 4, p. 331-347, 2013.

LAWSON, Bryan. **Como arquitetos e designers pensam**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MUNARI, Bruno. **Good design**. Mantova : Corraini Editore, 2000.

MCCLUSKEY, Ken W. **Thoughts about tone, educational leadership, and building creative climates in our schools**. 2.ed. Ulm, Germany: International Centre for Innovation in Education, 2013.

MORAES, Dijon de. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010.

RENZULLI, Joseph. Neglecting creativity. **Education week**, v. 24, n. 4, p. 431- 40, 2005.

RIBEIRO, Iolanda da Silva; SILVA, Carla Ferreira da. Auto-Regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 443-448, out. 2007.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro Sales Luís de Fonseca. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. p. 119 – 142, mai. 2012

SALTZMAN, Andrea. **El cuerpo diseñado: sobre la forma en el proyecto de la vestimenta**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. Projetando Moda: diretrizes para a concepção de produtos. In: PIRES, D. (Org.) **Design de moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008. p. 289 – 301.

_____. Projetando o intangível: as ferramentas da linguagem visual no design de moda. In: MARTINS, R. F. F; LINDEN, J. C. S. (Org.). **Pelos caminhos do design: metodologia de projeto**. Londrina: EDUEL, 2012. p. 2395-416.

VYZOVITI, Sophia. Methodological shifts: the textile as retro-novel paradigm. In: AGKATHIDIS, Asterios; SCHILLIG, Gabi (Ed.). **Performative geometries: transforming textile techniques**. Amsterdam: BIS, 2010. p. 108-113.

ZIMMERMAN, Barry J. Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses. **Contemporary educational psychology**, v.11, n.4, p.307-313, 1986.

_____. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Self-efficacy: An essential motive to learn. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

_____. Theories os self-regulated learning and academic achievement:An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical, perspectives**. 2ª ed. 2001, p.1-37.

_____. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory into practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

_____. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p.135-147, 2013.

Recebido em: 29/12/2017
Aceito em: 30/01/2018

MAPAS MENTAIS E PAINÉIS DE IMAGEM: O ESTUDO SEMIOLÓGICO NA DEFINIÇÃO DO CONCEITO EM MODA.

Mind maps and image panels: semiotics studies for fashion concept.

Camila Konradt Pereira¹

Anne Anicet Ruthschilling²

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta metodológica para o desenvolvimento de mapas mentais e painéis de imagens a partir da leitura da análise semiológica saussuriana e de metodologias projetuais. O problema deste artigo surge da inserção de conteúdos teóricos em disciplinas de projeto e da necessidade de dinâmicas que permitam a construção conjunta de conhecimentos, além da elaboração do projeto com base em uma aprendizagem significativa. Para tanto, buscou-se aliar o estudo da semiologia à utilização de mapas mentais em metodologias de design com vistas à definição de parâmetros para a formulação do conceito do projeto. Como resultado, apresentamos a aplicação das etapas de desenvolvimento identificadas no estudo para a geração do conceito e das imagens inspiracionais de uma coleção por estudantes de projeto de moda de um curso de graduação em Design de Moda de uma faculdade privada do Brasil.

Palavras-chaves: Design de moda. Painéis de imagem. Semiologia.

131

Abstract

This work presents a method proposition for the development of mind maps and image panels based on the readings of the Saussure semiotic analysis and projective methodologies. The article problem arises from the insertion of theoretical contents in design disciplines and from the need for joint construction of knowledge dynamics, as well as the elaboration of the project based on significant learning. Therefore, we sought to combine the study of semiology with the mental maps analysis in design methodologies, defining parameters and stages for the project concept formulation. As a result, we present the development steps application of a collection concept and inspirational images by students of a fashion project class from a private Fashion Design faculty in Brazil.

Keywords: Fashion Design. Image Panels. Semiotics.

¹ Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UNISINOS (2010). Pesquisa em identificações estéticas e moda. Graduada em Tecnologia Moda e Estilo pela UCS (2006). Sócia e designer da Oblò Trade Lab. E-mail: camila.konradt@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7120309715659674>

² Sócia, gerente e designer da Contextura – moda sustentável. Doutora em Design pela Universidade de Aveiro, Portugal (2012). Pesquisa em design e desenvolvimento sustentável. Mestre em Design e Marketing do Vestuário pela UMINHO (2009). Bacharel em Artes Plásticas pela UFRGS (2004). Graduada em Tecnologia Moda e Estilo pela UCS (1999).

E-mail: anne.anicet@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2184653128143590>.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de projetos em Design contempla uma série de processos que envolvem a geração de ideias. Além dos resultados práticos funcionais, o Design tem como preocupações a percepção, a compreensão e o envolvimento emocional do usuário ou espectador em relação à ideia projetada (GOBÉ, 2010; NORMAN, 2008). Na busca por soluções inovadoras para problemas, surge o desafio de identificar métodos que possibilitem a construção de significado na atividade de projetar. Dentre esses métodos, os mapas mentais e painéis de imagens funcionam como etapa crucial na identificação de problemas de pesquisa, oportunidades de mercado e conceitos de projeto (MCDONAGH, 2005). No campo da moda é perceptível a multiplicação do uso dessas ferramentas tanto na bibliografia especializada (CHOKLAT, 2012; RAYMOND, 2010; SORGER e UDALE, 2009), como na utilização das mesmas em projetos de pesquisa e disciplinas de projeto de moda. Constatação que também é sinalizada pelo número de publicações na área, especialmente artigos científicos, nos últimos anos no Brasil (SANCHES e MARTINS, 2015; BROEGA e MAZZOTTI, 2014; FEDRIZZI *et al*, 2014). Um caminho possível nesse campo é a geração de painéis de imagem a partir da análise semiológica. Os inventários denotativo e conotativo propostos nos métodos de análise semiológica (BARTHES, 2012; PENN, 2014) podem contribuir para a construção do conceito do projeto (GOMES, 2004) auxiliando na definição dos termos envolvidos e na associação destes aos elementos e princípios do design para a construção do conceito da coleção de moda.

Este trabalho propõe a investigação de ferramentas de análise semiológica e de elaboração de mapas mentais e painéis de imagem, com vistas ao desenvolvimento de uma adaptação metodológica aplicável às coleções de moda. A primeira parte trata dos possíveis caminhos de análise semiológica através das leituras de Saussure (2012), Barthes (2012) e Penn (2014). A etapa seguinte investiga a utilização de mapas mentais em projetos de design pelos métodos de Baxter (2000), McDonagh (2005) e Gomes (2004). Por fim, apresenta-se uma análise da aplicação da proposta de método semiológico para elaboração de painéis de imagem por estudantes de graduação de design de moda considerando, além do

método, o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do desenvolvimento projetual.

2 ANÁLISE SEMIOLÓGICA

O recorte metodológico que norteia este trabalho está diretamente relacionado ao estudo dos signos e à semiologia. Nas traduções em português muitas vezes a semiologia é tratada como “semiótica”, embora esse termo transite em um campo teórico amplo que converge em diferentes caminhos epistemológicos. Alguns autores consideram que a semiótica foi “fundada” duas vezes, entre meados e final do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce e pelo filósofo e linguista suíço Ferdinand de Saussure, respectivamente (ECO, 2014; VOLLI, 2015).

O caminho de Peirce apresenta a semiótica interpretativa desenvolvida principalmente nos trabalhos de Umberto Eco (2014) e, no Brasil, por Lúcia Santaella (1986) – obras bastante difundidas nos estudos de filosofia, de comunicação e também nos cursos de design. Em outro sentido, a perspectiva de Saussure, considerada “estrutural” ou “gerativa”, verte em diferentes leituras tendo influenciado os estudos dos linguistas Louis Hjelmslev e Algirdas J. Greimas, do antropólogo Claude Lévi-Strauss e do semiólogo Roland Barthes (VOLLI, 2015). Ao definir como problema as significações no campo verbal envolvidas na produção de painéis de imagens, este estudo se apoia na semiologia saussuriana.

A origem do estudo da semiologia é atribuída à obra póstuma de Saussure, organizada através dos registros de alunos do Curso de Linguística Geral ministrados entre 1907 e 1911 pelo estudioso (SAUSSURE, 2012). Ao propor um enfoque estrutural, o linguista preocupou-se com as inter-relações através das quais os significados são construídos dentro da cultura onde a linguagem possui um lado individual e um lado social que não podem ser lidos de forma independente, mas sim através de sua relação. Essas relações são expostas por meio de uma série de dicotomias no campo verbal: língua e fala, diacronia e sincronia, sintagma e associação (paradigma), significante e significado. O objeto de significação, o signo, perpassa as dicotomias, sendo este, “uma entidade psíquica de duas faces”

(SAUSSURRE, 2012, p.106). Nesse sentido, o signo se apresenta como qualquer termo oral ou escrito que permita uma relação entre uma “imagem acústica” e um “conceito”, sendo a primeira tratada como mais “material” em oposição ao segundo mais abstrato. Se para Saussure a linguística seria parte da semiologia, Roland Barthes (2012) a apresenta como a parte da linguística que “se encarregaria das *grandes unidades significantes* do discurso” (BARTHES, 2012, p.15). As unidades significantes podem estar em qualquer termo oral ou escrito - objeto, contexto, imagem. Ao tratar da dicotomia significante e significado, Barthes (2012) propõe uma atualização quando apresenta o significante como mediador no processo de leitura do signo, e não somente como imagem acústica ou “material”. Para o leitor que tem conhecimento da língua, o significante já possui em si o sentido do termo. Também, desta forma, o significado se amplia, pois poderá adquirir uma infinidade de sentidos no campo da metalinguagem, ou seja, depende de conhecimentos históricos, sociais e culturais do analista (BARTHES, 2012). Na dicotomia denotação e conotação, que Barthes (2012) apresenta através da leitura de Hjelmslev (VOLLI, 2015), a denotação estaria relacionada ao sentido direto percebido no termo analisado e a conotação associada a um sistema de segundos sentidos percebidos a partir do mesmo termo.

Os sentidos denotativo e conotativo norteiam a proposta de Gemma Penn (2014) que de forma bastante didática propõe quadros e mapas descritivos como forma de organização da análise semiológica de imagens. O inventário denotativo explora os aspectos físicos da imagem enquanto o mapa mental das conotações associadas ao termo analisado inclui os “níveis mais altos de significação” (PENN, 2014, p.328). Este último aspecto é o centro da crítica à análise semiológica por esta depender dos conhecimentos culturais do investigador, sendo assim reduzida ao seu campo cognitivo. No entanto, para a autora (PENN, 2014), o risco de uma análise ser considerada inválida é minimizado quando se explicita os conhecimentos culturais utilizados como parâmetro de análise, além das fontes investigadas. A análise semiológica, em especial os inventários denotativo e conotativo, apresenta-se como importante ferramenta passível de aplicação no desenvolvimento de projetos de design.

3 MAPAS MENTAIS E PAINÉIS DE IMAGEM

A atividade criativa em moda pode ser facilitada por meio de ferramentas que auxiliam o processo de geração de ideias. Uma etapa importante, presente em grande parte das metodologias, é a definição do conceito que guiará o projeto (CHOKLAT, 2012; RAYMOND, 2010; SORGER e UDALE, 2009). Quando falamos em conceito tratamos aqui das referências que influenciarão diretamente o desenvolvimento e solução de problemas específicos. Os mapas mentais e painéis de imagens podem contribuir com a construção do conceito do projeto nas fases iniciais. Nas bibliografias citadas, estes aparecem definidos por uma série de nomenclaturas como *explosão de ideias*, *painel temático*, *painel de inspiração*, *moodboard*.

O *Design Thinking*, ao propor a gestão pelo design das estratégias das organizações, tem grande contribuição na difusão dos mapas mentais e painéis de imagem. Este processo é percebido tanto na utilização da técnica de *brainstorming*, explosões de ideias que levam a mapas mentais bastante intuitivos, quanto na organização formal de ideias e etapas de gestão de projetos através de referências visuais (LOCKWOOD, 2010; OSTERWALDER, 2011; SIBBET, 2013). Essas estratégias também aparecem no design emocional, na utilização dos *moodboards* que tem intenção de estabelecer uma conexão cognitiva emocional com o espectador (NORMAN, 2008). O *moodboard* pode ser definido como um painel visual que apresenta o “espírito” ou “humor” (*mood*) do conceito que guiará o projeto em design. Para tanto, apresenta aspectos multisensoriais e busca comunicar algo significativo para servir como inspiração no processo de desenvolvimento (MCDONAGH, 2005). Outras leituras apresentam o *moodboard* como instrumento de construção de “metáforas” que guiarão o projeto, ou ainda, como ferramentas de “recorte” de referências visuais utilizadas na construção de significados na identificação e solução de problemas projetuais (FEDRIZZI *et al*, 2014).

Os painéis de imagem têm a função de integrar a comunicação visual para compreensão de todos participantes do projeto, sendo assim, os significados latentes nos painéis também devem ser compartilhados, o que depende de uma série de conhecimentos culturais em comuns. Para Baxter (2000), painéis que

contenham sentidos muito abstratos podem limitar sua eficácia no processo de design. A mesma perspectiva é discutida por McDonagh (2005), que considera o problema da significação coletiva pertinente, embora ressalte a importância de não restringir o processo de desenvolvimento conceitual do projeto ao extremo, o que poderia reduzir a característica interativa do *moodboard*.

Em outra perspectiva, Baxter (2000, p.190) apresenta uma divisão dos painéis de imagens em etapas que acompanham o desenvolvimento projetual: o “painel de estilo de vida” que demonstra o perfil do público consumidor; o “painel da expressão do produto” que propõe expressar as emoções e valores que se pretende atribuir ao produto; e o “painel do tema visual” que se refere ao conceito expresso através de imagens que remetem aos estilos visuais que serão utilizados no desenvolvimento do produto. A divisão dos painéis parece coerente se pensarmos na necessidade de resolução de problemas encontrados ao longo da aplicação de uma metodologia de projeto, identificando assim as especificidades de cada contexto.

As metodologias de design de moda apresentam uma visão similar. Grande parte destas propõe a utilização de cadernos de ideias ou *sketchbooks* no processo de desenvolvimento de coleções. Sorger e Udale (2009) sugerem o “*book de pesquisa*” como uma ferramenta de trabalho, o suporte para os “painéis temáticos, de inspiração ou conceituais” (SORGER e UDALE, 2009, p.26). Os painéis inspiracionais ou temáticos, por sua vez, se referem à “essência da coleção” e o ponto de vista do designer. O desenvolvimento dos painéis, para os autores, se dá de forma intuitiva e deve expressar uma visão pessoal do projeto. Essa abordagem apresenta algumas dificuldades metodológicas, especialmente se pensarmos que os painéis de imagem têm função de expressar o conceito não somente para o designer que o projeta, mas também para uma equipe (quando destinado a um grupo) ou para outros espectadores. De forma intuitiva é possível identificar significados que comuniquem algum sentido ao espectador. No entanto, sem o estudo dos termos envolvidos pode-se encontrar significados que vão muito além do conceito inicial da coleção ou, ainda, que não o atinjam completamente. O excesso de dados imagéticos pode ser tão prejudicial quanto a insuficiência dos mesmos.

Os mapas mentais também são debatidos por Sanches e Martins (2015) como importantes ferramentas no processo de desenvolvimento projetual. Em uma análise do processo de geração de ideias a partir da *síntese imagética*, os autores propõem etapas no processo de desenvolvimento como: *decodificar*, *codificar* e *transportar* os conceitos pertencentes ao projeto. Nessa perspectiva o processo se dá através do uso de ferramentas imagéticas e a etapa de construção e transformação do conceito estaria na fase de codificação. Este método pode contribuir para sistematizar e delinear o desenvolvimento projetual. Considerando as implicações do processo de geração do conceito, torna-se relevante a observância das possíveis relações entre semiótica e design.

O estudo dos significados a partir da análise semiótica em design é bastante difundido. Entretanto, o que se percebe é que a aplicação desses métodos pelo design se concentra principalmente na descrição de aspectos referentes à identidade visual da marca ou diretamente às características do produto, sendo pouco utilizados na construção de mapas mentais e painéis de imagem. Clotilde Perez (2004) propõe uma leitura da semiótica peirceana como método de análise das formas de expressão das imagens e marcas, observando aspectos como nome, cor, som, logotipo, embalagem e rótulo. Outros caminhos sugerem a semiótica de Greimas aliada aos princípios da *Gestalt* no estudo dos sentidos atribuídos às formas de construções e produtos industriais (KRAMPEN, 1995). O direcionamento que mais se aproxima da aplicação da semiologia na elaboração de conceitos para painéis de imagem, é a proposta de Luiz Vidal Gomes (2004). O autor divide as fases do processo criativo, indicando a “preparação” como etapa “cognitiva e psicomotora”, propondo, com base na leitura de Saussure, a análise “denoconotativa” para observação dos termos e conceitos relacionados ao projeto (GOMES, 2004). Os termos são analisados dentro do campo da linguagem oral e escrita, passíveis de investigação através da literatura e de documentações.

A análise semiológica que se propõe aqui se assemelha em grande parte à última abordagem apresentada. Através da teoria linguística proposta por Saussure (2012), e posteriormente por Barthes (2012), considera-se que todo signo (termo, palavra, imagem) pode ser lido como imagem acústica dentro de um campo verbal. Dessa forma, a construção de painéis de imagens que contenham “níveis altos de

significação” (PENN, 2014, p.328) pode ser antecedida por uma análise dos significados que envolvem os termos presentes no conceito inicial do projeto.

Esta proposição, aparentemente óbvia em mapas mentais, muitas vezes não é empregada de forma organizada nas metodologias projetuais, deixando margem a uma abordagem intuitiva do conceito. Em outros casos, quando utilizados, esses métodos não propõem uma relação direta com os painéis de imagem que irão guiar o conceito do projeto. Não se pretende, aqui, julgar os métodos intuitivos para o processo criativo, estes são de extrema importância para o design que pressupõe um envolvimento emocional (GOBÉ, 2010). No entanto, o que se busca como metodologia de trabalho é a formulação de parâmetros que possibilitem uma leitura prática dos significados que o conceito pode conter para o espectador com base na interpretação dos signos já na fase inicial do desenvolvimento do projeto, facilitando também o processo de aprendizagem do aluno de design. Esse direcionamento se aproxima da perspectiva de aprendizagem e ensino do design abordada por Sanches et al. (2016), que observa a relevância da aplicação de métodos estruturados como aprimoramento didático e exploração do raciocínio projetual. Para os autores, a construção desse raciocínio se dá através da relação entre o pensar e o agir de forma sistemática. Ainda sobre o processo de aprendizagem, pode-se resgatar a noção de *assimilação* para a aprendizagem significativa, explorando a forma como o estudante incorpora as informações no seu processo cognitivo. O processo *assimilação*, neste sentido, envolve a pré-existência de ideias aprendidas e a forma como esses conteúdos se organizam dentro das estruturas cognitivas de acordo com a relação que esses novos conteúdos estabelecem com as informações já existentes e com capacidade dessas informações de se modificar e produzir novas ideias (POZO, 1998).

Considerando que o aprendizado, nessa abordagem, envolve uma forte interação de conhecimentos novos e já aprendidos, além da transformação dos mesmos na geração de novas ideias (ou sínteses), parece pertinente a inserção de conteúdos teóricos e metodológicos, em especial a semiologia, em atividades práticas do desenvolvimento projetual, permitindo ao aluno de design a investigação de conceitos em função de objetivos de projeto.

4 CONSTRUINDO PAINÉIS DE IMAGEM

A construção de mapas mentais e painéis de imagem pode ser combinada às ferramentas que contribuem na significação dos termos e conceitos de projetos. Propõe-se uma leitura do método de análise semiológica de imagens paradas, de Gemma Penn (2014), para a geração de referências imagéticas através da construção de sentido. O estudo parte observação da aplicação, por alunos de graduação em moda, da análise semiológica em mapas mentais e painéis visuais, visando à construção textual e imagética da temática para uma coleção de moda.

Utilizou-se como caso para investigação, a observação da elaboração de exercícios de geração de mapas mentais e de painéis de imagem por alunos da disciplina Projeto de Moda III (Projeto Conceitual) do primeiro semestre de 2017 do curso de graduação em Design de Moda da UniRitter. As atividades visaram combinar ferramentas metodológicas da semiologia e do design na atividade de geração do conceito da coleção. Antes de dar início à exploração temática, a turma participou de seminários de leitura que contemplaram textos de Barthes (2012) e Penn (2014) sobre análise semiológica. Foi necessário estabelecer os requisitos do projeto: como parâmetro definiu-se uma coleção de 15 looks conceituais e comerciais direcionados ao público consumidor de livre escolha de cada aluno. O estudo sobre "coleção conceitual" se deu através de leituras e debate em aula, onde foram listados alguns fatores que influenciam o projeto conceitual: caráter experimental da moda conceitual, abdicação do funcional, experiência emocional do espectador, recusa às tendências sazonais e impacto midiático (RUIZ, 2007). Com base nessas definições propôs-se um tema único para toda a turma, sendo esse "Humanos".

O primeiro exercício foi a geração do **(1) mapa mental geral** do tema de coleção, aqui ainda amplo. O tema de coleção é debatido por diversos autores de metodologia de projeto de moda como uma etapa para o desenvolvimento de coleção que guiará a identificação dos elementos e princípios do design para a composição visual (TREPTOW, 2004; SORGER e UDALE, 2009). A construção do *mapa mental* inicial pode ocorrer de maneira intuitiva, a partir de associações de conhecimentos ou experiências passadas, ou mesmo em grupo através de técnicas

de *brainstorming*, seguindo a explosão ideias, a análise e a hierarquização (BAXTER, 2000). Essa etapa depende dos aprendizados, dos referenciais culturais e dos aspectos emocionais dos “leitores” e é nela que surgem os termos que geram os conceitos específicos. Assim, a significação dos termos do mapa mental geral realizada em conjunto por toda turma não precedeu pesquisas bibliográficas e documentais sobre o tema, mas a realização de um *brainstorming* imediatamente após à divulgação da temática geral. Esse processo resultou em um *mapa mental geral* com termos associados ao tema "Humanos", como “vida”, “existência”, “*homo sapiens*”, “ser”, “corpo”, “espírito”, “pensante”, além de alguns questionamentos: “quem somos?”, “de onde viemos?”, “para onde vamos?”, entre outros.

Após o *brainstorming*, iniciou-se a investigação individual do tema durante o período de uma semana e, posteriormente, a elaboração do **(2) mapa mental específico** que envolve a pesquisa em maior profundidade dos termos da temática. A relação entre os termos dos mapas mentais geral e específico pode ser percebida na Figura 01:

Figura 01: Mapas mentais geral e específico.



Fonte: Elaborado pela aluna de Projeto de Moda Danielle Silva.

O *mapa mental específico* pode funcionar como uma extensão do mapa geral, inclusive apresentando termos linguísticos semelhantes, mas com o objetivo de delinear o tema do projeto e estabelecer um foco possível de ser alcançado através da geração de alternativas para a coleção de moda. No *mapa específico* cada

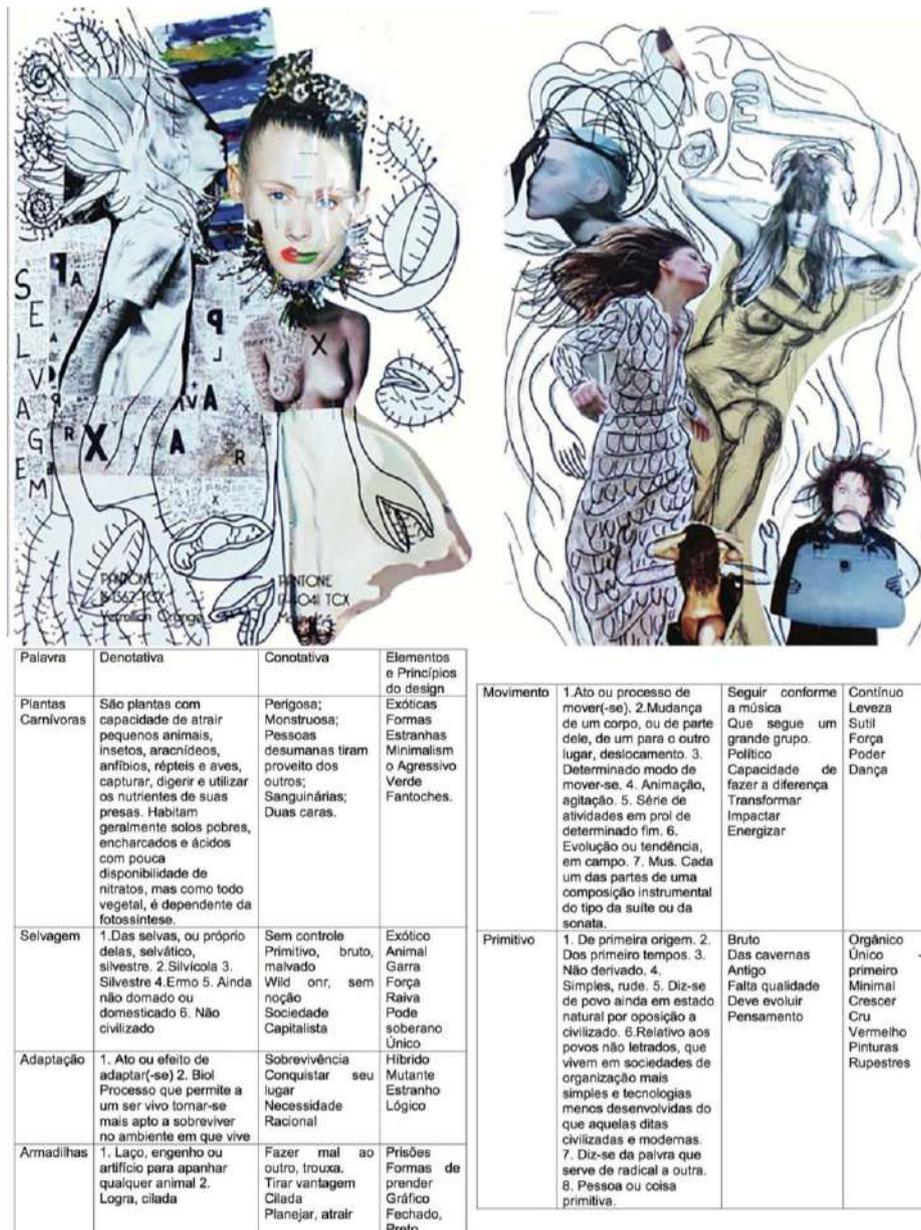
estudante selecionou termos prioritários ampliando a exploração temática e construindo uma base de diferenciação entre os projetos.

As técnicas de análise semiológica propostas como diferencial na construção dos mapas mentais e painéis de imagens aparecem no **(3) inventário denotativo**. Neste inventário, como propõe Gemma Penn (2014, p.326), se concentra o “primeiro nível” de interpretação, percebidos coletivamente por um grande grupo de pessoas que compartilham a mesma língua. É possível identificar os sentidos denotativos associados às principais expressões surgidas do tema específico através da descrição física dos termos e de consultas simples a bons dicionários das línguas envolvidas no estudo, além, é claro, de dicionários de etimologia das palavras. É importante aqui ressaltar que embora o nível etimológico possa estar relacionado à noção de diacronia em Saussure (2012), utilizamos, como recorte metodológico, apenas as análises denotativa e conotativa. Essa fase pode acompanhar de forma dialética o final da fase do *mapa mental específico*, possibilitando a ampliação dos termos nesse mapa.

O segundo momento concentra-se no **(4) inventário conotativo**. Esse sugere uma análise dos “níveis mais altos de significação” (PENN, 2014). Empreender o inventário conotativo requer argumentos que vão além das primeiras interpretações dos termos, envolve conhecimentos que estão no campo da cultura e das conotações sociais dos signos estudados. Neste sentido, a construção do conceito depende de uma investigação dos significados atribuídos aos termos por grupos que compartilham códigos culturais semelhantes. A análise conotativa, nesse aspecto, não se distancia por completo de uma análise semântica com base nos discursos compartilhados pelos públicos envolvidos. Identificar os conhecimentos e memórias de grupos associados aos signos que compõem o tema/conceito auxilia no estabelecimento de um laço emocional com o leitor (GOMES, 2004). Em uma abordagem prática, essa análise pode se dar através da revisão da literatura sobre o tema, através de livros, artigos, ensaios e crônicas como orienta Gomes (2004). Por outro lado, muitos significados podem ser obtidos da cultura oral, nas associações cotidianas e, nos dias de hoje, nas relações estabelecidas através das redes sociais, estas últimas com a complexa característica de estarem no limbo entre a cultura escrita e oral. De qualquer maneira, as análises devem levar em consideração se as

fontes investigadas estão relacionadas ao campo cognitivo do público em questão. Podemos observar os inventários *denotativo* e *conotativo* na Figura 02:

Figura 02: Análise deno-conotativa e painel de imagem final.



Fonte: Elaborado pela aluna de Projeto de Moda Danielle Silva.

As pesquisas realizadas pelos estudantes sobre os termos encontrados no mapa mental específico geraram diferentes abordagens sugerindo possíveis caminhos e associações às referências imagéticas. Cada aluno foi estimulado a abstrair os significados dos termos relacionando-os aos elementos e princípios de

design. O estudo desses elementos e princípios auxilia na construção da composição visual e na identificação das principais formas, texturas, cores e linhas, além da maneira de aplicação destas referências (BAXTER, 2000). Os inventários denotativo e conotativo e suas associações aos elementos e princípios do design podem ser apresentados em um único mapa ou tabela (Figura 02 e Figura 03).

Figura 03: Mapa mental, deno-conotativa e painel de associações imagéticas e painel de imagem.



Fonte: Elaborado pela aluna Stefanie Scherer.

A Figura 03 mostra a sequência dos exercícios realizada por outra estudante. Em "Elementos" vemos o *painel de associações imagéticas* e abaixo, à esquerda, o painel de imagem final. As etapas do método foram propostas de forma linear, porém com liberdade para os estudantes na forma de apresentação e na transição entre as etapas, o que possibilitou um processo dialético.

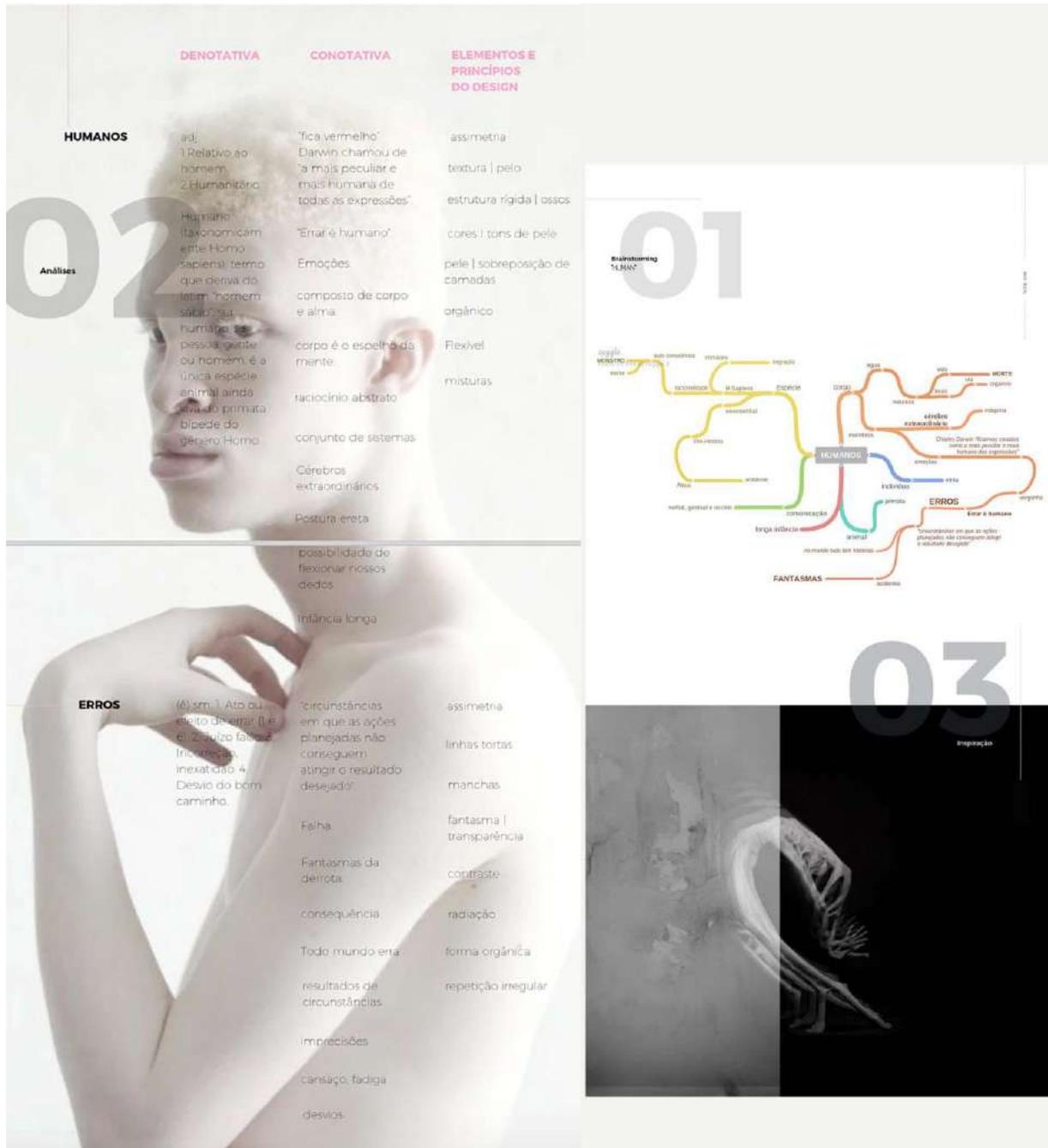
Dessas referências surge **(5) painel de associações imagéticas**. Esse painel pode conter os principais termos analisados, além dos elementos e princípios do design empregados no processo criativo. Os elementos e princípios do design, aqui, são extraídos das análises denotativa e conotativa como termos verbais que auxiliam a definição dos padrões associados ao conceito (Figura 03). A relação entre os termos, seus significados e os elementos e princípios do design contribui na seleção de referências para construção do painel de imagem.

Definidos os parâmetros para a construção da composição inicia-se a elaboração do **(6) painel de imagens**. Para tanto, pode-se utilizar as imagens que compõem o painel anterior ou novas imagens associadas aos termos analisados.

A construção do *painel de associações imagéticas* e do *painel de imagens* pode se dar através de diversas técnicas, desde colagens manuais às montagens feitas por computador ou mesmo técnicas de desenho. Esses painéis podem apresentar uma leitura criativa dos termos e imagens analisados, por meio de manipulação ou construção de novas imagens, com vistas a retratar de forma sensível o conceito para a coleção de moda.

Na Figura 04 observamos um exemplo de painel de imagem final elaborado a partir dos termos das análises *denotativa* e *conotativa*. É possível também perceber a utilização dos elementos e princípios do design surgidos na análise das palavras para a geração de um painel inspiracional que expressa o conceito do projeto a ser desenvolvido. É deste painel que serão extraídos cores, formas, linhas e texturas para a seleção de materiais, cartelas de cores, aviamentos além do desenvolvimento dos desenhos para o projeto de coleção de moda conceitual. Aliar ferramentas de análise semiológica à métodos intuitivos mostrou-se um interessante exercício projetual.

Figura 04: Mapa mental, deno-conotativa e painel de imagens (inspiracional).



Fonte: Elaborado pelo aluno Ruan Escobar.

Ao substituir angústia da busca pelas ideias por atividades práticas, esses exercícios podem tornar o processo de desenvolvimento, que é por natureza lento nessas etapas, mais prazeroso para o designer e, especialmente, para o estudante de design. Por outro lado, pode também contribuir no processo de aprendizagem através utilização de conhecimentos teóricos e metodológicos para atingir objetivos projetuais concretos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geração de ideias no processo de criação em design pode ser beneficiada através de metodologias de pesquisa que permitam a construção de um conceito. O desenvolvimento de um projeto deve estar alinhado aos aspectos de percepção e envolvimento emocional tanto dos consumidores como dos próprios designers. Possibilitar a significação dos termos do projeto pode resultar em soluções que vão de encontro às identificações estéticas dos públicos envolvidos. Nesse aspecto, os mapas mentais e painéis de imagem têm a função de criar significados e embasar imagetivamente o conceito de um projeto. Estes mapas e painéis, bastante utilizados no desenvolvimento de produtos de moda, podem ter como suporte para sua construção a análise semiológica. Barthes (2012) e Penn (2014) propõem as análises denotativa e conotativa para investigação dos níveis de interpretação mais coletivos até os níveis mais altos de significação de termos verbais. Essas ferramentas podem auxiliar na definição dos termos envolvidos e na associação destes aos elementos e princípios do design para a composição dos painéis de imagem. O propósito deste trabalho foi identificar uma adaptação metodológica entre a análise semiológica e a geração de painéis de imagem aplicáveis às disciplinas de projeto de moda, apresentando como resultado algumas etapas de análise: **(1) mapa mental geral; (2) mapa mental específico; (3) inventário denotativo; (4) inventário conotativo; (5) painel de associações imagéticas; e (6) painel de imagens.** Utilizou-se como caso aplicado o desenvolvimento e a geração dos conceitos para uma coleção por estudantes de uma turma de projeto conceitual do curso de Graduação em Design de Moda da UniRitter. Como resultado, foram elaborados pela turma painéis de imagens com base no estudo dos níveis de significação da temática proposta, contribuindo no desenvolvimento de uma coleção de moda conceitual. Percebeu-se, de forma geral, melhor delineamento dos temas e maior capacidade expositiva dos conceitos dos projetos, além de ampliar a afinidade com as teorias e os métodos estudados por parte dos alunos. Por fim, o artigo se propôs a corroborar com o importante debate sobre a aplicação de ferramentas e métodos que contribuam para o desenvolvimento de projetos, especialmente na conceituação dos termos verbais e imagéticos associados às temáticas para o desenvolvimento de coleções de moda.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. 19.ed. São Paulo: Cultrix. 2012. 120 p.

BROEGA, Ana Cristina; MAZZOTTI, Karla. 2014. **Metodologias facilitadoras da criatividade em design aplicadas à moda: uma experiência acadêmica**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. 11, Gramado. Blucher Design Proceedings, Gramado, P&D, Vol.4, n.1, p. 1-9. 2014.

FEDRIZZI, Carla Link; HALPERN, Marcelo; MACHADO, Taís Lagranha; GERENDA, Felipe. **O moodboard como ferramenta metaprojetual: um estudo sobre o caso Smart!** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. 11, Gramado. Blucher Design Proceedings, Gramado, P&D, Vol.4, n.1, p. 1-12. 2014.

CHOKLAT, Aki. **Design de sapatos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2012. 192 p.

GOBÉ, Marc. **"Let's brandjam to humanize our brands"**. In: LOCKWOOD, Thomas. *Design thinking: integrating innovation, customer experience, and brand value*. New York: Allworth Press, 2010. 285 p.

GOMES, Luiz Antônio Vidal de Negreiros. **Criatividade: projeto < desenho > produto**. 3. ed. Santa Maria, RS: sCHDs, 2004. 122 p.

KRAMPEN, Martin. **Semiotics in Architecture and Industrial / Product Design**. In: MARGOLIN, Victor; BUCHANAN, Richard (Ed.). *The idea of design*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1995. xxii, 285 p.

LOCKWOOD, Thomas (Ed.). **Design thinking: integrating innovation, customer experience and brand value**. New York: Allworth, 2010. 285 p.

MCDONAGH, Deana. **Exploring the degree to which individual students share a common perception of specific mood boards: observations relating to teaching, learning and team-based design**. *Design Studies Elsevier Ltd.*, Vol.26, n.1, p. 35-53. Jan. 2005.

NORMAN, Donald A. **Design Emocional: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia**. Donald A. Norman; Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2008. 278 p.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business model generation - Inovação em modelos de negócios: um manual para visionários, inovadores e revolucionários**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011. 281 p.

PENN, Gemma. 2014. **Análise semiótica de imagens paradas**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, [2008]. 516 p.

PEREZ, Clotilde. **Signos da marca: expressividade e sensorialidade**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004. 174 p.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RAYMOND, Martin. **Tendências: qué son, cómo identificarlas, en qué fijarnos, cómo leerlas**. Barcelona: Promopress, 2010. 214 p.

RUIZ, José Mário Martinez. **Arte e Moda conceitual: uma reflexão epistemológica**. Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. vol.12, n.1, p. 123-134, jan/jun. 2007.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima; MARTINS, Sérgio Reis Moreira. **Projetando mensagens visuais: a contribuição das ferramentas de síntese imagética no design de moda**. Revista Estudos em Design (online). vol. 23, n.1, p. z108-117. 2015.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima; MIOTTO, Thassiana de Almeida; ORTUÑO, Bernabé Hernandis; MARTINS, Sérgio Regis Moreira Martins. **Bases para o ensino/aprendizagem de projeto no design de moda: conectando diretrizes didáticas e estratégias metodológicas**. Revista Moda Palavra. Ano 9, n.17, p. 119-144. jan-jun. 2016.

SANTAELLA, Lúcia. 1986. **O que é semiótica**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense. 114p.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. Cultrix: São Paulo, 2012. 312 p.

SIBBET, D. 2013. **Reuniões visuais: como gráficos, lembretes autoadesivos e mapeamento de ideias podem transformar a produtividade de um grupo**. Rio de Janeiro, Alta Books, 292 p.

SORGER, Richard; UDALE, Jenny. **Fundamentos de design de moda**. Porto Alegre: Bookman, 2009. 176 p.

TREPTOW, Doris. **Inventando moda: planejamento de coleção**. 3. ed. Brusque: Ed. do Autor, 2005. 212 p.

VOLLI, Ugo. **Manual de semiótica**. Edições Loyola: São Paulo, 2007. 338 p.

Recebido em: 29/12/2017

Aceito em: 01/02/2018

DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO DE CURSOS PARA AS ÁREAS DA ECONOMIA CRIATIVA

Teaching and course planning for the areas of the creative economy

Heloisa Helena de Oliveira Santos¹

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir a atuação docente na formulação de cursos em instituições públicas de ensino. Para discutir esta atuação, a metodologia proposta é a de formulação de um curso cujas etapas envolvem o diagnóstico e análise do histórico, características e necessidades/demandas do local em que o curso se insere, incluindo o acompanhamento do público que atualmente frequenta a instituição de ensino, alinhamento com a proposta institucional e proposta de curso que se fundamente nestas informações levantadas. Também apresentamos, no artigo, os resultados do planejamento de um curso livre que tem como referência as noções de economia criativa e que busca atender a demanda específica de formação de mulheres, população mais vulnerável socialmente, em uma região empobrecida localizada na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro.

Palavras chave: Docência. Planejamento de cursos. Economia criativa. Geração de renda.

149

Abstract

The article aims to discuss teacher's work in the planning of courses in public teaching institutions. To discuss this kind of activity, the proposed methodology is the creation of a course which steps consist in the analysis of the history, characteristics and needs / demands of the place in which the institution is inserted, including the monitoring of the necessities and desires of our current students, alignment with the institutional proposal and the course proposal itself based on those information. The article also presents the planning results of this proposal in which we used the notions of creative economy as a fundamental reference and in which we seek to meet the specific demand for qualifying of women, the population more vulnerable socially, in an impoverished region located at Baixada Fluminense / Rio de Janeiro.

Keywords: Teaching. Classes planning. Creative economy. Income generating.

¹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Rio de Janeiro. É docente na área de Produção de Vestuário, lecionando disciplinas na área de modelagem, costura e tingimento. É bacharel e licenciada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia e Antropologia, ambas pela UFRJ. Também é Tecnóloga em Produção de Vestuário pelo SENAI CETIQT e Doutora em Design pela PUC-Rio.

E-mail: heloisa.oliveira@ifrj.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359181214524364>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 2, N. 1, Fevereiro-Maio 2018, p. 149-172.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630212018149> | ISSN 2594-4630

1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor nas escolas é geralmente centrado no planejamento das aulas e em sua atuação nos ambientes de aprendizagem, mediando os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, o professor, em parceria com a equipe pedagógica da instituição ao qual está vinculado, é um ator fundamental para a idealização, projeto, planejamento e construção de cursos: uma vez que está em contato direto com os discentes, o docente pode ser um canal central de comunicação entre as demandas dos alunos e as equipes dirigentes e pedagógicas, trazendo para estas últimas as informações que recebe diretamente e que podem se tornar possíveis ofertas de cursos livres ou disciplinas não obrigatórias da instituição e, especialmente, participando na proposição e formulação de cursos.

Infelizmente, este é um tipo de atuação docente pouco discutido e explorado. De um lado porque o planejamento de cursos fica muitas vezes centralizado em apenas uma pessoa que, nem sempre, é professor. De outro porque este tipo de atividade é poucas vezes trazida como uma possibilidade de atuação nos cursos de licenciatura e formação docente. Contudo, o professor pode não apenas encontrar em sua carreira a oportunidade de formular cursos, mas também materiais didáticos e outros produtos pedagógicos. Quando lembramos, contudo que, no Brasil, a licenciatura não é uma obrigatoriedade para o ensino em grande parte das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, podemos compreender a pouca discussão sobre o papel e atuação docente na criação e desenvolvimento do conteúdo de materiais educacionais nestas áreas. A autora teve a oportunidade de se licenciar durante sua primeira formação e destaca a importância da mesma para o desenvolvimento e prática profissional docente, especialmente para os professores provenientes do mercado ou recém-formados em áreas técnicas e/ou aplicadas.

O tema central deste artigo é a atuação do professor de moda em instituições públicas de ensino como mediador dos processos de qualificação socioprofissional e geração de renda, centralmente entre a população de baixa renda, por meio da formulação dos cursos cuja preocupação central seja a de não apenas formar mão de obra barata para o mercado. A motivação central da pesquisa é a atuação da docente

em um novo espaço profissional, a cidade de Belford Roxo, município localizado no Grande Rio, ou seja, nos arredores da capital do estado do Rio de Janeiro.

O objetivo do artigo é discutir a atuação docente na formulação de cursos em instituições públicas de ensino. Para discutir esta atuação, a metodologia proposta é a de diagnóstico e análise do histórico, características e necessidades/demandas do local em que o curso se insere, incluindo acompanhamento do público que frequenta a instituição de ensino; alinhamento com a proposta institucional; e proposta de curso que se oriente para as informações levantadas. Apresentamos, no artigo, os resultados do planejamento de um curso livre que tem como referência as noções de economia criativa e que busca atender a demanda específica de formação de mulheres, população mais vulnerável socialmente, em uma região empobrecida localizada na Baixada Fluminense/Rio de Janeiro. Assim, neste texto não teremos como foco a apresentação dos dados levantados.

Como apontado, entre os fundamentos para esta proposta de qualificação e geração de renda, estão os conceitos acerca da Economia Criativa, ferramentas que, quando utilizadas sob a ótica da promoção social e da redução da desigualdade, podem ser instrumentos reais de modificação do *status quo*. O texto apresenta os primeiros resultados da pesquisa e trabalho iniciados em 2017 juntamente com o grupo de pesquisa em fase de cadastramento no CNPq intitulado “Setores Criativos: ensino, pesquisa e práticas pedagógicas”.

Este artigo vai se organizar da seguinte maneira: na primeira seção, apresentaremos a proposta de atuação social que fundamenta a criação dos Institutos Federais de Educação (IF), órgão ao qual a autora está atualmente vinculada. Os IFs orientam sua ação educacional no sentido de modificar a realidade do local onde o mesmo se encontra, valorizando o potencial local. A proposta de formulação do curso aqui apresentada busca, neste sentido, se alinhar à proposta institucional, daí a importância de apresentar a mesma.

Na segunda seção, apresentaremos a cidade de Belford Roxo, espaço de atuação da docente e do instituto. O município, localizado na Baixada Fluminense, apresenta um dos índices de desenvolvimento humano (IDH) mais críticos do estado, estando na 71^o entre os 92 municípios que compõem atualmente o Rio de Janeiro,

segundo os dados desenvolvidos pelo PNUD (2013) com referência no censo de 2010. Na terceira parte, abordaremos alguns conceitos de Economia Criativa. Esta última, em sua relação com o design e a moda no país, foi tema da tese de doutoramento da autora, defendida em 2015. As noções aqui apresentadas serão centralmente aquelas discutidas na tese.

Na última sessão, apresentaremos o projeto propriamente dito. Uma síntese da proposta de trabalho será apresentada por meio do plano de curso e matriz, a fim de que possamos discutir a proposta de atuação do docente de moda junto à população de baixa renda em *regiões empobrecidas pelo Estado*. É fundamental destacar desde já que a utilização da expressão “regiões empobrecidas pelo Estado” não é apenas ocasional, mas política: a ideia que se deseja afirmar é a de que a pobreza não é uma essência do ser ou local, mas uma ação do Estado na figura de seus governantes que, por ausência de vontade política, produzem e reproduzem as desigualdades sociais por meio das quais alimentam a si e aos seus. Esperamos, com este trabalho, poder dialogar com os pares sobre esta proposta de atuação e discutir sua construção e viabilidade.

2. INSTITUTOS FEDERAIS, EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO LOCAL

A atuação docente na formulação de cursos e matérias pedagógicas demanda não apenas uma vontade pessoal, mas também um espaço de trabalho que o estimule e incentive sua atuação nestas áreas, seja concedendo-lhe horas de planejamento, seja envolvendo-o em projetos institucionais que o qualifiquem e o participem nestas atividades. A autora teve a oportunidade de atuar na formulação de cursos e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos em duas instituições privadas nas quais atuou: SENAC Rio e SENAI CETIQT. Em ambas, houve a proposição da atividade, assim como capacitação e remuneração para o desenvolvimento destas atividades.

Contudo, encontramos diversos docentes hoje que, por meio das mídias digitais, desenvolvem vídeos e materiais em texto e slides e o divulgam de forma gratuita nas redes. Este trabalho revela o potencial docente para o desenvolvimento

destes materiais, assim como a necessidade crescente de se discutir a pedagogia aplicada às novas mídias.

Os Institutos Federais de Educação (IF) constituem a rede federal de educação brasileira e são espaços de educação reconhecidos como de elevada qualidade. Os professores são incentivados a se qualificar e remunerados por esta qualificação, considerando-se aí a qualificação do professor como uma qualificação do processo de ensino-aprendizagem de modo mais amplo. É relevante entender o contexto de criação dos mesmos.

Após sete anos de embate, em 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal. (SILVA, 2009, p. 7/8)

Os Institutos Federais de Educação (IF) podem ser considerados uma das principais resultantes das mudanças político-institucionais no âmbito da educação promovidas pelo governo Lula. Um marco do descaso no Era FHC, momento em que foi vedada a expansão da rede federal de educação profissional no país que foi relegada aos Estados e à rede privada², a educação profissional em nível médio torna-se, ainda durante a primeira gestão, um dos focos principais de atuação do governo federal.

A Lei que regulamento os institutos federais não apenas apontava a criação de dezenas de escolas de nível técnico e tecnológico que ofertam ensino médio integrado e subsequente, como também associa as unidades já existentes – inclusive a rede CEFET, os colégios de aplicação (CAP) vinculados às universidades federais e o Colégio Pedro II -, alterando a perspectiva tradicional de abandono político das obras realizadas por governos anteriores. Considerado parte da política de nação empreendida pelo governo, os IFs são percebidos como instrumentos de desenvolvimento de país e ferramenta desta política. Os institutos podem oferecer educação profissional em todos os níveis e modalidades da educação profissional, atuando, contudo, de maneira compromissada com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo,

² Além de retirar a responsabilidade da esfera federal, a gestão FHC dificultou a oferta do ensino médio geral integrado ao ensino técnico, o que favorecia as entidades privadas de ensino que ofertam cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (PACHECO, s/a., p. 14)

A região em que se insere um IF é de fundamental importância para a própria organização da instituição. Tal fato ocorre porque a proposta dos mesmos envolve uma atuação cujo foco esteja na melhoria do lugar em que o mesmo se encontra instalado, de modo que o IF se torne um local de referência para os habitantes. A educação, desta maneira, entra como um agente de modificação regional, devendo, por esta razão, ser instalado não nos grandes centros urbanos/capitais, mas preferencialmente em localidades mais distantes destes centros, onde o ensino público e de qualidade é escasso e onde a desigualdade socioeducacional seja uma evidente desenvolvedora da própria desigualdade econômica. A proposta envolve, ainda, uma preocupação em investigar os potenciais locais, de maneira a não impor qualificações que não estejam de acordo com a realidade do lugar, mas formações coerentes com o mercado de trabalho dos arredores.

O território de abrangência das ações de um Instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os Institutos devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e conhecimentos e a inserção, nesse espaço, da mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência é de suma importância. (PACHECO, s/a, p. 15/6)

Assim, observa-se uma percepção de instituição educacional como parte e instrumento de uma política pública orientada por uma perspectiva de nação inclusiva e democrática, que atua modificando o local em que se instala por meio da qualificação profissional dos moradores de uma região, aproveitando, sempre que possível, os potenciais locais. A educação, neste sentido, se torna a mediadora de um processo maior de redução das desigualdades sociais. Desta maneira, desenvolver cursos que atendam às demandas da população local, no caso dos institutos federais, se alinha com a própria proposta desta instituição.

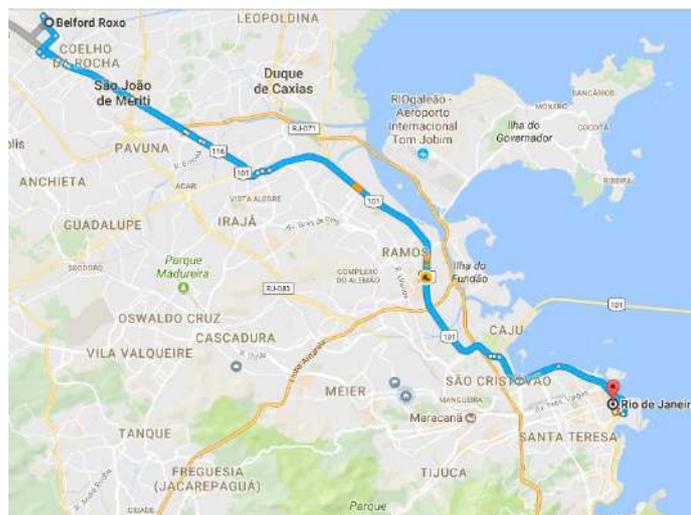
Como o lugar em que se instala o instituto é fundamental para a proposta político pedagógica e seleção dos cursos a serem oferecidos, vamos apresentar, na próxima seção, alguns dados e características do município de Belford Roxo.

3. BELFORD ROXO: “SOCIOLOCALIZAÇÃO”

O planejamento docente envolve não apenas adequar o conteúdo para os diferentes níveis de ensino, mas refletir sobre a melhor metodologia a ser aplicada, alinhando-a com as metodologias institucionais e, principalmente, considerar quem é o aluno e o lugar no qual ele está atuando. Este último aspecto é de fundamental importância: conhecer a história e características do lugar, bairros e municípios limítrofes, principais atividades comerciais, instituições e dados demográficos ajudam o docente a contextualizar suas aulas e torna-las mais próximas dos alunos e de sua realidade.

Belford Roxo é, historicamente falando, um município jovem. Antes distrito de Nova Iguaçu, cidade também localizada na região da Baixada Fluminense, Belford Roxo apenas se constituiu como município autônomo em 1990 (IBGE, 2016). Com cerca de 470 mil habitantes, de acordo com o Censo de 2010, a cidade é essencialmente urbana. Belford Roxo dista cerca de 30 km do centro da capital, de carro e a linha férrea que conecta a Central do Brasil até Belford Roxo faz o percurso em cerca de uma hora.

Figura 1: Localização de Belford Roxo tendo a capital do Estado como referência.



Fonte: Google Maps.

A cidade faz divisa com Nova Iguaçu, Mesquita, Duque de Caxias e São João de Meriti, todos importantes municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. No último deles se localiza um grande polo de confecção e comercialização de jeans e roupas em geral, qual seja, Vilar dos Teles. Considerando a importância do potencial local para definição dos cursos do instituto, compreendemos a criação dos cursos na área de moda e, Belford Roxo.

Figura 2: Município de Belford Roxo com destaque para a localização do IF e de Vilar dos Teles.



Fonte: Desenvolvido pela autora a partir de imagens do Google Maps.

Durante muito tempo, o bairro de Vilar dos Teles dominava a produção e comercialização de jeans na cidade. No entanto, vem atualmente dividindo espaço com outros centros, como aponta matéria do Jornal o Dia sobre o comércio de jeans no estado:

A busca por preços mais baixos cresceu tanto que o comércio desse tipo de roupa, antes concentrado em Vilar dos Teles, em São João de Meriti, se expandiu para outros locais, como a Saara, no Centro do Rio, e os bairros Alcântara e Nova Cidade, ambos em São Gonçalo. (SOROSINI, 17/09/2015)

Os dados sociais de Belford Roxo não são os mais animadores. Ainda segundo informações do Censo de 2010 do IBGE, um pouco mais de 6000 pessoas frequentavam o Ensino Superior na cidade e menos de 250 pessoas estavam cursando Mestrado ou Doutorado. A estes dados se agregam a triste informação de que cerca de 200 mil pessoas com mais de dez anos (total em torno de 440 mil) foram categorizadas como sem instrução ou não completaram o ensino fundamental. Os dados apontam

ainda um total de mais de 18 mil pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade, sendo a maioria mulheres (10.407 mulheres). São mulheres, ainda, que chefiam mais de 62 mil domicílios na cidade: a maior parte entre elas é preta ou parda. Vale destacar ainda que o rendimento médio de todas as fontes de mulheres acima de 10 anos em 2010 era de R\$ 710,57 (a dos homens era R\$ 1016, 20). Causa ou consequência, mais de 11 mil domicílios tinham, à época, renda per capita de até ¼ do salário mínimo: dentre estes, mais de 6 mil não tinham pavimentação no entorno e mais de 2.300 ainda conviviam com esgoto a céu aberto.

A localidade de Belford Roxo também já foi considerada uma das mais violentas do Estado. Segundo tabela desenvolvida pelo Laboratório de Análise de Violência da UERJ, em 2004, a cidade estava em 4º lugar no índice de homicídios. Os dados são referentes ao ano de 2001:

Figura 3: Tabela com registro de taxa de homicídio em cidades do Estado.

Taxa de Homicídio por Município em 2001 Região Metropolitana do Rio de Janeiro			
Município	Número de homicídios	População Residente	Taxa por 100.000 hab.
Belford Roxo	328	444.820	73,73
Duque de Caxias	527	789.981	66,67
Guapimirim	18	39.016	46,86
Itaboraí	131	193.702	67,57
Itaguaí	51	85.034	59,95
Japeri	61	85.261	72,01
Magé	114	296.828	38,41
Mangaratiba	6	26.134	22,73
Marica	32	80.794	39,21
Mesquita	72	170.035	42,45
Nilópolis	91	153.209	59,10
Niterói	221	461.386	47,94
Nova Iguaçu	580	772.487	75,12
Paracambi	7	40.704	17,85
Queimados	113	124.898	90,66
São Gonçalo	516	904.903	57,04
São João de Meriti	370	452.935	81,61
Seropédica	45	67.672	67,08
Tanguá	13	26.922	46,44
Rio de Janeiro	3268	5.930.213	55,10
Outros Municípios da Região Metropolitana	3296	5.216.724	63,19
Região Metropolitana	6564	11.146.936	58,89

Fonte: Cano; Sento-Sé; Ribeiro, 2004.

Como pode ser visto na tabela, Belford Roxo foi ultrapassada apenas por municípios próximos/vizinhos, todos localizados também na Baixada Fluminense: Queimados, São João de Meriti e Nova Iguaçu. Historicamente, a Baixada, como é

frequentemente denominada a região pelos moradores da cidade, é conhecida por ainda ser um lócus de pobreza e violência.

Figura 4: Municípios da baixada Fluminense.



Fonte: Wikipedia.

Considerando a proposta político-pedagógica dos IF, é possível identificar, na cidade de Belford Roxo, uma série de elementos que justificam a instalação de um polo de educação de referência que possa qualificar as cidadãs e cidadãos do local e das redondezas. Vale destacar que também foram criados institutos federais em outras seis cidades da região da Baixada Fluminense. Neste sentido, a atuação politicamente atuante dos docentes pode ser de fundamental importância para a promoção da qualidade de vida dos mesmos.

4. ECONOMIA CRIATIVA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A unidade de Belford Roxo está reunindo diversos cursos que atuam, direta ou indiretamente, com os setores da Economia Criativa. Muito já se discutiu sobre a economia criativa, mas as definições ainda são difusas. Trata-se, genericamente definindo, da troca e comércio de bens cuja base é a criatividade. Estes bens, em sua maioria, estão inseridos no comércio dos países, mas não costumam ser contabilizados como parte do mercado produtivo ou do PIB, especialmente porque seu valor se encontra não centralmente ou apenas em seu valor financeiro, mas fundamentalmente no valor intangível que o constituem. Como aponta Klamer (2016, p. 8):

Mesmo que criatividade gere retorno financeiro, bens como música, roupas, filmes, livros e performances são criativos porque eles geram especialmente valor criativo. Os custos diretos de produção (pense materialmente: gastos

com máquinas e trabalho) constituem apenas uma fração dos preços; pessoas pagam majoritariamente pelas imagens que elas representam, pela marca, por seus significados. O valor adicionado é em sua maioria imaginário, ou seja, está na mente das pessoas. Para fazer justiça à economia criativa, nós precisamos quebrar com o confinamento do pensamento econômico tradicional.

O crescimento, ou melhor, a popularização da economia criativa está diretamente relacionada com as mudanças propostas pelo governo britânico no final dos anos 1990. Ainda que as primeiras reflexões tenham ocorrido na Austrália e o conceito de nação criativa tenha sido lá pela primeira vez mencionado, foram as discussões no Reino Unido que trouxeram ao centro do debate o tema da criatividade como insumo para as atividades produtivas. Tal processo ocorre já no final do século XX, após o processo de desindustrialização inglês, momento em que há uma redução generalizada de empregos no país. Com a crise financeira global de 2008, torna-se necessário pensar em alternativas para o reaquecimento da economia. É exatamente neste momento que surge a reflexão sobre a criatividade como insumo para o trabalho.

É quando as ditas “economias avançadas” se desindustrializam que “fazer dinheiro com ideias” torna-se plausível, senão necessário. É no momento em que se desmantela a “condição salarial” [...] que “já não podemos mais falar em empregados das 8h às 18h”, mas de empregos criativos e flexíveis. É quando o PIB cresce enquanto a renda das famílias e os empregos diminuem que se torna preciso pensar em outros tipos de trabalho. Não é à toa que os ventos da economia criativa sopram inicialmente da desindustrializada e financeirizada Londres. (MICHETTI, 2012b, p. 176)

A definição dos setores que comporiam a indústria criativa inglesa ficou sob a responsabilidade do Departamento de Cultura, Mídia e Esporte (DCMS) que encomendou uma pesquisa a fim de definir o setor. No entendimento do órgão, os setores criativos podem ser definidos como as áreas “que têm sua origem na criatividade, na perícia e no *talento individuais* e que possuem um potencial para a criação de riqueza e empregos através da *geração e da exploração da propriedade intelectual*” (DCMS *apud* FIRJAN, 2008, p. 7 — grifos nossos), o que revela grande ênfase às características individuais e aos rendimentos privados, como podemos perceber. A seleção incluía os setores de publicidade, arquitetura, mercado de artes e antiguidades, artesanato, *design*, moda, filmagem, *softwares* interativos de lazer,

música, artes performáticas, editoração, serviços de computação e rádio & televisão. Esta abrangência, como indicado, foi costurada por meio da noção de criatividade:

Desde logo, o documento resultante [da discussão do DCMS] definia as indústrias criativas, em primeiro lugar, a partir da união de diversas atividades: culturais (pintura, música, dança, cinema etc.), de comunicação (imprensa, rádio, televisão), de desenho (desenho industrial, moda, diversas especialidades de design) e de tecnologias da informação (conteúdos para internet, jogos eletrônicos, produção de hardwares e softwares). A despeito da singularidade de cada uma dessas atividades, afirmava-se que todas comungavam de “criatividade”, termo que era definido como sendo originado a partir da habilidade e talento individuais cujos produtos apresentavam potencial para geração de empregos e riquezas por meio da exploração de propriedade intelectual, outro aspecto que definia essas atividades. (DE MARCHI, 2014: 198 — grifos nossos)

Como é assinalado no documento da Federação das Indústrias do Rio de Janeiro — FIRJAN (2008, p. 7), as áreas consideradas parte do núcleo criativo pelo DCMS compreendiam centralmente “atividades de serviços e comércio”, sendo que esta foi a primeira classificação realizada que incluiu áreas que, até aquele momento, não eram entendidas como primordialmente culturais, podendo ser mencionadas aqui centralmente a grande indústria, como é o caso do setor de *design*. Assim, percebemos que é nesse momento que se iniciou a construção de uma nova abordagem sobre a cultura que deixa de conter apenas as áreas tradicionais e passa a incluir atividades que delas são aproximadas. Contudo, estes setores não são apropriados sem uma avaliação de um “grau de cultura envolvido”, aquilo que foi denominado pelo DCMS como “testes da cultura”. Vale citar um trecho da publicação do DCMS citado em Reis (2012):

As “indústrias criativas” são analiticamente primas-irmãs das indústrias culturais; diferentes mas obviamente da mesma família ou atividade. O que elas produzem tem alto grau de valor simbólico e funcional. Arquitetura, design, moda, serviços de computação e propaganda são tipicamente setores criativos, que no mercado têm de passar pelos testes da cultura e funcionalidade. Anúncios têm de vender produtos, mas funcionam melhor quando expressam firmemente a cultura. Edifícios devem ser tanto esteticamente agradáveis como funcionais. Design deve incorporar cultura, mas é inútil se os produtos não funcionam direito. Roupas devem ser culturalmente de vanguarda mas ao mesmo tempo trajáveis. Nem todo edifício roupa, anúncio ou peça de design passa por ambos os testes, mas as indústrias criativas são mais saudáveis e vitais quando o maior número possível deles passa. (DCMS a apud REIS, 2012, p. 43).

Tal definição foi tomada como referência por toda a reflexão posterior sobre as indústrias criativas, ainda que não tenha se tornado unânime. Sob o ponto de

vista da ênfase fornecida à criatividade na sua relação com o comércio, a economia criativa permite valorizar uma série de atividades produtivas que podem ser uma importante alternativa para a geração de trabalho e renda. Esta é a perspectiva central da ONU que, em 2008, lança um documento em que incentiva que os governos dos países em desenvolvimento invistam nestas áreas. Apesar das críticas, as noções de economia criativa são avaliadas, no relatório, por meio de uma visão bastante positiva cujo objetivo parece ser abrir uma nova possibilidade de atuação para as economias em desenvolvimento, possibilidade esta que teria a cultura e a criatividade — própria de qualquer atividade humana — a seu serviço. Nesta perspectiva, define-se as indústrias criativas:

[...] como os ciclos de criação, produção e distribuição de bens e serviços que usam a criatividade e o capital intelectual como principais insumos. Elas compreendem um conjunto de atividades baseadas no conhecimento que produzem bens tangíveis e intangíveis, intelectuais e artísticos, com conteúdo criativo e valor econômico. (UNCTAD, 2010, p. XVI)

Considerando este crescimento e a expansão em potencial da Economia Criativa, o relatório destaca em diversos momentos a importância dos governos criarem políticas públicas específicas para o setor. Para tal, devem avaliar as particularidades de suas economias, reconhecendo suas necessidades reais, alinhadas com suas diferenças culturais e identitárias, a fim de investir nos produtos com maior possibilidade de retorno: desta maneira, cada nação deve analisar onde está o seu potencial particular. Este posicionamento se alinha com uma perspectiva que não mais valida políticas internacionais de desenvolvimento baseadas em modelos generalistas que se vendem como salvacionistas, especialmente quando se conhece que as teorias econômicas tradicionais já se demonstraram incapazes de dar conta das assimetrias não apenas econômicas, mas também culturais das diversas sociedades. Ainda que direcionados para o setor criativo, estes investimentos não devem apenas se voltar para a esfera do econômico, uma vez que a natureza multidisciplinar da economia criativa demanda ações interministeriais. Deste modo, o relatório orienta que os governos desenvolvam políticas públicas para os setores cultural, tecnológico, ambiental, educacional e social de modo mais amplo, além de ações voltadas para o crescimento de uma economia que se desenvolva de maneira sustentável. Assim, se de um lado há um

incentivo para que os países em geral invistam na economia criativa como alternativa, de outro estimula-se a busca por soluções locais para este estímulo, baseando-se em áreas que se revelem lucrativas para cada caso em particular.

No Brasil, a discussão sobre a economia criativa ganha espaço no setor público com o lançamento do Plano da Secretaria de Economia Criativa. Em coerência com a mudança iniciada com a gestão de Juca Ferreira, no PSEC constrói-se uma nova percepção sobre o MinC, de modo que o órgão deixa de ser um ator secundário dentro do planejamento político de governo e passa a ser compreendido como um articulador de projetos interministeriais alinhados a outros planos de governo, como é o caso do “Brasil sem Miséria” e do “Brasil Maior” que são nominalmente mencionados. O objetivo, como é destacado, é inserir a cultura dentro da perspectiva do desenvolvimento, de modo a atender a premissa expressa na Constituição Federal que entende ser aquela um direito do cidadão. Neste sentido, a reflexão sobre o desenvolvimento passa a envolver, dentro de sua concepção, o entendimento de que a esfera do simbólico-cultural contribui para a sua produção. Como indica De Marchi (2012, p. 1), entendida a partir de uma perspectiva desenvolvimentista, a cultura, em decorrência, passa a ser percebida como um ativo econômico, de modo que as produções que possuem como principal valor seus aspectos simbólicos passam também a ser posicionadas em local privilegiado, segundo o autor. No caso brasileiro, a análise e desenvolvimento de uma política para a economia criativa fica a cargo do MinC.

Figura 5: Escopo dos setores criativos segundo a Secretaria de Economia Criativa.



Fonte: MinC, 2012, p. 30.

O Ministério da Cultura se coloca o desafio de formular, implementar e monitorar as políticas públicas para um modelo de desenvolvimento cujas bases estão “na inclusão social, na sustentabilidade, na inovação e, especialmente, na diversidade cultural brasileira” (MINC, 2012, p. 7). Aproveitando as classificações realizadas pelas diversas instituições ao redor do mundo, mas se guiando pela sugestão da ONU de observar as especificidades e o potencial local, a Secretaria de Economia Criativa apresenta esta classificação para os setores criativos. A moda é uma das áreas inseridas na Economia Criativa no Brasil. Considerando esta inserção, o projeto docente desenvolvido visa a constituição da qualificação socioprofissional orientada para o desenvolvimento de negócios criativos cuja ênfase não esteja no individualismo dos empreendedorismos tradicionais, mas que se volte para a realização de parcerias entre os produtores envolvidos. Estas parcerias, além de beneficiar os negócios, também têm como objetivo promover a localidade, seja pelo aumento da oferta de empregos, seja pela oportunização de alternativas à violência e pobreza.

5. DOCÊNCIA, FORMULAÇÃO DE CURSO E ATUAÇÃO SOCIAL NA GERAÇÃO DE RENDA

O projeto foi desenvolvido no ano de 2017 com o objetivo de ser analisado e corrigido ainda neste ano e desenvolvido em 2018. Seu foco central está na qualificação na área de moda em diálogo com a economia criativa e o empreendedorismo, buscando ainda a formação integral dos alunos, isto é, uma qualificação que não se centre apenas no desenvolvimento de competências técnicas, mas também a formação humana, socioprofissional e política. Considera-se que o instituto possa se tornar um espaço ou comunidade criativa, um local de referência para que pessoas criativas possam aprender e trocar experiências, assim como adquirir conhecimentos para iniciar práticas e/ou aperfeiçoá-las. A presença desse lugar de referência é fundamental, pois nestes ambientes estimula-se a troca constante, o fazer junto e o compartilhamento de saberes criativos: entende-se que pessoas criativas atraem outras pessoas criativas, pois elas se estimulam mutuamente. Como aponta ainda Klamer (2016, p. 8):

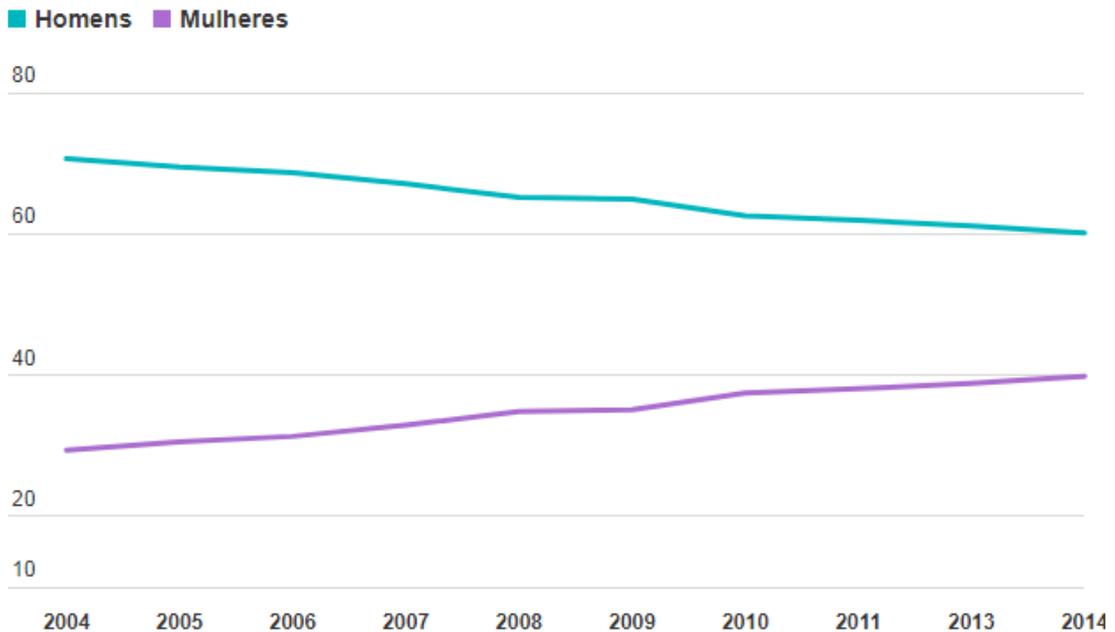
Como diversos pesquisadores mostraram, criatividade surge em ambientes criativos. Não importa quão criativos indivíduos possam ser, seus esforços serão inúteis se eles não encontrarem o local certo para crescer. Essa é a razão pela qual economistas adotaram a noção de comunidade criativa. As comunidades se referem a espaços compartilhados que pessoas e organizações têm acesso, uma vez que elas desenvolvem atividades de conexão e associação.

A objetivo do projeto aqui proposto é atuar na formação de mulheres em razão de ser este um público mais vulnerável socialmente e, ainda, por serem mulheres a grande maioria das alunas dos cursos oferecidos pela instituição relacionados à produção de vestuário. Como visto pelos dados do Censo de 2010, as mulheres apresentam renda média cerca de 30% inferior a dos homens na cidade de Belford Roxo. Além da renda mais baixa, aumenta o número de mulheres que chefiam famílias com filhos, segundo dados do IBGE:

Figura 6: Gráfico com dados sobre o aumento dos lares chefiados por mulheres.

MULHERES GANHAM ESPAÇO

Percentual de mulheres e homens chefes de família com filhos na última década



Fonte: Folha de São Paulo a partir de dados do IBGE, 04/12/2015.

É relevante destacar que a área de moda tradicionalmente emprega muitas mulheres, seja na produção – modelagem, costura, etc. -, seja nas áreas de pesquisa e design. Entre as costureiras, profissionais fundamentais para o desenvolvimento das roupas, é comum encontrarmos mulheres com poucos anos de estudo. De acordo com dados apresentados na pesquisa “Territórios da Moda” (2011) desenvolvida pela Prefeitura/RJ em parceria com o Sebrae/RJ, um dos principais problemas do setor, de acordo com os confeccionistas, é a falta de profissionais qualificados, o que acaba por se refletir em baixos salários. Na mesma pesquisa, sabemos que os baixos valores pagos são vistos como o principal problema da profissão, segundo as costureiras. Tal fator revela sua faceta mais crítica e cruel quando sabemos que entre as 5160 costureiras pesquisadas, 51,4% tem na costura sua única fonte de renda³.

Considerando estes dados, é possível afirmar que qualificar estas profissionais ou qualificar futuras profissionais pode ser uma maneira de reduzir os problemas relacionados aos salários. Por esta razão, optou-se em ter como foco do curso a

³ É interessante ressaltar que a principal vantagem apontada pelas pesquisadas em atuar com costura externa (facção) foi poder cuidar dos filhos, o que revela a importância da moda como profissão para as mulheres.

formação de mulheres. Contudo, não basta formar estas profissionais apenas para o exercício da função dentro das confecções, produzindo, assim, mais mão de obra barata para a indústria da moda. Assim, a proposta do curso a ser desenvolvido estaria na qualificação para a autonomia, de maneira que a profissional estivesse capacitada não apenas para receber a produção como faccionista, mas também ser capaz de criar o produto considerando as tendências e o público; comprar a matéria-prima; calcular os custos; precificar sua mão-de-obra e/ou do produto e, mais importante, buscar meios de se associar a outras profissionais em benefício próprio e da coletividade, de modo que a qualificação permitisse o aumento da renda ou mesmo a geração de renda por parte de mulheres dos arredores de Belford Roxo.

A reflexão sobre a proposta é decorrente de diversas discussões entre os docentes em reuniões pedagógicas sobre o contexto social dos alunos que já recebemos e que estão referendados pelos dados acima apresentados sobre o município e sobre a situação da mulher: a grande maioria dos alunos inscritos nos cursos relacionados à produção de vestuário, como já apontado, é mulher e recebeu uma educação básica de baixa qualidade ou já está afastada da escola há muito tempo, estando ou desempregada ou em empregos com altos níveis de precarização. Além da questão da localidade e da situação de gênero, discute-se também continuamente a baixa autoestima das alunas e a ausência de um projeto de vida e carreira ou mesmo de uma noção mais clara de projeto mais longo para si, no sentido mesmo de uma perspectiva pessoal de crescimento profissional e aumento de renda, incluindo a relação destas questões com saúde e segurança⁴. Neste sentido, o principal diferencial proposto estaria exatamente em oferecer um momento inicial do curso em que se discutisse exatamente estas questões. Embora possa parecer óbvio para os membros das classes medias e altas, a noção de projeto de vida não é natural, mas construída por meio da educação: inicia-se mesmo quando alguém pergunta “o que você quer ser quando

⁴ Com esta afirmação não indicamos que estas mulheres não projetem suas vidas, mas que este projeto é, em geral, muito imediatista, pouco concreto e/ou envolve pouca crença nas próprias capacidades. Estas características podem ser associadas ao contexto de pobreza que muitas vezes envolve a necessidade de se pensar na concretude imediata da existência, ou seja, nos problemas práticos a serem resolvidos de imediato, como garantir a própria alimentação e a dos filhos aquele dia. Neste sentido, os sonhos e desejos pessoais e de carreira acabam por ter pouca base, pois o presente é muito frágil. De outro lado, todo o contexto educacional reforça a todo o tempo as poucas qualidades e mesmo as dificuldades dos alunos: é comum entre os discentes de baixa renda certa dificuldade em, por exemplo, citar suas qualidades pessoais e profissionais.

crescer?” Quando não discutida, ela não necessariamente se desenvolverá de uma maneira “natural”.

O projeto de vida também envolve nossa constituição como ser, como profissional e mesmo nossa percepção de gênero, raça e até nossa relação com a saúde e segurança: engravidar ou não; proteger-se nas relações sexuais, etc. Esta relação com o projeto impacta em toda a construção do indivíduo como cidadão portador de direitos e mesmo de um indivíduo que prospecta um futuro para si.

Além disso, o curso pretende abordar todas as etapas do processo produtivo dos artigos de vestuário, a fim de fornecer às alunas uma percepção integral do desenvolvimento do produto, de modo a não alienar as mesmas do processo produtivo, compartimentando os conhecimentos: entendemos que, deste modo, contribui-se ainda para a autonomia das alunas como profissionais. Considerando os elementos sociopolíticos e econômicos apresentados acima, a autora traçou os objetivos do curso e os organizou dentro da matriz de articulação abaixo:

Figura 7: Matriz de articulação do curso proposto.

		Matriz de Articulação		
		Organização Curricular		
		Módulo I	Módulo II	Módulo III
Objetivos	Construir projeto de vida e de carreira;			
	Desenvolver o produto em sua integralidade;			
	Identificar oportunidades de negócios e de parcerias;			
	Precificar os artigos que confecciona.			

Fonte: Da autora.

Para o primeiro módulo, selecionou-se os objetivos “Construir projeto de vida e carreira”, por meio da disciplina “Projeto de vida e mundo do trabalho” e “Desenvolver o produto em sua integralidade”, disciplinas “Matéria-prima I” e “Produto de Moda”. As disciplinas de desenvolvimento de produto já parecem desde o primeiro módulo do curso em razão de toda a equipe do campus já ter observado que o adiamento das disciplinas práticas acaba por aumentar a evasão do curso. O tema inclusive já foi pauta em mais de uma reunião da equipe de professores da unidade. Já a disciplina de projeto surge neste momento a fim de atender as questões explicitadas acima sobre o planejamento de vida e carreira.

Para o segundo módulo, além do objetivo “Desenvolver o produto em sua integralidade”, que é trabalhada por meio das disciplinas “Matéria-prima II” e “Desenvolvimento de produto I”, também é articulado os objetivo “Precificar os artigos que confecciona” nas mesmas disciplinas, pois a discussão sobre a matéria-prima e desenvolvimento de produto passam a abordar questões referentes à negociação de preços e custos/viabilidade dos projetos. Já o objetivo “Identificar oportunidades de negócios e parcerias” é trabalhado na disciplina de “Empreendedorismo para negócios criativos” onde um dos focos centrais e estimular a parceira entre as mulheres que estão no curso.

No último modulo, os objetivos de precificação e de desenvolvimento de produtos são aprofundados por meio de uma abordagem mais acentuada sobre a relação entre custo e preço, enquanto a parte técnica de desenvolvimento de produto é também integralizada. Após o desenvolvimento da matriz, desenvolveu-se o plano de curso:

Figura 6: Grade Curricular

Curso: Confeccionista

Resumo: Programa socioprofissional na área de confecção de roupas femininas, com duração de 200h, voltado a mulheres entre 16 e XX anos, que buscam iniciar uma nova carreira, se (re)integrando no mercado de trabalho, ou receber qualificação formal, certificando-se em sua área de atuação, possibilitando o acesso ao desenvolvimento de competências técnicas básicas, além de formação geral para o mundo do trabalho.

Público-alvo: mulheres de baixa renda entre 16 a 60 anos, moradoras de Belford Roxo e redondezas.
Certificação: Àquele que concluir o programa receberá o certificado de conclusão do curso de Confeccionista.

Composição da oferta (unidades curriculares):

- I) Projeto de vida e mundo do trabalho (28h)
- II) Produto de moda: pesquisa e design para negócios criativos (32h)
- III) Matéria-prima: características, pesquisa de mercado e custo (24h)
- IV) Desenvolvimento de produto: modelagem introdutória; noções de corte e costura (76h)
- V) Empreendedorismo para negócios criativos (20h)

Objetivos socioprofissionais:

- Construir projeto de vida e de carreira;
- Desenvolver o produto em sua integralidade;
- Identificar oportunidades de negócios e de parcerias;
- Precificar os artigos que confecciona.

Perfil do egresso: o aluno egresso será capaz tanto de prestar serviços de fabricação de roupas de vestuário, quanto de desenvolver os próprios produtos, iniciando a negociação na área de moda.

Organização e composição curricular: o curso será composto de três módulos.

*Módulo I	*Módulo II	*Módulo III
a) Projeto de vida e mundo do trabalho (28h)	a) Matéria prima II (16h)	a) Desenvolvimento de Produto I (40h)
b) Matéria prima I (8h)	b) Empreendedorismo para negócios criativos (20h)	b) Custo e Precificação (20h)
c) Produto de Moda (32h)	c) Desenvolvimento de Produto I (36h)	

Detalhamento das unidades curriculares:

I) Projeto de vida e mundo do trabalho (28h)

- Desenvolver a noção de Projeto de Vida;
- Inserir o projeto profissional dentro dos objetivos pessoais;
- Compreender a saúde e segurança física como projeto de vida;
- Desenvolver a identidade de gênero e raça como marcos referenciais do ser;

II) Produto de moda: pesquisa e design para negócios criativos (32h)

- Reconhecer a moda como um setor criativo;
- Compreender o produto de moda, suas partes e etapas de desenvolvimento;
- Pesquisar tendências nas mídias e no mercado;
- Identificar o público-alvo e segmentar mercado;
- Criar produto e desenvolver ficha técnica;

III) Matéria-prima: características e pesquisa de mercado (24h)

- Diferenciar fibra, fio e tecido;
- Reconhecer os tipos de beneficiamentos;
- Desenvolver fornecedores e negociar preços;

IV) Desenvolvimento de produto: modelagem introdutória; noções de corte e costura em tecidos planos (76h)

- Reconhecer tabelas de medidas e bases de modelagem feminina;
- Interpretar modelos sobre as bases de modelagem;
- Enfeitar o tecido;
- Posicionar os moldes e cortar as partes do modelo manualmente sobre os tecidos;
- Costurar em máquina reta e overlock (acabamento);

V) Empreendedorismo para negócios sociais criativos (20h)

- Compreender e distinguir os negócios sociais e criativos;
- Identificar oportunidades de negócios;
- Desenvolver plano de negócios;
- Desenvolver parcerias de negócios produtivas;

VI) Custo e Precificação (20h)

- Identificar elementos que interferem no custo do produto;
- Desenvolver planilha de custos.

Fonte: IF Belford Roxo.

A discussão e proposição de uma abordagem dos negócios criativos em parceria também é um diferencial: buscaremos desenvolver uma perspectiva centrada na cooperação e não na pura concorrência, objetivando a perspectiva do trabalho em equipe. Busca-se ainda reduzir a própria noção de competição a qual são expostas às mulheres em culturas machistas, como a brasileira.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos o contexto e proposta de atuação da docente como mediador dos processos de geração de renda e redução de desigualdade por meio da discussão de um projeto de curso de moda. Para tal, apresentamos a proposta institucional e as características locais do local onde o mesmo está inserido. Também apresentamos as noções que pautam a economia criativa, conceitos que nortearão o curso. Por fim, apresentamos a estrutura do curso a fim de podermos discuti-lo com os pares.

Esta estruturação foi desenvolvida a fim de ser apresentada às equipes dirigentes e pedagógicas a fim de que as mesmas, em conjunto com a docente, possam analisar sua viabilidade e constituição. Assim, é uma proposta a ser analisada por estas equipes. O docente pode ser, assim, um ator fundamental na proposição e desenvolvimento dos cursos, como já indicado na introdução, devendo ser considerado e estimulado na formulação de cursos e materiais pedagógicos da instituição. Por outro lado, as equipes dirigentes e pedagógicas devem, a partir das propostas trazidas pelo docente ou conjuntamente com o mesmo desde o princípio, analisar estes produtos educacionais. Atualmente algumas instituições contam com núcleos docentes estruturantes (NDE) que atuam na reflexão dos cursos, mas infelizmente muitos entre eles não são estimulados a se reunir de fato ou são fornecidas a este núcleo, um lugar de segunda categoria.

Grupos de trabalhos docentes para o planejamento de cursos e materiais devem ser estimulados nas instituições com a possibilidade de estas atividades serem consideradas como carga horária, ou seja, que esta atividade não seja inserida como mais uma atividade a ser inserida como atividade de planejamento, sobrecarregando o professor nas horas de planejamento de aula, correção e lançamento de graus e frequências nos sistemas. A instituição deve mesmo remunerar os docentes para estas atividades, estimulando, assim, a pesquisa e extensão na área pedagógica e de desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e cursos para a mesma. As instituições públicas, por sua vez, devem ainda acentuar o caráter sociopolítico fundamental das propostas de curso e materiais, considerando o papel social destas últimas.

No que se refere em específico às áreas criativas, há de se discutir a formação docente para estas áreas. Não há licenciatura específica para muitas áreas, o que se relaciona a questões particulares da legislação educacional brasileira, mas deve-se discutir como capacitar profissionais provenientes do mercado e que não possuem prática didático-pedagógica ou que muitas vezes acabaram de se formar e encontram na docência uma possibilidade profissional. O conhecimento técnico-prático e a experiência profissional são de central importância para os professores das áreas criativas, mas não se pode dispensar a formação didático-pedagógica. Este, contudo, é um tema instigante e que demanda pesquisa, de modo que deixaremos para discutí-lo futuramente em outros artigos.

REFERÊNCIAS

CANO, Ignácio; SENTO-SÉ, João Trajano; RIBEIRO, Eduardo. **Mapeamento da criminalidade na área metropolitana do Rio de Janeiro**. 2004. Disponível em: <http://www.lav.uerj.br/docs/rel/2004/map_crim_rio_2004.pdf>. Acesso em: 09 Jul. 2017;

DE MARCHI, Leonardo. “Entre o desenvolvimento econômico e o direito à cultura: uma análise dos usos do termo ‘economia criativa’ pelo governo brasileiro”. *In. Anais do XI Congresso Latinoamericano de investigadores de la comunicación*. 2012a. Disponível em: <http://alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/leonardo_de_marchi_economia_criativa_e_politicas_de_cultura_artigo_1.pdf>. Acesso em: 10/07/2014.

_____. “Construindo o conceito de economia criativa no Brasil: política cultural no contexto neodesenvolvimentista brasileiro”. *In. Anais do XXXV Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação/INTERCOM*. 2012b. Disponível em: <www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2053-1.pdf>. Acesso em: 10/07/2014.

_____. Construindo um conceito neodesenvolvimentista de economia criativa no Brasil: Política Cultural na era do novo MinC. **Novos Olhares**, São Paulo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.revistas.usp.br/novosolhares/article/viewFile/69826/72486>. Acesso em: 10/07/2014.

FIRJAN. A Cadeia da Indústria Criativa no Brasil. *In. Estudos para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro*, n.2, mai. 2008. Disponível em: <<http://www.firjan.org.br/data/pages/2C908CEC3286DF68013286FCB8CE2E1C.htm>>. Acesso em: 23/07/2014.

IBGE. **Cidades:** Belford Roxo. 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330045&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 08 Jul. 2017;

MICHETTI, Micheli. “Da mestiçagem como panaceia à diversidade como (anti) commodity: notas sobre economia criativa no Brasil”. *In. Latitude*, v. 6, n. 2, pp. 175-190, 2012b. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/877/573>>. Acesso em: 11/07/2014.

MINC. **Plano da Secretaria de Economia Criativa: Políticas, diretrizes e ações 2011-2014**. Brasília: MINC, 2012;

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, s/a;

PNUD. Ranking IDHM Municípios 2010. 2013. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>>. Acesso em: 08 Jul. 2017;

PREFEITURA/RJ; SEBRAE/RJ. **Territórios da moda**: a indústria da moda na cidade do Rio de Janeiro [Relatório de Pesquisa: Etapa Quantitativa]. Rio de Janeiro: Prefeitura/RJ, 2011;

REIS, Ana Carla Fonseca (Org). **Economia Criativa como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento**. São Paulo: Itaú Cultural, 2008;

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009;

SOROSINI, Marcela. Polos de Jeans no Rio vendem calça a R\$20. **O dia** [Caderno Economia]. 17/09/2015. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/economia/polos-de-jeans-no-rio-vendem-calças-partir-de-20-8287085.html>>. Acesso em 08 Jul. 2017;

KLAMER, Arjo. Pensar Economia Criativa pede por outra ciência econômica: introduzindo a abordagem "Value Based". *In.*: VALIATI, Leandro; MOLLER, Gustavo. (Org.). **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016.

UNCTAD/Conferência das Nações Unidas para Comércio e Desenvolvimento. **Relatório de economia criativa 2010**. Nações Unidas, 2010;

WIKIPEDIA. **Baixada Fluminense**. 21/5/2017. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Baixada_Fluminense>. Acesso em: 09 Jul. 2017;

Recebido em: 29/12/2017
Aceito em: 11/02/2018