

R
E

ARTES
MODA
DESIGN



15° COLÓQUIO
DE MODA

EDIÇÃO
ESPECIAL

V.4, N.1 (2020)
FEV. - MAI. 2020

SUMÁRIO

EXPEDIENTE.....	004-007
EDITORIAL.....	008-009
DOSSIÊ ESPECIAL	
RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL Priscila Gil Wagner; Daniela Ripoll.....	011-029
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO Taísa Vieira Sena.....	030-045
ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA Emanuella Scoz; Tatiane Melissa Scoz; Juliana Favero.....	046-068
UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO Frantieska Huszar Schneid; Francisca Ferreira Michelin.....	069-093
PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS Márcio Soares Lima; Elisângela Tavares da Silva; Raquel Gomes Noronha.....	094-107
SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU Cleusa Bittencourt Ribas Fornasier; Seila Cibele Preto.....	108-130
MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO Lucas da Rosa; Valdecir Babinski Junior.....	131-151
A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO Anerose Perini.....	152-166
A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA Layla de Brito Mendes; Mirelly Karoliny de Melo Meireles.....	167-179

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

Débora Mizubuti Brito; Patricia Aparecida de Almeida Spaine; Raquel Rabelo Andrade.....180-197

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

Lucimar de Fátima Bilmaia Emídio; Marizilda dos Santos Menezes..... 198-216

ENTREVISTA

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA NO BRASIL

Felipe Fonseca; Natália Régis de Souza.....218-229

ANEXOS

Anexo do Editorial.....231-236

EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017, organizada a partir de parcerias interinstitucionais 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 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.

Esta sétima publicação reúne os trabalhos selecionados e submetidos novamente à avaliação dos autores que fizeram sua participação no 15º Colóquio de Moda, ocorrido em setembro de 2019, na cidade de Porto Alegre, nas dependências da Unisinos. Logo, trata-se, como previsto na política editorial do periódico, de uma edição especial, organizada por seus editores chefes.

Assim esperamos dar ainda maior visibilidade a trabalhos de relevância que estão sendo produzidos no ensino das Artes, Moda e Design em nosso país, em suas diferentes regiões e instituições de pesquisa.

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, 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

CONSELHO CONSULTIVO VOLUME 4, N.1

Aline Moreira Monçores - Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, Brasil
Álison Lima Macêdo - Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Andreza Moraes Borges - Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
Amanda Queiroz Campos - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Araguacy Filgueiras - Universidade Federal do Ceará, Brasil
Cariane Camargo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Christiane Arcuri- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Cyntia de Queiroz - Universidade Federal do Ceará, Brasil
Flavio Gloria Caminada Sabra – Instituto Federal de Belford Roxo – RJ, Brasil
Hiannay Jovem de Freitas – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Ivis Aguiar Souza- Universidade Federal de Viçosa, Brasil
João Dalla Rosa Júnior - SENAI CETIQT, Rio de Janeiro, Brasil
Juliana Gomes de Pinho Pessoa- Universidade Federal do Piauí, Brasil
Kárittha Bernardo Macedo- Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
Laise Lutz Condé de Castro - Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Letícia Arrozi - Universidade de São Paulo, Brasil
Lucas Rosa - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Luz García- Universidade Anhembi Morumbi, Brasil
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos- Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil
Marcelo Machado Martins – Universidade Federal de Pernambuco – CAA, Brasil
Marcus Souza Santos - Universidade Salvador – UNIFACS, Brasil
Patrícia Mucelin- Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Paula Correia Rodrigues - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Poliene Bicalho- Universidade Estadual de Goiás, Brasil
Tatiane Rebelatto- Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

REVISORES GRAMATICAIS

Everton Vinicius de Santa
Fernanda Luzia Anflor Ferreira
Luciana Vasconcelos
Marcelo Machado Martins
Maria Alice da Silva Braga
Mirelly Karolinny de Melo Meireles
Patrícia Carvalho Lima
Solange Monteiro de Almeida Almeida
Rose Mary Fornasier

EDIÇÃO

Apoio | Direção Assistente de Pesquisa e Pós-Graduação CEART/UDESC
Apoio executivo | Jaqueline Rocha e Bruna Marcolin (UDESC)
Capa | Marcela De Bettio Tôrres (UNISINOS)
Diagramação | Maria Manoela Ceolin Lamperdt (UDESC)

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós - Graduação em Artes, design e consumo da PPGAV/ UDESC, ICA/UFC, PPGD/ UFPE e PGCDs/ UFRPE. vol 4, n. 1, fev./2020 – mai./2020. - Florianópolis: UDESC/CEART, 2020 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594-4630

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

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

CDD: 391 – 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

EDITORIAL

EDITORIAL

A presente edição da Revista de Ensino em Artes, Moda e Design destina-se a difundir os trabalhos desenvolvidos e ampliados pelos autores que foram selecionados dentre os apresentados no 15º Colóquio de Moda. Cada artigo em sua nova versão foi submetido à avaliação dos pareceristas do periódico, tendo uma mais acurada validação de sua relevância para a difusão da pesquisa em torno do ensino em Moda.

Sobretudo, essa edição se propõe a deixar registrada a proposição inusitada do 14º Fórum das Escolas de Moda “Doroteia Baduy Pires”, que teve como premissa uma reflexão sobre a Formação do aluno em Moda e Design de Moda e sua empregabilidade no mercado de trabalho, baseado em um edital de pesquisa¹, por nós lançado no ano anterior, dirigido às todos os coordenadores dos cursos de ensino superior, a fim de identificar a empregabilidade dos egressos dos últimos 5 anos e, assim, termos um mínimo de dados para discutirmos o perfil dos cursos de moda realizados em nosso país.

Pretendíamos, por meio dessa investigação colaborativa, conhecer a situação dos cursos superiores e formar um grande panorama que, ao mesmo tempo, servisse de divulgação de ações exitosas e possíveis de serem realizadas em outros cursos e estados. Também nos impulsionou a busca de um parâmetro para compreender as alterações curriculares que têm ocorrido nos cursos de Moda e Design de Moda nos últimos cinco anos, especialmente neste momento, em que a economia desenha novos caminhos para o futuro das profissões dentro da sociedade em geral e do sistema de moda, em especial.

O instrumento de investigação foi elaborado e revisado pelos membros da Direção de Ensino da ABEPEN e distribuído por meio do mailing da instituição a todos os coordenadores de curso cadastrados. O objetivo foi angariar a maior participação possível e representativa dos cursos brasileiros.

Certamente devido às inúmeras incumbências dos coordenadores de curso, a resposta à proposta de investigação foi tímida, porém suficiente para promover um caloroso debate na ocasião do Fórum, na segunda-feira de 02 de setembro de 2019, nas dependências da Unisinos – Unidade Porto Alegre.

Mediante as apresentações e debates, podemos perceber que, atualmente, um novo perfil nos chega em sala de aula assentado em novas formas de projetar e produzir, induzindo à desmaterialização do currículo, e a flexibilidade de escolha dos conteúdos formativos ofere-

1 O referido instrumento encontra-se publicado na seção “anexos” dessa edição especial e assim disponível para os interessados aplicar a sondagem em sua escola.

cidos. Em sua maioria, possuem uma nova consciência de consumo, são os nativos digitais (geração Z e alpha) que consomem produtos ou cursos, pelo Instagram, uma vez que por essa plataforma podemos atuar aqui e em qualquer lugar do mundo.

A intenção do 14º Fórum das Escolas de Moda “Doroteia Baduy Pires partiu da vontade de discutir a questão baseada em fatos reais e esboçar respostas para questões como: _ O que o aluno aprende na graduação em Moda ou Design de Moda o tem favorecido ou, afastado de segmentos mais procurados no mercado?

Estudantes em suas falas apontaram que quando procuram por empregar-se na indústria nem sempre tem sucesso, e constantemente, têm ouvido que a sua formação não é aquilo que a indústria precisa. Por outro lado, ainda, discute-se sobre as razões e o impacto mercadológico na formação de jovens alunos em detrimento de áreas importantes e necessárias como a docência, pesquisa, museólogos, conservadores de tecido e objetos, curadoria de exposição em galerias, entre outras oportunidades de aperfeiçoamento que a moda necessita e requer.

Convidamos para participar desta edição, professores/coordenadores das seguintes escolas: SENAC (SP), UNIFEBE (SC) e UEL (PR). As contribuições trazidas por seus interlocutores aqueceram as nossas discussões, iluminaram caminhos para esse novo professor/orientador/propositor e nos motivaram ainda mais, a dar sequência à essa pesquisa colaborativa para a nossa constante reflexão sobre o Ensino de Moda no país.

Desta feita, então manteremos a pesquisa viva e seus novos resultados poderão ser pautados no próximo Fórum de Escolas de Moda, a se realizar de 09 a 12 de setembro de 2020, em Fortaleza.

Agradecemos a atenção de todos e fazemos votos de boa leitura e permanente discussão de nosso ensino, pesquisa e extensão.

Editoras,

Maria de Fátima Garcia de Mattos e

Mara Rúbia Sant’Anna-Muller

DOSSIÊ ESPECIAL

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020011

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL¹

Neoliberal traces in the Curriculum of a Fashion Design course in Rio Grande do Sul

Pistas neoliberales en el curriculum de un curso de Diseño de Moda en Rio Grande do Sul

Wagner, Priscila Gil²

Ripoll, Daniela³

¹ Esta pesquisa contou com financiamento da CAPES.

² Mestranda do PPG em Educação na Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Design de Moda e Tecnologia pela Universidade Feevale. Especialista em Marketing de Moda pela ESPM - Porto Alegre.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3164117060844746> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2793-3567> |

E-mail: priscila.wagner@erechim.ifrs.edu.br

³ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com Doutorado Sanduíche pela University of Plymouth.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625586274770694> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7247-2600> |

E-mail: daniela_ripoll@terra.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo entender como a governamentalidade neoliberal está presente no Projeto Pedagógico e nas ementas das disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda ofertado pelo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Erechim. Parte-se de dois pressupostos: a) os currículos dos cursos acadêmicos são construídos a partir de determinadas abordagens e perspectivas teóricas e acabam por ensinar mais do que os conteúdos pretendidos: eles ensinam o estudante a ser e estar no tempo presente; b) a lógica neoliberal permeia múltiplos espaços socioculturais e se traduz, no currículo do referido curso, na ênfase à autonomia dos sujeitos, no imperativo da inovação, da concorrência e da flexibilização das mentes e do tempo de trabalho. Tais características – tidas como desejáveis nos sujeitos na contemporaneidade – direcionam as ações, as vontades e os desejos de docentes e discentes. É interessante perceber como a lógica neoliberal está presente nesses documentos a fim de formar os alunos orientando-os, primariamente, para o mercado.

Palavras-chaves: Currículo; Design de Moda; Governamentalidade neoliberal.

ABSTRACT

This article aims to understand how neoliberal governmentality is present in the Pedagogical Project and in the course menus of the Technology in Fashion Design Higher Course offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Erechim. It is based on two assumptions: a) the curricula of academic courses are built from certain theoretical approaches and perspectives and end up teaching more than the intended contents: they teach the student to be and being in the present tense; b) the neoliberal logic permeates multiple sociocultural spaces and translates, in the curriculum of the course, the emphasis on the autonomy of the subjects, the imperative of innovation, competition and the flexibility of minds and working time. Such characteristics - considered desirable in contemporary subjects - direct the actions, wishes and desires of teachers and students. It is interesting to see how neoliberal logic is present in these documents in order to train students by orienting them primarily to the market.

Keywords: Curriculum; Fashion Design; Neoliberal Governmentality.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo la gubernamentalidad neoliberal está presente en el Proyecto Pedagógico y en los menús del Curso Superior de Tecnología de Diseño de Moda ofrecido por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Erechim. Se basa en dos supuestos: a) los planes de estudio de los cursos académicos se construyen a partir de ciertos enfoques y perspectivas teóricas y terminan enseñando más que los contenidos previstos: enseñan al estudiante a ser y estar en el tiempo presente; b) la lógica neoliberal impregna múltiples espacios socioculturales y traduce, en el currículo del curso, el énfasis en la autonomía, el imperativo de la innovación, la competencia y la flexibilidad de las mentes y el tiempo de trabajo. Dichas características, consideradas deseables en tiempos contemporáneos, dirigen acciones, voluntades y deseos de profesores y estudiantes. Es interesante ver cómo la lógica neoliberal está presente en estos documentos para capacitar a los estudiantes orientándolos principalmente al mercado.

Palavras Clave: Currículum; Diseño de moda; Gubernamentalidad neoliberal.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo entender como a governamentalidade neoliberal está presente na matriz curricular do curso superior em Tecnologia em Design de Moda do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Parte-se do pressuposto defendido por Foucault (2008) de que a governamentalidade neoliberal está presente na sociedade não somente no que tange ao econômico, mas também ao social, direcionando as ações, as vontades e os desejos dos sujeitos na contemporaneidade.

A metodologia da pesquisa foi baseada nas análises feitas por Saraiva (2014), nas quais a autora faz um cruzamento entre as características do neoliberalismo e as orientações das escolas contemporâneas, mostrando os principais pontos de convergência. De maneira semelhante à Saraiva (2014), esta pesquisa, primeiramente, realiza uma revisão sobre os estudos de currículo na contemporaneidade para, então, discutir sobre o neoliberalismo e a educação. Após, são apresentados os Institutos Federais, dando ênfase ao IFRS – Campus Erechim e ao curso de Design de Moda desta instituição, para então, a partir do projeto pedagógico do curso, analisar as ementas e objetivos das disciplinas buscando por características (e, porque não dizer, traços) da governamentalidade neoliberal. De acordo com Veiga-Neto (2000), tal mentalidade de governo, a partir da segunda metade do século XX, “mostrou-se muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado” (s/p).

2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ALINHADOS AO TEMPO PRESENTE

Ao assumir um currículo como objeto de análise, percebe-se que ele apresenta e descreve uma série de conhecimentos técnicos específicos, mas que ele, especialmente, tem a pretensão de formar sujeitos a partir das abordagens e perspectivas teóricas que o sustentam. Os currículos dispõem os conhecimentos necessários para uma formação específica, mas, de acordo com Silva (2010), esses conhecimentos (presentes nas matrizes, nas ementas das disciplinas, nos autores que são escolhidos para serem lidos ao longo das disciplinas, etc.) excluem outros que ali poderiam estar, ou seja, através do currículo há uma determinação do que se deve ou não estudar nas diferentes formações acadêmicas. Nesta perspectiva, não há aqui o objetivo de definir o que é um currículo, e sim de tentar tensionar a ideia tradicional de currículo para, então, entendê-lo como uma ferramenta ampla de formação de sujeitos, e não somente de profissionais.

Silva (2010) aponta que qualquer currículo é, sempre, o “resultado de uma seleção” (p.15); desta forma, há sempre uma justificativa de porquê um conhecimento foi privilegiado em detrimento de outro. Para esse autor, ao invés de olharmos para um currículo e perguntarmos “o que deve ser ensinado?”, precisamos perguntar: “o que esses estudantes

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

devem se tornar?”. Seguindo a ideia de um currículo que forma mais do que simples profissionais, Silva (2010) apresenta o currículo na perspectiva pós-estruturalista, cujo entendimento se encontra atrelado às questões de poder, entendendo que um currículo de nenhuma forma é neutro, puramente científico ou imparcial em suas questões. Nas escolhas curriculares, nos privilégios de conhecimento, há jogos de poder sociais, muitas vezes mais amplos que o próprio discurso científico, que orienta as formações curriculares.

Entretanto, vale ressaltar que a visão pós-estruturalista, que orienta as análises desse artigo, não é a única possível. As teorias tradicionais do currículo contemplam a ideia de que um currículo é um campo teórico onde são encontrados saberes que revelam as verdades de determinada formação acadêmica. Essas teorias, então, preocupam-se com questões organizacionais, metodológicas, avaliativas etc., focando seus esforços em como fazer um currículo, sem grandes questionamentos sociais, educacionais e disciplinares (SILVA, 2010).

Em meio às revoluções sociais da década de 1960, um novo tipo de pensamento educacional e curricular começou a ganhar espaço: as teorias críticas surgem invertendo os fundamentos das teorias tradicionais, colocando em dúvida os arranjos sociais e educacionais, relacionando-os e responsabilizando-os pelas grandes desigualdades sistêmicas da educação de massa. O pensamento crítico aproximava os ideais marxistas da atividade educacional, afim de entender como a escola auxiliava na reprodução dos valores dominantes da sociedade. De acordo com tal matriz de pensamento, a escola reproduzia as relações sociais de trabalho, de modo a fomentar e manter a ordem social vigente, e dificultar, principalmente ao aluno (tido como dominado), o acesso à uma educação emancipatória que o libertasse de seu estado subordinado. Já uma outra vertente do pensamento crítico se utilizava do conceito de capital cultural, cuja centralidade do pensamento se encontra na ideia de que a cultura dominante é considerada melhor, e por isso deve ser ensinada e alcançada (SILVA, 2010).

Mantendo esse pensamento histórico que entende o currículo como base dos acontecimentos sociais, em uma perspectiva pós-estruturalista, podemos entendê-lo como a base dos ensinamentos escolares, ou, de acordo com Moreira e Silva Júnior (2016), como “o coração da escola”, afirmando que “por seu intermédio se apresentam aos alunos a visão de mundo que se quer difundir e a ideologia que se pretende inculcar” (p. 48). Ou seja, a partir de uma perspectiva pós-crítica, entende-se que, junto com as orientações disciplinares, o currículo carrega ideologias, inclusões, exclusões, significados e representações, ensinando ao aluno muito mais do que o conteúdo propriamente dito explícita.

Muitas pesquisas já foram realizadas dentro dessa perspectiva, as quais tomam o currículo como campo de lutas sociais. Dentre elas, vale ressaltar a pesquisa de Ferreira (2017), que trabalha com algumas diretrizes dos Institutos Federais a fim de perceber como essa instituição governa os sujeitos. Em sua pesquisa, Ferreira (2012) percebe que a orientação curricular dos Institutos Federais visa formar sujeitos presentes na lógica de trabalho imaterial, e desta forma, incluídos na lógica neoliberal do pensamento Foucaultiano.

Os cursos técnicos e tecnológicos ofertados pelo IFRS seguem o “Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos” (2014) e o “Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tec-

nologia” (2016), respectivamente. Esses catálogos apresentam informações de orientação para implementação de cursos autorizados a funcionar no território brasileiro. O “Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia” (2016) apresenta oito descritores acerca dos cursos: denominação do curso, eixo tecnológico, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, carga-horária mínima, campo de atuação, ocupações CBO¹ associadas, possibilidades de prosseguimento de estudos na pós-graduação. Relativamente aos cursos superiores em tecnologia em Design de Moda, as orientações são as seguintes:

- Denominação do curso: Curso Superior em Tecnologia em Design de Moda;
- Eixo Tecnológico: Produção cultural e design;
- Carga horária mínima: 1600 horas;
- Perfil profissional de conclusão: 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.
 - Infraestrutura mínima requerida: Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado; Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso; Ateliê de criação em design de moda; Laboratório de confecção; Laboratório de desenho; Laboratório de modelagem; Tecidoteca.
 - Campo de atuação: Ateliês e Confecções; Bureaus de Pesquisa e Criação em Moda; Escritórios de Design; Indústrias de Moda; Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
 - Ocupação CBO associadas: 2624-25 - Tecnólogo em design de moda; 2624-25 - Desenhista industrial de produto de moda (designer de moda).
 - Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação: Pós-graduação na área de Artes, entre outras (CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS SUPERIORES, 2016, p.103).

O perfil profissional descrito no referido Catálogo ressalta que, ao final da formação, o designer de moda deve ser capaz, em primeiro lugar, de criar e desenvolver “produtos para a indústria da moda” – isto é, privilegiando muito mais um caráter industrial/em escala da produção de roupas e não necessariamente o caráter artesanal, coletivo e em pequena escala. Outro aspecto que chama a atenção é a sustentabilidade socioambiental – mostrada como atributo desejável às coleções de moda em função do mercado consumidor (e não necessariamente para a proteção do ambiente e da natureza).

3 O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

1 Classificação Brasileira de Ocupações: “Trata-se de ocupações que o profissional graduado no Curso Superior de tecnologia pode exercer ou tem relação direta com o perfil profissional do egresso, fornecendo perspectivas de inserção profissional” (Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, p. 8, 2016).

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Para falar sobre o conceito de neoliberalismo relacionando-o com a educação utilizou-se alguns autores como Saraiva (2014), Santaiana (2015), Veiga-Neto (1999), Ferreira (2017) e, além destes, Foucault (2008), na leitura de seu livro “O nascimento da Biopolítica”.

Antes de entender o neoliberalismo e suas formas de governo, é importante percebermos como o liberalismo funciona e governa os sujeitos na Modernidade. De acordo com Saraiva (2014), o liberalismo é uma racionalidade que marca diferentes práticas sociais. Nas palavras da autora, “ainda que possa aparecer de modo condensado nas formas de governar um Estado, atravessa toda a sociedade e implica em práticas de condução de condutas que extrapolam as ações estatais e se desdobram de modo muito mais amplo” (SARAIVA, 2014, p.142).

A governamentalidade liberal naturaliza a liberdade de mercado, e o estado deve trabalhar para manter essa liberdade, agindo no social somente quando necessário. As intervenções estatais no social se dão através do que Foucault (2008) chama de biopolíticas, que visam garantir o mínimo de bem-estar social para que se garanta, também, o bem-estar mercadológico.

Saraiva (2014) também nos ajuda a compreender o liberalismo não só como um conjunto de ações, práticas e vontades puramente econômicas, mas também como um sistema de pensamento ou, ainda, uma racionalidade que governa a vida social mais ampla dos sujeitos. Ou seja, os sujeitos, pela ação do liberalismo, passam a ser também considerados unidades de negócios, como sujeitos mercadológicos individualizados (supostamente autônomos e responsáveis por si mesmos). A ação do Estado em um sistema liberal se dá nas intervenções que ele faz no social em prol do seguimento (e do pleno desenvolvimento) do livre mercado. Veiga-Neto (1999) complementa explicando que o liberalismo é “delicado e sutil, de modo que para governar mais, é preciso governar menos” (s/p). Desta forma, o liberalismo trata os sujeitos como parceiros do Estado, ao mesmo tempo que são governados pelo Estado através de seus deveres, e se autogovernam através de seus direitos.

Nessa perspectiva, para Ferreira (2017), o liberalismo tira do Estado a responsabilidade sobre os sujeitos e faz com que os próprios sujeitos sejam responsáveis sobre si, sobrecarregando-os, prometendo uma liberdade medida e estipulada pelo próprio Estado – sujeitos livres para trabalharem disciplinarmente nas fábricas e fazerem com que a economia cresça. No liberalismo, o Estado é visto como uma empresa, e a ele não cabe, necessariamente, oferecer serviços, mas torná-los possíveis para que outras empresas os ofereçam (parte-se dessa lógica a ideia de privatizações de empresas estatais e concessões de determinados serviços estatais a empresas privadas).

O neoliberalismo evoluiu a partir do liberalismo, e faz com que as lógicas sociais, econômicas, estatais e individuais se alterem de forma a produzir novos sujeitos, e o governo, que no liberalismo era da sociedade, no neoliberalismo passa a ser um governo do sujeito (VEIGA-NETO, 1999). Segundo Foucault (2008), o neoliberalismo se apresenta com

base dessas decifrações, não tanto o indivíduo, não tanto processos ou mecanismos, mas empresas. Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Desta forma, a força de trabalho individual do cidadão passa a ser contratada em forma de empresa; sugere-se, nas mais variadas instâncias da cultura, que cada pessoa física seja também uma pessoa jurídica e possa vender seu trabalho às outras pessoas (físicas ou jurídicas) e, assim, movimentar a economia. Outras mudanças importantes podem ser destacadas, como a reconfiguração do sistema de produção que antes tinha seu foco na produtividade mercantil, que sugeriria uma sociedade disciplinar, e agora foca na teoria do capital humano, exigindo inovação e criatividade, estimulando a concorrência entre sujeitos e não mais entre empresas (FERREIRA, 2017). Essa ideia de capital humano leva à precarização do trabalho, de forma que empresas e pessoas concorram em um mesmo campo de mercado, tornando as leis trabalhistas precárias ou insuficientes, pois uma vez como indivíduo-empresa, esse trabalhador não mais possui vínculo empregatício, mas é considerado um parceiro, um igual.

De forma sucinta, Santaiana (2015, p.72) trata o neoliberalismo como um sistema que pauta o mercado para definir as ações estatais. A educação pública brasileira, estando em poder do Estado, foi (e ainda é) conduzida a partir da lógica do mercado. Logo, o discurso educacional que gira em torno de uma educação progressista que deve modernizar o país e elevá-lo economicamente fará parte da educação pública muito fortemente a partir da década de 1990 (SANTAIANA, 2015, p.72).

Ainda, de acordo com a mesma autora, discursos que apresentam a autonomia individual dos sujeitos, a capacidade de inovação, renovação, participação, trabalho em equipe como sendo características imprescindíveis ao sucesso profissional do cidadão originam-se das políticas neoliberais. A autora mostra que o pensamento (e o desejo) de formar estudantes para que eles se insiram no mercado é parte de uma prática econômica – e é parte da lógica neoliberal, que prioriza o econômico sobre o social. No momento em que as instituições escolares pensam no (e priorizam a formação do) sujeito profissional e onde ele trabalhará, há o governo dos sujeitos na direção de uma lógica neoliberal (SANTAIANA, 2015).

Saraiva (2014) apresenta mais algumas características da governamentalidade neoliberal presentes no âmbito social e, dentre elas, vale destacar: a) a ênfase na concorrência, quando as pessoas, assim como as empresas, focam suas atividades na busca por consumidores, e não mais por processos de trocas de mercadorias, o que torna os sujeitos empresários e gestores de si; b) a ênfase na inovação permanente, pois não bastaria criar novos produtos (os produtos precisariam ser “inovadores” e “tecnológicos”); c) o foco na produção mental e no trabalho imaterial, isto é, na ideia de que a produção material deixa de ser central e a produção mental passa a ocupar o tempo dos trabalhadores, exigindo que o sujeito não mais tenha seu corpo fixo em uma empresa, cumprindo horários, mas que tenha metas;

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

d) a ideia de cooperação entre cérebros – isto é, muitos cérebros conectados através da rede mundial de computadores, juntos e sem supervisão, criam serviços e fomentam ideias, havendo com isso uma espécie de borramento da ideia de direitos autorais; e) a ideia do capitalismo cognitivo, quando o consumidor não consome mais um produto, mas uma cadeia de valor e o pertencimento a um mundo que as marcas constroem.

Ademais, a relação da produção mental e do trabalho é bastante interessante quando se toma a ideia de tempo: não há mais tempo fixo para o trabalho e, portanto, o trabalhador passa boa parte de sua vida, atualmente, conectado ao trabalho. Isso faz com que ele não tenha mais um salário e, sim, uma renda, e que se submeta a condições precárias de trabalho, aceitando se submeter ao menor preço, entrando no jogo da concorrência e acarretando a desvalorização do trabalho e do trabalhador e o aumento de lucratividade, empobrecendo o sujeito.

Essas características que Saraiva (2014) apresenta estão relacionadas com a mudança da lógica liberal para a neoliberal. Tais características vão, segundo a referida autora, tomando conta de diferentes âmbitos sociais, inclusive do educacional. O âmbito educacional é importante para o mercado e para o Estado, porque é através da escola, das universidades e das outras instituições de ensino que a lógica neoliberal pode ser transformada em biopolítica. Nas escolas, essas características se fazem presentes em modelos pedagógicos que focam no trabalho imaterial, nas críticas contínuas ao modelo disciplinar, na ideia dos alunos como ativos da gestão de sua aprendizagem, na comunicação incentivada, na pedagogia de projetos, na subjetivação do tempo, na educação por competências e na ideia de uma contínua aprendizagem (a chamada formação continuada, o “aprender por toda a vida”).

Entendemos, então, o neoliberalismo como uma ação política, biopolítica, social, ou seja, como uma lógica pautada pela premissa do livre mercado, e que o livre mercado necessita de sujeitos profissionais formados nessa mesma matriz de pensamento para inserirem-se como mão de obra específica e barata. As instituições profissionalizantes se apresentam como fortes aliadas do neoliberalismo, e os Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia, como formadores profissionalizantes, se pautam nos mercados regionais, através de pesquisas, para criar e dar andamento aos projetos pedagógicos de seus cursos.

4 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS ERECHIM

No site do Ministério da Educação encontra-se uma linha do tempo que ajuda a entendermos a evolução da rede educacional federal de ensino profissionalizante. Tal linha de tempo mostra que os Institutos Federais foram fundados em 2008 pela Lei no 11.892 e estão vinculados à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Contudo, eles estão ligados à história da educação profissional no Brasil, que se inicia em 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que era subordinada ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018 – SITE).

colarização pública profissionalizante e o então presidente, Nilo Peçanha, cria 19 escolas ao assinar o decreto no 7.566. A partir da promulgação da Constituição Brasileira, em 1937, essas escolas criadas em 1909 passam a ser Liceus Industriais, e a Constituição vai tratar, pela primeira vez, do ensino técnico, profissional e industrial. Com a reforma Capanema, em 1941, o ensino profissionalizante passa a ser considerado em nível médio, o ingresso nas escolas profissionalizantes passa a ser através de exames admissionais e os cursos são divididos em dois níveis: o primeiro, básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria; e o segundo, curso técnico industrial. Em 1942, os Liceus Industriais passam a ser chamados de Escolas Industriais Técnicas. Após a Segunda Guerra Mundial, o então presidente Getúlio Vargas recebe investimentos estrangeiros e há certo avanço econômico no Brasil, fato que impulsionou o aumento da rede profissionalizante. Esse avanço industrial se seguiu nos anos de presidência de Juscelino Kubitschek, que, em seu governo, focou na formação de profissionais orientados para as metas industriais econômicas do país.

Em 1961 há a promulgação da Lei 4.024, que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, a partir deste momento, o ensino profissional se equipara ao ensino acadêmico. Ainda, na década de 1960, são fundadas as escolas técnicas agrícolas. No final da década de 1970, três escolas técnicas federais, do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Na década de 1990 há grande avanço tecnológico e uma mudança forte nos meios de produção brasileiros, o que torna possível uma nova política de ensino profissionalizante: é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, o Programa de Expansão da Educação Profissional e retoma-se o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Nos anos 2000 há a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, e em 2008 as escolas técnicas federais tornam-se Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Tecnologia em Design de Moda (IFRS, 2016), o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande Sul foi criado juntamente com a Lei 11.892. Esta instituição, inicialmente, integrou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, a Escola Técnica Federal de Canoas e a Escola Técnica Federal de Sertão. No decorrer do processo de federalização integrou-se ao IFRS as escolas técnicas dos municípios de Porto Alegre, Rio Grande, Farroupilha, Feliz e Ibirubá. Além dessas, foram instituídos novos campi em Erechim, Caxias do Sul, Osório e Restinga. Atualmente, o IFRS conta com 17 campi, tendo sua reitoria na cidade de Bento Gonçalves (RS).

O campus Erechim inicia sua trajetória acadêmica com a implantação da Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, em 2007, por meio da doação de um terreno da prefeitura municipal de Erechim à rede federal de educação. As atividades administrativas se iniciaram em 2008 e, a partir de 2009, há a nomeação de professores e acontece o primeiro processo seletivo para ingresso discente. As atividades letivas começam em 2010 e o Campus Erechim oferta, na ocasião, quatro cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: Agroindústria, Mecânica, Vendas e Vestuário. Atualmente, o campus conta com cinco áreas de conhecimento

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

(Mecânica, Informática, Alimentos, Gestão e Moda) e com onze cursos: Técnico concomitante ao Ensino Médio em Informática e em Produção de Moda; Técnico em Alimentos, Finanças, Logística, Mecânica e Modelagem do Vestuário; Superior de Tecnologia em Marketing e em Design de Moda e bacharelados em Engenharia de Alimentos e Engenharia Mecânica.

5 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA DO IFRS

O CST em Design de Moda do IFRS – Campus Erechim iniciou no ano de 2013 e seu objetivo, de acordo com o projeto pedagógico, é

formar profissionais qualificados na área da Moda, com competências e habilidades para elaborar e gerenciar projetos com soluções inovadoras para a indústria do vestuário, fundamentados na cultura do design, considerando fatores estéticos, simbólicos, culturais, ergonômicos, tecnológicos e produtivos, pautando-se em uma postura ética e de responsabilidade social (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017, p.18).

Por meio da análise do excerto, depreende-se que os profissionais formados por este curso devem entender o mercado de moda no qual serão inseridos, e devem pensar sobre esse mercado de forma a melhorá-lo principalmente com base na inovação e na sociedade consumidora. Há ênfase no aprendizado orientado por “competências e habilidades”, bem como na “inovação”, na busca das metodologias do design para a “solução de problemas” e no desenvolvimento de “projetos com soluções inovadoras” – o que, como vimos, são características distintivas da lógica neoliberal.

Para que os objetivos do curso sejam alcançados, ele conta com diferentes disciplinas orientadas para a profissionalização, formação básica e específica. O curso tem 2061 horas divididas em seis semestres e 37 disciplinas. Cada semestre apresenta disciplinas voltadas para ação prática, teórica e estratégica da área de moda e vestuário (ver Tabela 1):

Tabela 1 Matriz curricular do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda.

Semes-tre	Nº	Componente curricular	C.H. Teórica	C.H. Prática	Horas Aula	Pré-requisitos
1	1	História da Moda I	28	5	40	
	2	Desenho 1	10	56	80	
	3	Laboratório de Pesquisa e Criação	10	23	40	
	4	Modelagem I	10	56	80	
	5	Fundamentos do Design	20	13	40	
	6	Materiais e Processos Têxteis I	33	33	80	
	7	Leitura e Produção Textual	33	0	40	

**RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO
DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO
SUL**

	Carga horária total do semestre					400	
2	8	História da Moda II	28	5	40	História da Moda I	
	9	Desenho II	10	56	80	Desenho I	
	10	Desenvolvimento de Coleção I	30	36	80	Laboratório de Pesquisa e Criação e Fundamentos do Design	
	11	Modelagem II	0	66	80	Modelagem II	
	12	Materiais e Processos Têxteis II	30	16	40	Materiais e Processos Têxteis I	
	13	Metodologia Científica	23	10	40	Leitura e Produção Textual	
	14	Informática Aplicada à Moda	16	17	40		
	Carga horária total do semestre					400	
3	15	História da Moda III	28	5	40	História da Moda II	
	16	Desenho III	7	26	40	Desenho II	
	17	Desenvolvimento de Coleção II	30	36	80	Desenvolvimento de Coleção I	
	18	Modelagem III	0	66	80	Modelagem II	
	19	Planejamento de Encaixe, Risco e Corte	10	23	40		
	20	Empreendedorismo	25	8	40	Leitura e Produção Textual	
	21	Gestão do Design	23	10	40		
	22	Semiótica	23	10	40		
	Carga horária total do semestre					400	
4	23	Sociologia da Moda	28	5	40	História da Moda III	
	24	Desenho IV	6	60	80	Informática Aplicada à Moda e Desenho III	
	25	Desenvolvimento de Coleção III	30	36	80	Desenvolvimento de Coleção II	
	26	Modelagem IV	0	33	40	Modelagem III	
	27	Costura I	10	56	80		
	28	Marketing e Pesquisa de Mercado	25	8	40	Empreendedorismo	
	29	Gestão Ambiental e Ecodesign	20	13	40		

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

	Carga horária total do semestre					400	
5	30	Operacionalização da Produção	20	46	80	Costura I	
	31	Costura II	0	66	80	Costura I	
	32	Modelagem V	0	66	80	Informática Aplicada à Moda Modelagem IV	
	33	Projeto Interdisciplinar	0	120	120	*	
	34	Produção de Moda	23	10	40	Desenvolvimento de Coleção III	
	Carga horária total do semestre					400	
	35	Trabalho de Conclusão de Curso	0	264	320	Projeto Interdisciplinar	
	36	Optativa I**			40		
	37	Ética e Sociedade	33	0	40		
	Carga horária total do semestre					400	

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir do Projeto Pedagógico do Curso (2017) disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2018/04/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Tecnologia-em-Design-de-Moda.pdf>.

6 O NEOLIBERALISMO NOSSO DE CADA DISCIPLINA

Analisa-se, a seguir, o Projeto Pedagógico (PPC) do referido Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda a partir do entendimento já expresso acerca do neoliberalismo e de seus múltiplos atravessamentos (ou rastros) na Educação. Busca-se focar a análise em diversos pontos do PCC: a justificativa; a proposta político-pedagógica; os objetivos; o perfil do curso e do egresso; nos princípios filosóficos e pedagógicos; na matriz curricular do curso; e nas ementas e objetivos das disciplinas. A análise voltará o olhar para as características já citadas anteriormente: para a autonomia máxima dos sujeitos, para o discurso da inovação, do trabalho em equipe, da gestão de si, do cumprimento de metas etc.

Como apresentado anteriormente, a lógica neoliberal consiste em se pautar no mercado, e em diferentes ações estatais. Na justificativa da implementação do curso, há um excerto pertinente à perspectiva neoliberal:

[...] em função da complexidade das inovações, as oportunidades são maiores para aqueles que estão preparados para as novas necessidades do mundo do trabalho e para atuar em igualdade de condições e, esse preparo passa, necessariamente, pela educação, base para o conhecimento, pelo saber e pelo aprimoramento humano. O mercado nacional do vestuário passa por uma crescente valorização de produtos com qualidade, sugerindo que o campo da moda/confecção/vestuário está em franco processo de consolidação,

mas para que isso ocorra de forma orientada será necessária a formação de profissionais qualificados, capazes de atualizar os processos produtivos e administrativos, visando ao aumento da produtividade, melhoria da qualidade e redução de custos das indústrias e empresas de confecção, tornando-as mais competitivas dentro de um mercado globalizado (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 15, 2017).

Este trecho, retirado da apresentação do PPC, deixa evidente que a sociedade está mudando, e que as mudanças do perfil profissional precisam estar em consonância com a atuação dos cursos profissionalizantes. Pode-se, ainda, destacar o pensamento de Ferreira (2017) sobre a intensificação da concorrência, quando afirma que “o exercício da concorrência está intrinsecamente ligado com a invenção contínua, com a inovação, o que acelera o ciclo do consumo. A concorrência nesta racionalidade se estabelece pela criação constante de novos desejos” (p. 39).

Outro excerto interessante de se destacar também está na justificativa para a implementação do curso:

Torna-se importante salientar que esse curso está voltado à nova concepção de educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, que requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer, ela requer o conhecimento científico, a construção do saber tecnológico, a compreensão global do processo produtivo, o domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 16, 2017).

Chama a atenção, no referido excerto, a ideia de que o aluno do curso de Design de Moda seja capaz de fazer o “monitoramento dos [seus] próprios desempenhos profissionais” – ou seja, que ele desenvolva a habilidade de auto-gestão e de autoavaliação para, então, aperfeiçoar-se na gestão de si mesmo. Saraiva (2014) explica que o “neoliberalismo busca tornar cada um empresário de si, gerindo sua vida como se fosse uma empresa” (p. 14); além disso, Veiga-Neto (2000) afirma que esse sujeito – o empresário de si – é o sujeito ideal para o neoliberalismo, porque ele se torna (supostamente) livre e competente para o consumo e a concorrência, podendo ser responsabilizado pelas suas ações, sucessos e fracassos.

Após a análise da justificativa para a implementação do curso, os objetivos, tanto geral quanto alguns objetivos específicos, denotam “rastros” de neoliberalismo, principalmente no que concerne o gerenciamento de projetos, capacidades inovadoras, trabalho em equipe e gestão de si. O objetivo geral do curso é o que segue:

Formar profissionais qualificados na área da Moda, com competências e habilidades para elaborar e gerenciar projetos com soluções inovadoras para a indústria do vestuário, fundamentados na cultura do design, considerando fatores estéticos, simbólicos, culturais, ergonômicos, tecnológicos e produtivos, pautando-se em uma postura ética e de responsabilidade social (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017, p. 16).

Já os objetivos específicos que se destacam na perspectiva do governo

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

neoliberal são:

- Otimizar, durante a formação do profissional, o desenvolvimento das características indispensáveis para a atuação em equipes multidisciplinares;
- Desenvolver a capacidade empreendedora do profissional, visando seu aperfeiçoamento contínuo, bem como a produção de novos conhecimentos e tecnologias, fomentando novas práticas profissionais em design de moda; (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 19, 2017).

Em relação ao gerenciamento de projetos – outra habilidade dos profissionais ditos “qualificados” na área da Moda –, Saraiva (2014) explica que se trata de uma característica do trabalho imaterial, que é uma modalidade de trabalho que vem se tornando hegemônica na lógica neoliberal. Essa ideia de trabalho imaterial também é responsável pela atuação de sujeitos no trabalho em equipe. Além disso, Veiga-Neto (2000) explica que, na contemporaneidade, “cresce a demanda por sujeitos cuja competência mais exigida é saber atuar em tarefas cooperativas” (s/p) – e, ao lermos os objetivos específicos do Curso, percebe-se que essa é uma característica presente ali. No segundo objetivo específico, aparece novamente a ideia de sujeitos empreendedores, mostrando que o curso, além de profissionalizante, também é atravessado pelas ações biopolíticas, que, de acordo com Saraiva (2014), buscam produzir esse tipo de sujeito.

No capítulo “Perfil do curso”, há um excerto interessante para pensar a ideia de sociedade de aprendizagem:

Dessa forma, destaca-se, na formação do Tecnólogo em Design de Moda, a necessidade de permanente aprofundamento e atualização com relação às produções científico-tecnológicas da sua área de atuação, bem como a reflexão sobre o contexto socioeconômico em que está inserido o profissional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 20, 2017).

Saraiva (2014) entende que a “ênfase em uma educação por competências e as noções de aprendizagem por toda vida e sociedade de aprendizagem” (p. 153) vêm se tornando essenciais para a sociedade neoliberal. Na educação, a sociedade de aprendizagem toma o lugar da sociedade do ensino, ou seja, a escola não mais ensina algo para a vida, mas, sim, o sujeito deve aprender um ofício para o trabalho e, para manter-se empregado, o sujeito necessita de constante aprendizado (FERREIRA, 2017). Ainda de acordo com Ferreira (2017),

as tendências dizem que devemos ser aprendizes ao longo da vida e é isso que fará – e em muito já faz – essa sociedade funcionar. Um sujeito que aprende a aprender e que nunca finaliza sua aprendizagem é capaz de se reconfigurar de acordo com as tendências do mercado e assim se mantém competitivo e útil à manutenção da governamentalidade neoliberal (p. 35).

Além do imperativo da contínua aprendizagem e da educação continuada, no que se refere ao perfil do egresso, o projeto pedagógico afirma que o egresso deverá ter habilidades e competências específicas. Dessas, destacam-se as seguintes:

- Criatividade para propor soluções inovadoras: idealizar propostas criativas para determinadas demandas de consumo, de forma contextualizada com os aspectos sociais, culturais e econômicos de onde se insere o público consumidor;
- Compreensão inter e multidisciplinar: aplicar conhecimentos interdisciplinares durante o processo de desenvolvimento de projetos de produtos de moda, bem como atuar em equipes multidisciplinares, interagindo com áreas afins;
- Capacidade empreendedora: adotar postura de constante aperfeiçoamento profissional e produção de novos conhecimentos, assumindo o compromisso com o desenvolvimento da indústria de confecção do vestuário e da área da moda em especial, considerando princípios éticos e de responsabilidade social (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 20 e 21, 2017).

Ferreira (2017) explica que a produção de inovação, na contemporaneidade, substitui a ideia da produção em série, presente na lógica liberal. A produção da inovação pauta-se no pensamento não só de produtos com novas habilidades e novas tecnologias, mas também na produção de soluções inovadoras para os consumidores (SARAIVA, 2014). Os aspectos criativos dos sujeitos, que geram as inovações, não submetem os corpos à um local específico, mas tornam as mentes flexíveis, e possibilitam que os sujeitos cooperem entre si não somente dentro da escola, ou empresa, mas sim em qualquer lugar que estejam (SARAIVA, 2014).

Mais adiante, no mesmo excerto, a capacidade de “atuar em equipes multidisciplinares” incentiva, novamente, os sujeitos à comunicação, ratificando o que Saraiva (2014) chama de “cooperação entre cérebros”. Além disso, há forte relação com o capitalismo cognitivo, na medida em que se entende que, no momento da atuação em equipe, o profissional estará elaborando algum trabalho imaterial ou gerenciando projetos. Por fim, cabe ressaltar que, novamente, a capacidade empreendedora aparece como central na lógica neoliberal, orientando o sujeito-empresa a pautar suas atitudes como o mercado exige, se auto-gerindo, gerando renda para a sociedade cada vez mais carente de empregos (FERREIRA, 2017). O empreendedorismo também tem forte relação com a ideia de inovação, solução de problemas e gestão de projetos, na medida em que, segundo Dornelas (2014), ele fomenta o pensamento de novas oportunidades de negócios pautando nas necessidades do mercado.

Algumas disciplinas do currículo do CST em Design de Moda são apresentadas a seguir, pois entende-se que aspectos das diretrizes curriculares nacionais e dos projetos pedagógicos dos cursos são colocados em prática a partir das matrizes curriculares dos cursos.

6.1 Analisando algumas disciplinas

Voltando nossa atenção às disciplinas, ementas e objetivos que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) apresenta, podemos começar pela disciplina “Laboratório de Pesquisa e Criação”, cuja ementa apresenta conteúdos como “Técnicas de criatividade” e “Criatividade e processos de criação aplicados ao design de moda”. Seu objetivo é “desenvolver a capacidade criativa por meio da utilização de técnicas de criatividade, associadas à pesquisa de materiais alternativos que possam ser utilizados na área da moda” (PROJETO PEDAGÓGI-

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

CO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017 p. 31). Esses conteúdos e o objetivo de formação da disciplina apresentam relação com a forma de trabalho imaterial apresentada por Saraiva (2014), cuja centralidade está nas atividades intelectuais e linguísticas do sujeito.

Indo mais adiante na matriz curricular do curso, a disciplina de “Empreendedorismo”, que é ofertada no terceiro semestre, apresenta como objetivo:

Desenvolver a capacidade empreendedora, dando ênfase às especificidades do mercado de moda, apresentando técnicas de identificação e aproveitamento de oportunidades, na aquisição e gerenciamento de recursos necessários ao negócio de moda, estimulando a criatividade e a aprendizagem pró-ativa [sic] (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, p. 43, 2017).

É importante salientar que esta disciplina apresenta conteúdos voltados ao processo empreendedor, às características empreendedoras e à formulação de uma empresa fictícia. Garcia (2001) mostra que, mesmo havendo uma multiplicidade de sujeitos, estes são conduzidos a atuar em uma ética de autonomia e liberdade, e essas características estão bastante presentes nas pedagogias escolares atuais. Do objetivo da disciplina, vale destacar a “aprendizagem pró-ativa” como sendo uma representação da autonomia do sujeito perante os conteúdos da disciplina, dando ênfase ao aluno como ativo no processo de aprendizagem, deixando o professor em segundo plano.

Ainda no terceiro semestre, a disciplina de “Gestão do Design” se apresenta com o objetivo de “compreender conceitos associados à gestão do design, bem como suas contribuições nas estratégias das empresas de moda” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017, p.43). Alguns dos conteúdos da disciplina são os seguintes: “Modelos de gestão” e “Contribuições da gestão do design na estratégia da empresa de moda”. Tanto no objetivo da disciplina quanto nos conteúdos abordados pela ementa, há a prática da educação na gestão de si e na aplicação de diferentes formas de gestão empresarial, sustentando a ideia de “cérebros flexíveis” desenvolvida por Saraiva (2014). A referida autora mostra que o mercado não estaria mais interessado em corpos dóceis, mas em cérebros flexíveis, corpos que “já não priorizam a obediência a regulamentos, mas são geridos pelo próprio sujeito” (SARAIVA, 2014, p.148).

A próxima disciplina a ser considerada é “Marketing e Pesquisa de Mercado”, cujo objetivo é “conhecer os processos de marketing no que tange ao mercado de moda, compreendendo a elaboração de pesquisas de mercado com foco nos segmentos de moda” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017, p. 48). Dos conteúdos que a ementa apresenta, destaca-se dois que são interessantes de serem analisados: “Ambiente de marketing: macroambiente e microambiente voltados ao mercado da moda” e “Elaboração de Pesquisa de Mercado.” Os autores Phillip Kotler e Kevin L. Keller iniciaram os estudos do Marketing e o elucidaram em um livro, que eles chamam de “A Bíblia do Marketing”, intitulado Administração de Marketing (2006). Ao discorrer sobre os ambientes de marketing e sobre pesquisa de mercado, os autores deixam claro que esse tipo de pesquisa deve ser constante na vida das empresas e dos pesquisadores;

segundo eles, “toda empresa deve organizar e manter um fluxo contínuo de informações para seus gerentes de marketing” (KOTLER; KELLER, 2006, p.71). Ao abordar tais conteúdos, a disciplina em questão volta-se totalmente para o mercado e para a necessidade constante de pesquisa dos hábitos dos consumidores de moda. Acerca da suposta necessidade de os sujeitos, na contemporaneidade, continuamente aprenderem, Santaiana (2015) afirma que “os limites cederam espaço para o ilimitado, onde nunca se está formado o suficiente, onde é preciso aprender continuamente, os corpos dóceis e localizáveis espacialmente cederam espaço para a flexibilidade e fluidez. Tais características formam um caminho propício para as conduções de práticas intersetoriais, como discutirei oportunamente” (SANTAIANA, 2015, p. 97). Ela acrescenta: “é a moeda corrente contemporânea, pois o modo de vida neoliberal exige isto dos sujeitos: uma constante atualização e renovação de seu modo de vida, seu trabalho e sua formação” (SANTAIANA, 2015, p. 97). Assim, entende-se que a disciplina em questão, ao abordar conteúdos que ratificam a pesquisa e a atualização constantes, está imbuída da lógica neoliberal.

Para finalizar, chamamos a atenção para a disciplina de “Projeto Interdisciplinar”, que se conecta às teorias neoliberais quando propõe, em seu objetivo:

Desenvolver a capacidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de forma a integrar os conteúdos trabalhados nos demais componentes curriculares, despertando uma postura ética e de responsabilidade social pautada na valorização das relações étnico-raciais e dos aspectos artísticos, culturais e de sustentabilidade no desenvolvimento do produto de moda (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA, 2017, p. 52).

Nesta disciplina, os professores atuam como orientadores dos projetos de coleção que os alunos desenvolvem ao longo do semestre. As tarefas são divididas em etapas e cada aluno as realiza da forma como acredita ser mais eficaz, seguindo as metodologias de desenvolvimento de coleção que lhe são passadas. Esta disciplina muito se aproxima das pedagogias de projeto que, de acordo com Saraiva (2014, p. 151), são desenvolvidas “por equipes de trabalho, privilegia[ndo] temáticas ligadas aos interesses dos alunos, coloca[ndo] como tarefa principal do professor a orientação do trabalho dos grupos e delega[ndo] a eles a responsabilidade de planejar e executar o projeto”.

Nesta disciplina há a preocupação em formar um sujeito proativo, apto a solucionar problemas inerentes ao Design de Moda, além de flexíveis e comunicativos. Os alunos se utilizam de laboratórios de informática, laboratórios de desenho, laboratórios de modelagem, laboratórios de costura e laboratórios de produção de moda, não fixando seus corpos em um único ambiente que tem por objetivo discipliná-los.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, por um lado, para a maioria dos estudantes é importante aprender a posicionar-se no mercado de trabalho contemporâneo, por outro lado, as muitas características que o mercado exige do trabalhador faz com que várias pessoas ainda não consigam ter uma

RASTROS NEOLIBERAIS NO CURRÍCULO DE UM CURSO DE DESIGN DE MODA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

profissão.

De acordo com Saraiva (2014, p. 151), “embora se modifiquem as estratégias, a governamentalidade neoliberal continua utilizando-se da educação como uma ação biopolítica para (con)formar os indivíduos”. Ainda estamos formando indivíduos para o mercado, contudo, exigindo deles diferentes características, agora mais focadas na comunicação, na proatividade, na flexibilidade dos corpos e mentes, e na capacidade de inovação e empreendedorismo.

Como dito anteriormente, fica claro que todos os cursos que se propõem a formar profissionais seguem, de alguma forma, a lógica neoliberal. Entretanto, entender tal fato e suas implicações pode auxiliar os professores e os profissionais acadêmicos a agirem com maior consciência de suas atividades letivas. O conhecimento da contemporaneidade, das lógicas de organização sociocultural e, sobretudo, o aperfeiçoamento do professor desconstrói a ação mecanizada. Assim, se a ação pedagógica “está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo” (GARCIA, 2001, p. 34), isso quer dizer que todo o conteúdo apresentado pelo professor, a forma como ele o apresenta, os autores que utiliza, a seleção dos materiais, o local onde ele ensina, dentre outros fatores, convergem para a formação de um certo tipo de sujeito. Resta perguntar: quais sujeitos estamos querendo formar??

Submetido em:21/10/2019

Aceito em: 09/12/2019

Publicado em: 01/02/2020

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia->

DORNELAS, J. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2014.

FERREIRA, R. K. **Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia: a Educação Profissional como Tecnologia de Governo**. Canoas: ULBRA, 2017. 132 f. Dissertação. Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM231.pdf>.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GARCIA, M. M. A. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 31-50, 2001. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacao>
2 Revisora: Maria Alice da Silva Braga; pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, na área de Literatura, História e Memória.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904156897174388> |Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9295-9929>

E-mail: mariaalice2104@gmail.com

Ensinarmode, Vol. 4, n. 1, p.011 - 029, 2594-4630, fev-mai 2020

Wagner; Ripoll

caoerealidade/article/view/26137.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda**. Campus Erechim – 2017.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Histórico**. Atualizado em abril de 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>.

SANTAIANA, R. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de interseccionalidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 190 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131041/000980271.pdf?sequence=1>, acesso em 18/10/2019.

SARAIVA, K. Aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-posições**, v. 25, n.2, p. 139-156, mai/ago. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/08.pdf>, acesso em 18/10/2019.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiper-conectado: Redes em vez de muros? **MATRIZES, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (USP)**, vol. 5, no. 2, p. 195-211; 2012. Acesso em 02. Mar. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/matrizes/article/view/38333>, acesso em 18/10/2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>, acesso em 18/10/2019.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020030

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

The Use of Active Lato Sensu Specialization Methodologies as a Trend in Education

Utilisation de méthodologies actives de Spécialisation Lato Sensu
comme tendance en éducation

Sena, Taísa Vieira¹

¹ Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestre em Design pela Amenbi-Morumbi, especialista em Marketing e Gestão Empresarial pela UFSC e bacharel em Moda pela UDESC. É diretora executiva da Abepem e vice-presidente do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda e coordena o GT Design, Moda e Tendências. Atua como professora dos cursos de graduação e especialização da PUCPR, além de coordenar o LabFashion e o Grupo de Pesquisa Tendências em Design da mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682366416686468> - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0314-9153> - E-mail: taisavieira13@gmail.com

RESUMO

As metodologias de ensino-aprendizagem ativas no ensino superior estão sendo amplamente discutidas em face aos novos desafios contemporâneos, sendo incentivadas também na Educação Continuada. Este caminho leva a busca por excelência nos cursos de especialização, mobilizando a comunidade acadêmica a enfrentar os desafios advindos do contexto sociocultural contemporâneo, procurando se adaptar às exigências do meio social ou alterá-las de forma positiva, quando for possível. Este artigo é um relato de experiência de aplicação prática de mudança metodológica no desenvolvimento do TCC dos cursos de Especialização, como parte da pesquisa teórico-prática desenvolvida pela autora com o apoio do CrEAre¹ e que está inserida no contexto de um grande projeto desenvolvido Pontifícia Universidade Católica do Paraná para a transformação do ensino superior iniciado em 2015. A partir de um diagnóstico das condições sociais, culturais, o do envolvimento de todas as partes que constituem a Universidade identificamos inovações no processo de ensino e aprendizagem que levam a formação de profissionais com competências mais alinhadas com as novas exigências do mercado. O presente artigo busca mostrar estas novas iniciativas, abordando a experiência de TCC Integrado e Prático dos cursos de Especialização Lato Sensu da Escola de Arquitetura e Design da universidade acima citada. Os grupos foram organizados com em média 2 integrantes de cada curso com o desafio de repensar a própria Especialização, do modelo de negócio ao edifício, os espaços (que deveriam primar pela sustentabilidade), pensando no impacto da comunidade próxima a Universidade e como organizar urbanismo tático, com foco no cenário futuro para Educação Continuada. A principal metodologia usada foi o PjBL (aprendizagem baseada em projeto) desenvolvida com um modelo ágil conhecido como *Squad*, tendo resultados extremamente positivos relativos ao engajamento dos estudantes e ao rendimento acadêmico dos mesmos.

Palavras-chaves: Aprendizagem Ativa; Especialização Lato Sensu; Tendências em Educação.

Abstract

Active teaching-learning methodologies in higher education have been widely discussed in the face of new contemporary challenges, and are also encouraged in continuing education. This path leads to a search for excellence in specialization courses, mobilizing an academic community to face the challenges of the contemporary sociocultural context, seeking to adapt to the experiences of the social environment or to change the positive form, when possible. This article is an experience report of the practical application of methodological change in the development of the finalization work of the Specialization courses, as part of the theoretical-practical research developed by the author with the support of CrEAre and which is inserted in the context of a large project developed Pontifical Catholic University of Paraná for the transformation of higher education started in 2015. From a diagnosis of social, cultural conditions, the involvement of all parts that constitute the University we identified innovations in the teaching and learning process that lead to training of professionals with skills more aligned with the new market demands. The present article seeks to showcase these

1 CrEAre: Centro de Ensino e Aprendizagem da PUCPR criado em 2015 e vinculado à Diretoria de Inovação Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação, constitui-se como um espaço de apoio, pesquisa, cooperação e interação entre professores para criação, desenvolvimento e difusão do conhecimento didático-pedagógico que promove a qualidade da prática docente na educação superior.

new initiatives by addressing the Integrated and Practical CBT experience of the Lato Sensu Specialization courses of the above-mentioned University School of Architecture and Design. The groups were organized with an average of 2 members of each course with the challenge of rethinking their own specialization, from the business model to the building, the spaces (which should strive for sustainability), thinking about the impact of the community near the University and how to organize urbanism. focusing on the future scenario for Continuing Education. The main methodology used was PjBL (project-based learning) developed with an agile model known as Squad, with extremely positive results regarding student engagement and academic achievement.

Keywords: *Active Learning; Lato Sensu Specialization; Trends in Education.*

Résumé

Les méthodologies d'enseignement-apprentissage actives dans l'enseignement supérieur ont été largement discutées face aux nouveaux défis actuels et sont également encouragées dans la formation continue. Cette voie mène à la poursuite de l'excellence dans les cours de spécialisation, mobilisant la communauté universitaire pour faire face aux défis découlant du contexte socioculturel contemporain, cherchant à s'adapter aux exigences de l'environnement social ou à les modifier de manière positive, lorsque cela est possible. Cet article est un rapport d'expérience sur l'application pratique du changement méthodologique dans le développement du travail de finalisation des cours de spécialisation, dans le cadre des recherches théoriques et pratiques développées par l'auteur avec le soutien de CrEAre et qui s'insère dans le contexte d'un grand projet développé Université catholique pontificale du Paraná pour la transformation de l'enseignement supérieur a commencé en 2015. A partir d'un diagnostic des conditions sociales et culturelles, la participation de toutes les parties qui constituent l'Université, nous avons identifié des innovations dans le processus d'enseignement et d'apprentissage qui conduisent à formation de professionnels aux compétences plus en phase avec les nouvelles exigences du marché. Le présent article vise à mettre en valeur ces nouvelles initiatives en abordant l'expérience CBT intégrée et pratique des cours de spécialisation Lato Sensu de l'École universitaire d'architecture et de design susmentionnée. Les groupes étaient organisés avec une moyenne de 2 membres de chaque cours avec le défi de repenser leur propre spécialisation, du modèle d'entreprise au bâtiment, les espaces (qui devraient viser la durabilité), en réfléchissant à l'impact de la communauté près de l'Université et comment organiser l'urbanisme. en se concentrant sur le scénario futur de la formation continue. La principale méthodologie utilisée était PjBL (apprentissage par projet) développé avec un modèle agile connu sous le nom de Squad, avec des résultats extrêmement positifs concernant l'engagement des élèves et la réussite scolaire.

Mots-clés: Apprentissage actif; Spécialisation Lato Sensu; Tendances de l'éducation.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional do século XXI destaca novos desafios que requerem o desenvolvimento de múltiplas habilidades, que vão da inteligência emocional aos processos cognitivos, na aprendizagem e na conseqüente formação humana. Segundo Fonseca (2012), a exigência por novas competências é o reflexo das mudanças que estão acontecendo nas empresas, como conseqüência do realinhamento da economia, dos avanços da tecnologia, da globalização dos mercados, das mudanças nas tendências demográficas, das novas necessidades dos consumidores e do aumento da competitividade. O foco está nas competências que valorizem habilidades indispensáveis à vida em sociedade, como o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação, a autoconsciência e as aptidões sociais, que se tornam cada vez mais emergentes nas propostas pedagógicas e nos currículos, que têm buscado ampliar horizontes e validar matrizes diferenciadas, que englobem o desenvolvimento socioemocional de seus educandos. Os novos perfis de estudantes fazem emergir a necessidade de estratégias que tornem as práticas educacionais mais atrativas. Os nativos digitais da geração Z, nascidos na era da globalização, que usufruem das tecnologias com naturalidade em seu dia a dia, consideram a inovação e a velocidade como prioridades. Então é preciso cativar este estudante para que ele se engaje no processo de aprendizagem.

Com base no perfil traçado deste novo estudante, o Observatório de Tendências de *Coolhunting Community* da Espanha (2016) desenha quais são as tendências em educação que devem inspirar as discussões sobre o ensino. Para os pesquisadores, os 10 tópicos a serem explorados são:

1. Flexibilização do currículo: o intuito é abrir espaço para trabalhar os temas emergentes da sociedade, dentre eles, os direitos humanos, a igualdade social, a sustentabilidade, as questões de gênero e a tecnologia, temas que fazem parte da vida dos estudantes e precisam ser contemplados pela grade curricular das escolas.
2. Uso coerente da tecnologia: os estudantes devem ser estimulados usar a tecnologia para realizar pesquisas acadêmicas, com intuito de incitar o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de argumentação e tal prática ainda pode incentivar as atividades em grupo.
3. Incentivo à solidariedade: a partir de 2018, não há mais espaço para preconceitos. A solidariedade deve ser contemplada pelo currículo escolar para ser praticada pelos alunos.
4. Ampliação dos espaços escolares: a aprendizagem deve transpor as barreiras da sala de aula e ocorrer em espaços não convencionais, como pátios, corredores, jar-

dins, quadras de esportes, salas de cinema e laboratórios.

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

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

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

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

9. Metodologias ativas: estratégias que incentivem a participação dos estudantes também são tendência na educação. São exemplos: sala de aula invertida, aprendizagem por projeto, aprendizagem por problemas, aprendizagem por pares, dentre outros.

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

Diferentes estudos sobre o cenário atual da educação apontam necessidades de habilidades diferenciadas que o ensino tradicional, com foco em aulas expositivas e com característica conteudista, não contempla. E ainda indica a necessidade de mudanças, tanto nos currículos como nas metodologias de ensino e aprendizagem. Destacamos, dentre eles, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), realizado em 2012 com estudantes de quinze anos, que avaliou a capacidade dos mesmos de aplicar os conhecimentos adquiridos (em matemática, leitura, ciência e resolução de problemas) em diferentes cenários dentro ou fora da escola. Na análise dos dados resultados, foi pontuado ser necessário mais do que o domínio de um repertório de fatos e processos para que os estudantes estejam preparados para o mundo de amanhã. Para ter sucesso no cenário atual, é preciso se tornar um eterno aprendiz, e estar apto a lidar com situações incomuns em que o resultado de suas intervenções é imprevisível. Segundo OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) 2014, organização que promove a avaliação do PISA, os estudantes precisam estar aptos a pensar flexível e criativamente sobre como ultrapassar os obstáculos que estão no caminho para poder resolver problemas desconhecidos.

O mapeamento das competências profissionais exigidas nos próximos anos

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

feito pela Oxford Economics (líder mundial em prospecção global e análise quantitativa para negócios e governo) em parceria com a consultoria Towers Watson (líder global em serviços profissionais), citado por Fonseca (2012), classifica as competências em “digitais”, “pensamento ágil”, “comunicação” e “operações globais”. Dentre as vinte habilidades listadas pelo estudo, ressaltamos que as que seguem são de fato imprescindíveis para o sujeito profissional do futuro: capacidade para trabalhar de forma virtual; desenvoltura em considerar e se preparar para múltiplos cenários; agilidade para trabalhar com complexidade e atento às ambiguidades; vivacidade para enfrentar os paradoxos de gestão, equilibrando pontos de vista opostos; destreza em ver o cenário como um todo; fluidez nas proposições de cocriatividade e brainstorming; orientação de equipe (incluindo equipes virtuais); senso de colaboração; agilidade na comunicação oral e escrita; habilidade de administrar equipes diversas; sensibilidade cultural.

Tais habilidades nos apontam um caminho que leva para um modelo de ensino aprendizagem que tira o estudante da posição passiva e o coloca como protagonista de todo o processo, tudo isto mediado pela tecnologia e um currículo mais flexível, que inclua metodologias ativas, para incentivar a participação e o engajamento dos estudantes nas atividades.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná tem feito profundas mudanças em seu modelo de Ensino na busca por preparar seus estudantes para o Mundo VICA – Volátil – Incerto – Complexo - Ambíguo (BRASILIANO, 2014). Que configura hoje uma realidade desafiadora, com enormes pressões, mas, que cria ao mesmo tempo inúmeras oportunidades para indivíduos e empresas que precisam produzir mais com menos recursos, que precisam engajar seus colaboradores para aumentar a produtividade e suas vantagens competitivas.

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

O caminho para trilhar este percurso, definido pela PUCPR, passa por um currículo por competências e ensino por metodologias que promovam a aprendizagem ativa. Em seu PDG (Plano de Desenvolvimento da Graduação), a PUCPR (2018) descreve a competência como um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, para resolução de uma

família de situações-problema. Para a universidade, cada disciplina dos cursos tem uma contribuição específica para o desenvolvimento das competências do egresso, as quais são avaliadas em pontos específicos do currículo. A tríade dos saberes na universidade que contemplam uma competência se forma com forte embasamento teórico (saber-saber), permeado pela prática (saber-fazer) e se completa com o saber-ser que é sustentado pelos cinco princípios norteadores da graduação (autonomia, dedicação, cooperação, honestidade e senso crítico). O mesmo ocorre com os cursos de Pós-graduação Lato Sensu, com o foco de formar um profissional que tenha um perfil multifacetado e protagonista alinhado às expectativas do mundo, sejam elas quais forem dadas a instabilidade e as incertezas já anunciadas com relação ao futuro.

Esse processo se dá pela aprendizagem ativa, pois ela é o meio para o desenvolvimento de competências e, por consequência, de aprendizagens significativas e duradouras. Dessa forma, quanto mais protagonismo do estudante houver em uma metodologia de ensino, maior a chance de formação de alguém capaz de ser um aprendiz ao longo da vida. O contexto da universidade citada acima vai ao encontro com a afirmação de Leite que defende que a construção de um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, “[...] educar os alunos para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (LEITE, 2004, p.126).

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

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

A implantação de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem se adequa aos novos desafios na contemporaneidade faz com que cada vez mais os métodos tradicionais de ensino sejam questionados sobre sua eficácia na formação de um profissional qualificado. As metodologias ativas buscam inserir o estudante em situações em que ele é o principal agente responsável por seu aprendizado, opondo-se a alguns modelos tradicionais de mera transmissão de conhecimentos.

2 O PROJETO TCC INTEGRADO E PRÁTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO

As metodologias de ensino-aprendizagem ativas no ensino superior têm sido discutidas amplamente face aos novos desafios contemporâneos, sendo incentivadas também na Educação Continuada. Neste artigo, abordaremos a experiência de TCC Integrado e Prático dos cursos de Especialização Lato Sensu da Escola de Arquitetura e Design da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Fizeram parte deste projeto as turmas 2018 dos cursos de Gestão de Tendências e *Coolhunting*, Design *Thinking* x Design Estratégico, Arquitetura de Interiores, Arquitetura Sustentável, Projeto de Arquitetura e Planejamento e Desenho de Cidades.

O foco deste projeto foi organizar a finalização dos cursos de Especialização de forma inter e transdisciplinar para além de conteúdos de disciplinas que colaboram entre si, fazendo emergir da completentação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade das áreas, fazendo surgir o pensamento complexo capaz de organizar todo o conhecimento.

A interdisciplinaridade oferece uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites das disciplinas. Para Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. A interdisciplinaridade configura uma interação entre as ciências, que deveria conduzir à transdisciplinaridade, concepção que se traduz em não haver mais fronteiras entre as disciplinas. Piaget entende a transdisciplinaridade como integração global das ciências, afirmando ser esta uma etapa posterior e mais integradora que a interdisciplinaridade, visto que, segundo o autor, alcançaria as interações entre investigações especializadas, no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

A transdisciplinaridade não significa apenas que as disciplinas colaboram

entre si, mas significa também que existe um pensamento organizador que ultrapassa as próprias disciplinas. No nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar, temos a transdisciplinaridade, que pode ser entendida como um esforço deliberado para re-ligação do saber fragmentado, é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos de um tema, uma grande relação e cooperação entre disciplinas diversas de tal forma que estas compartilham um mesmo paradigma, um conjunto de conceitos fundamentais e/ou elementos de um mesmo método de investigação. Está no centro do caos criativo que a vivência transdisciplinar possibilita a construção de estratégias de enfrentamento de problemas, passando também a ver a sociedade sob um olhar integrativo e interativo, numa dimensão muito mais que inter ou multidisciplinar. Esse novo termo, principalmente em áreas de educação e saúde, tem sido usado com frequência cada vez maior na literatura atual. Conforme o Artigo 3 da Carta da transdisciplinaridade, “a Transdisciplinaridade é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade” (CETRANS, 1994). Mas, para haver a transdisciplinaridade, é preciso haver um pensamento organizador, chamado pensamento complexo. O verdadeiro problema não é fazer uma adição de conhecimento, mas sim, organizar todo o conhecimento.

Buscando a interação entre disciplinas aparentemente distintas dos 6 cursos de Pós-Graduação da Escola de Arquitetura e Design da PUCPR (Gestão de Tendências e Coolhunting, Design Thinking x Design Estratégico, Arquitetura de Interiores, Arquitetura Sustentável, Projeto de Arquitetura e Planejamento e Desenho de Cidades), a proposta do TCC Integrado e Prático foi lançar o desafio pra que os estudantes pudessem repensar a própria Especialização. Os grupos foram organizados com em média 2 integrantes de cada curso e eles deveriam criar uma nova proposta para a Especialização, do modelo de negócio ao edifício, os espaços (que deveriam primar pela sustentabilidade), pensando no impacto da comunidade próxima à Universidade e como organizar urbanismo tático, com foco no cenário futuro para Educação Continuada. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino-aprendizado. Essa perspectiva surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas proporcionando um diálogo entre elas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo.

O desenvolvimento do TCC Integrado e Prático ocorreu em uma semana intensiva de estudos, na qual foram trabalhadas diversas estratégias para promover a aprendizagem ativa como *project based learning* (PjBL), *team based learning* (TBL), *Peer Instruction* e *flipped classrom*.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

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

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

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

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

A principal metodologia de ensino-aprendizagem utilizada foi a Aprendizagem Baseada em Projeto (PjBL), a partir de um grande *Squad*, modelo organizacional que funciona com pequenos grupos multidisciplinares de profissionais de diferentes

áreas com objetivos específicos, uma tarefa a cumprir, e autonomia o suficiente para tomar decisões. De acordo com VAIPE (2017), *squad* é um time *cross*-funcional que possui autonomia para definir prioridades e senso de auto-organização, mantendo seus objetivos alinhados aos da empresa. Nesse modelo de trabalho, não há uma figura de liderança formal, as lideranças são mais orgânicas, já que os times são autogeridos e se baseiam em aspectos técnicos e funcionais do trabalho e de seus projetos. Também não há uma divisão funcional constituída de papéis tradicionais. Todos os envolvidos em determinado projeto trabalham conjunta e complementarmente, cocorricando soluções. *Squads*, normalmente, são formados com times de 3 a 12 membros. Eles contam com expertise suficiente para desenvolver todos os aspectos que envolvem um projeto, do início ao fim. As equipes são organizadas multidisciplinarmente, de acordo com as necessidades dos projetos da empresa.

Figura 1: Formação dos *Squads*.



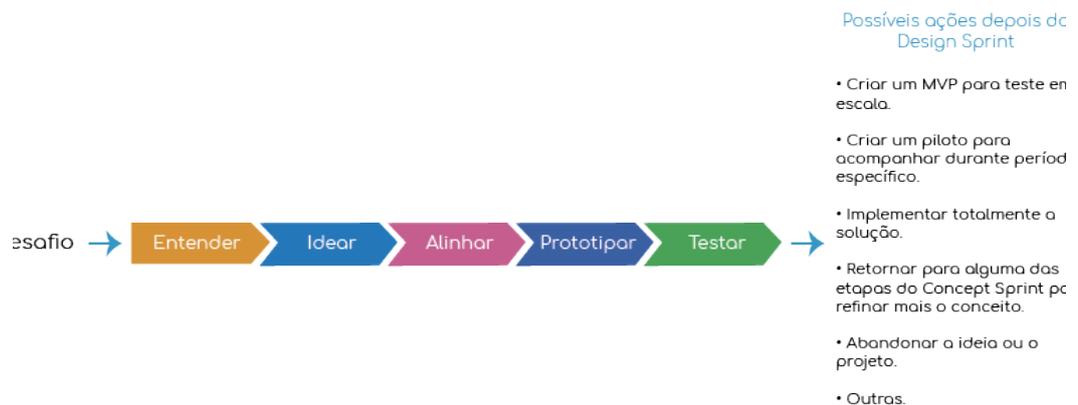
Fonte: Autora, 2018

A multidisciplinaridade do *Squad* proporciona desenvolvimento de soluções de forma mais ágil, observando muitos pontos de vista ao mesmo tempo. A metodologia usada no desenvolvimento do *Squad* foi do Design Sprint criado pela Google Ventures, com o foco no usuário por meio de um método iterativo e colaborativo para acelerar projetos que demorariam meses de discussões e realizá-los em apenas cinco

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

dias, resultando em maior produtividade e inovação. Para Paula (2018), *Design Sprint* é o nome dado para um processo específico que conta com: tempo determinado, etapas, metodologias e time pré-definido, além de sempre começar com um desafio bem recortado. Desenvolvido pelo Google Ventures, o Design Sprint é uma maneira ágil de conceituar e tangibilizar uma ideia, um produto, suas implementações e funcionalidades em um curto espaço de tempo. São cinco dias de intenso trabalho, juntando práticas de estratégia de negócios, inovação, ciência do comportamento, design *thinking*.

Figura 2: Sequência de atividades do Design Sprint.

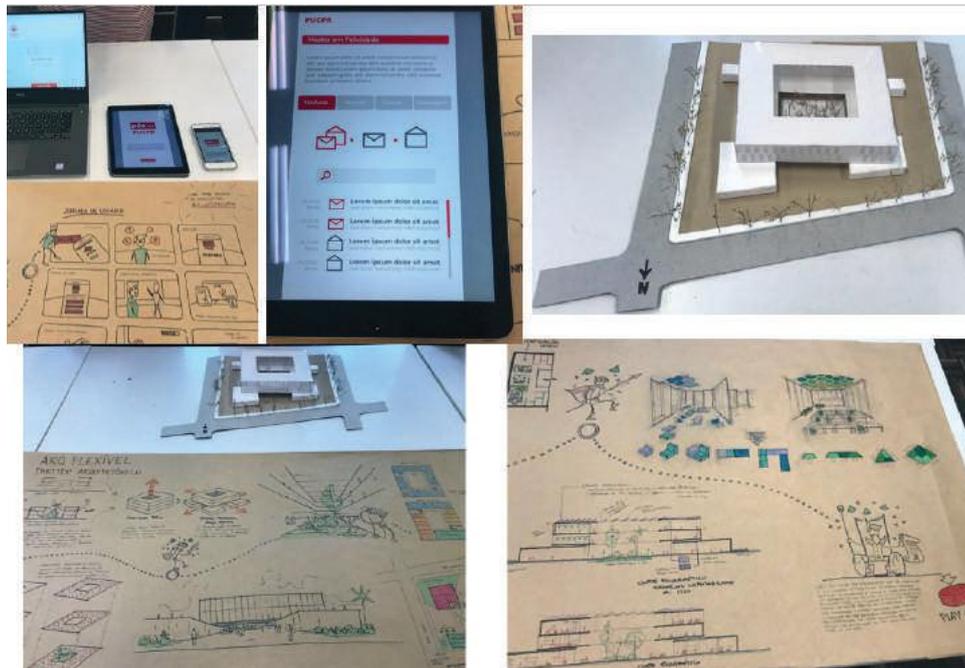


Fonte: Paula, 2018

A ideia é comprimir em uma semana os meses de discussões intermináveis e idas e vindas de um projeto. Ao final da semana, temos um protótipo já testado e aperfeiçoado. O sprint confere às empresas o superpoder de construir e testar quase qualquer ideia em apenas 40 horas.

Os estudantes desenvolveram diferentes modelos de negócios, mas todos apontavam para o ensino híbrido, com tempos de estudos individuais online e encontros periódicos para atividades práticas com equipes transdisciplinares. Os projetos foram apresentados no último dia da semana intensiva para uma banca de 10 professores e 3 membros da Diretoria da Educação Continuada da PUCPR.

Figura 3: Resultados obtidos.



Fonte: A autora, 2018

As diferentes metodologias proporcionam aos estudantes oportunidades para o desenvolvimento de habilidades que vão além das relacionadas diretamente ao conteúdo das disciplinas. O sucesso do projeto dependeu muito do empenho e do engajamento do estudante na realização das atividades. Quando comparado aos anos anteriores, podemos considerar as mudanças extremamente positivas, sendo que 100% dos estudantes que concluíram a disciplina tiveram aprovação sem passar por exames. Consideramos, portanto, que atingimos o objetivo de desenvolver autonomia, senso crítico, criatividade, reflexão, poder de argumentação, investigação, técnicas de pesquisa, colaboração e cooperação, habilidades que podem contribuir com a educação continuada, ou seja, a partir dessas habilidades o estudante aprende a aprender.

3 CONCLUSÃO

Nos últimos anos, metodologias de ensino-aprendizagem ativas no ensino superior têm sido discutidas amplamente face aos novos desafios contemporâneos. Este movimento de mudança requer de docentes e discentes a atitude da corresponsabilidade e autogestão em relação ao processo da aprendizagem. Da mesma forma é necessário que as instituições de ensino superior promovam inovações didáticas

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

que tornem a aprendizagem significativa, ou seja, impliquem num movimento constante do “aprender a aprender”.

As metodologias para aprendizagem ativas podem ser explicadas a partir da adaptação de Silberman (1996) do provérbio chinês verbalizado por Confúcio que diz: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Para: O que eu ouço, eu esqueço; O que eu ouço e vejo, eu me lembro; O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender; O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade; O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. As metodologias que promovem aprendizagem ativa e significativa levam o estudante a atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar.

A experiência apresentada buscou que os professores e estudantes mobilizassem seus conhecimentos prévios (pessoais, sociais, técnicos, dentre outros) ante situações diversas, complexas e imprevisíveis. Esperando, aptidão para interagir com os desafios atuais (e futuros), em prol de uma conexão que combina recursos e ações do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho. O resultado surgiu do ato de pôr o conhecimento em ação, colocando o estudante como o sujeito, produtor e portador de competências, visto que ele é detentor de um conjunto de valores (como a colaboração, o empenho ou a mobilidade) que são primordiais em um ensino-aprendizagem por competências.

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

No momento do envio da versão final do artigo já havia ocorrido a etapa final da pesquisa com o segundo *squad* de TCC integrado e prático da pós-graduação, desta vez com um foco ainda mais real e com algumas soluções que serão efetivamente aplicadas. O projeto foi desenvolvido visando melhorias no centro cirúrgico do hospital Cajurú que atende 100% SUS (sendo 2/3 do atendimento trauma e 1/3 cirurgias eletivas e chegando a 50 cirurgias por dia) e é também o hospital universitário. Os projetos foram apresentados para banca composta por professores dos cursos, o diretor de saúde do grupo marista, o diretor do hospital e o diretor do centro cirúrgico. Os resultados quanto a melhoria do ensino e aprendizagem obtidos nesta etapa final

ainda serão melhor analisados, mas podemos observar nestes 2 anos de pesquisa que houveram dois grandes ganhos neste processo, sendo o primeiro, amplo o engajamento dos estudantes (que no projeto do hospital, foi ainda maior que no projeto aqui relatado – talvez por se tratar da possibilidade de salvar vidas, ou, por terem presenciado a realidade do dia-a-dia do hospital – questões ainda a serem estudadas). E segundo o próprio rendimento acadêmico dos mesmos².

Submetido em:28/11/2019

Aceito em: 10/01/2020

Publicado em: 01/02/2020

REFERÊNCIAS

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

CETRANS. **Carta da transdisciplinaridade.** Convento da Arrábida, Portugal, 1994. Disponível em <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em 30 mai de 2018.

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

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

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

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

2 Revisão prof. Marcelo Machado Martins (UFRPE) - Bacharel em Letras, habilitado como Tradutor e Intérprete Português/Inglês, Licenciado em Letras Português/Inglês pela UNIP (1992), especialista em Língua Portuguesa pela USJT (1995), mestre (2000) e doutor (2005) em Semiótica e Linguística Geral pela USP: FFLCH, com doutorado sanduíche pela ENS: LSH de Lyon e Paris (2001-2002). E-mail: machadomartins@yahoo.com.br Lattes - <http://lattes.cnpq.br/9084914012461108>

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU COMO UMA TENDÊNCIA EM EDUCAÇÃO

PAULA, Heller de. **Design Sprint**: O que é, quando usar e quando não usar. 2018. Disponível em: <https://www.hellerdepaula.com.br/design-sprint/>. Acesso em abril 2019

PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., Épistémologie des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981.

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

SILBERMAN, Mel. **Active learning**: 101 Strategies to teach any subject. Boston: Allynand Bacon. 1996

VAIPE. **Squad**: times cross-funcionais nas organizações. 2017. Disponível em <https://vaipe.com.br/blog/squad-times-cross-funcionais/>. Acesso em abril 2019

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020046

ENSINO DE MODA NO BRASOL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADÍGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

**Fashion education in Brazil with Emphasis in
Santa Catarina State: construction analyzes
about the paradigms of education of classical
sociology**

**Enseñanza de la moda en Brasil con énfasis en Santa Catarina:
análisis construido por los Paradigmas de Educación de
Sociología Clásica**

Scoz, Emanuella¹

Scoz, Tatiane Melissa²

Favero, Juliana³

¹ Mestre em Educação (FURB, 2019), especialista em Negócios da Moda (IbModa, 2009) e Bacharel em Design de Moda (UNIASSELVI, 2006). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3858787418552795>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1651-1345>. E-mail: emanuella_design@hotmail.com

² Mestre em Antropologia Social (UFSC, 2011). Formada em Ciências Sociais pela UFSC (2008). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8906519984890565>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6858-1233>. E-mail: tatiscoz@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação (UDESC, 2019). Mestre em Educação (FURB). Formada em Pedagogia (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3033567047916033>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7885-0695>. E-mail: julifavero@gmail.com

RESUMO

A proposta deste artigo tem o objetivo de relacionar os paradigmas da educação da Sociologia Clássica no percurso de ensino de Moda em Santa Catarina no século XX. Para tanto, foram abordadas duas questões centrais: o modelo de ensino de Moda no Brasil com ênfase em Santa Catarina, paralelo ao modelo aceito socialmente e estudado a partir dos paradigmas da educação da Sociologia Clássica, a saber, o do consenso, o do conflito e o compreensivo; e as transformações conceituais construídas sobre a Moda ao longo das mudanças no seu ensino no século XX. Resultam algumas argumentações sobre o surgimento e as transformações do conceito construído de Moda em Santa Catarina, inicialmente para o trabalho, com os cursos técnicos, até o gradativo aparecimento nos cursos superiores de Moda a partir da década de 1970, no Brasil, e de 1990, em Santa Catarina. Analisamos o ensino de Moda em Santa Catarina a partir do surgimento dos cursos técnicos e superiores, os quais regularam um formato de ensino e foram regulados pelos paradigmas educacionais de seu tempo.

Palavras-chaves: Ensino de Moda; Paradigmas da educação; Sociologia da educação.

ABSTRACT

A proposal of this article aims to relate the paradigms of education in classical sociology in tracking fashion education in Santa Catarina in the twentieth century. To this end, two central issues were addressed: the fashion teaching model in Brazil, with emphasis on Santa Catarina, parallel to the socially accepted model, studied from the paradigms of classical sociology education, which are either consensus or conflict and the and the conceptual transformations built on Fashion throughout the changes in previous education in the twentieth century. Result of some arguments about the emergence and transformations of the concept of fashion in Santa Catarina, about the work, with the technical courses, until the apparent gradient in the superior courses of the fashion from the decade of 1970, in Brazil and 1990, in Santa Catarina. Analyzing fashion education in Santa Catarina since the beginning of technical and higher education courses, which, both regular and a teaching format, are regulated by the educational paradigms of its progress.

Key words: Fashion education; Paradigms of education; Sociology of education.

RESUMEN

El propósito de este artículo es relacionar los paradigmas de la educación en sociología clásica en el curso de enseñanza de moda en Santa Catarina en el siglo XX. Con este fin, se abordaron dos preguntas centrales: el modelo de enseñanza de la moda en Brasil, con énfasis en Santa Catarina, paralelo al modelo socialmente aceptado, estudiado desde los paradigmas de la educación en sociología clásica, que son el consenso, el conflicto y las transformaciones comprensivas y conceptuales basadas en la moda a lo largo de los cambios en su enseñanza en el siglo XX. Surgen algunos

argumentos sobre el surgimiento y las transformaciones del concepto construido de Moda en Santa Catarina, inicialmente para el trabajo, con los cursos técnicos, hasta la aparición gradual en los cursos de educación superior de los años setenta, en Brasil y 1990. En Santa Catarina Analizamos la enseñanza de la moda en Santa Catarina a partir del surgimiento de cursos técnicos y superiores, que regulaban un formato de enseñanza y estaban regulados por los paradigmas educativos de su tiempo.

Palabras clave: *enseñanza de la moda; Paradigmas de la educación; Sociología de la educación.*

1 INTRODUÇÃO¹

O presente artigo tem o objetivo de relacionar os paradigmas da educação da Sociologia Clássica ao percurso de ensino de Moda em Santa Catarina durante século XX. Os paradigmas da educação, a saber, do consenso, do conflito e o compreensivo, influenciaram os modelos de ensino dos cursos de Moda de Santa Catarina ao longo do século XX, bem como influenciaram a construção do conceito de Moda no Brasil.

Este estudo reconhece as especificidades de Santa Catarina como um polo fabril que inicia na sua colonização e que concentra, atualmente, um *cluster* têxtil na região do Vale do Itajaí (MEYER-STAMER, 2000), o que pode ter influenciado a trajetória de ensino de Moda no Estado, tanto quanto na concepção fabril dada à Moda.

O modelo fabril apresentou-se comum no Brasil durante o século XX em função do crescimento econômico pautado na industrialização, assim como, atualmente, pode ser influenciado pelas transformações econômicas da globalização². Essas transformações sociais refletem no ensino de Moda, o qual é pautado na empregabilidade do setor e necessita considerar as transformações do mundo do trabalho³ como a diversificação dos arranjos produtivos.

1 Essa pesquisa ocorreu com financiamento da CAPES, cód. 001.

2 Santos (2002) indica que a globalização potencializava a economia de trocas culturais, causando hibridismo cultural, isomorfismos e o que ele chama de globalismos localizados, quando as culturas exteriores se tornam mercadoria local e localismos globalizados, quando as culturas locais se tornam mercados encontrados externamente, internacionalmente, o que fortaleceriam as construções culturais locais. Para Bauman (1999, p. XX), as transformações da globalização são contínuas, como a mobilidade, encurtamento das fronteiras, velocidade das trocas globais, ampliação dos espaços culturais, criando uma sociedade individual sem dimensão espacial.

3 Conceito esclarecido na obra “Adeus ao trabalho?” (2015), de Ricardo Antunes. Para Antunes (2015, p. 15), essas mudanças iniciam na década de 1980 em países de capitalismo avançado, repercutindo na “materialidade” e na “subjetividade” da “classe-que-vive-do-trabalho” de tal forma que a realidade do mundo do trabalho, no século XXI, transforma-se profundamente.

ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Nesse estudo, o modelo de ensino de Moda é comparado aos paradigmas da educação da Sociologia Clássica, revelando ser perpassado pelos modelos educacionais de seu tempo. Essa trajetória impactou sobre os conceitos de Moda construídos durante o século XX, no Brasil, e de maneira específica em Santa Catarina, por suas influências fabris e globais.

Essas reflexões sobre os modelos de ensino e o impacto na construção do conceito de Moda em Santa Catarina têm o intento de auxiliar na construção de cursos e currículos orientados a um conceito de Moda mais amplo, que considere as transformações do mundo do trabalho (ANTUNES, 2015), os efeitos da globalização em países periféricos como o Brasil (SANTOS, 2002) e a diversificação dos arranjos produtivos em Santa Catarina (BRASIL, 2018). Além disso, devemos considerar que a Moda é reconhecida como fenômeno social, presente em todas as esferas da vida dos indivíduos e nas sociedades mercantis (SVENDSEN, 2010).

Neste sentido, abordamos aqui duas questões centrais: primeiramente, o modelo de ensino de Moda no Brasil paralelo ao modelo aceito socialmente em cada época, estudados a partir dos paradigmas da educação da Sociologia Clássica; em segundo lugar, as transformações conceituais construídas sobre a Moda ao longo das transformações no ensino de Moda no século XX, com recorte sobre Santa Catarina.

Desta forma, inicialmente, apresentamos o histórico e os paradigmas da educação da Sociologia Clássica seguindo para uma reflexão sobre os conceitos de Moda centrados nos seus métodos. Além disso, introduzimos um breve histórico da Sociologia com foco na educação e tratamos sobre os principais métodos de alguns teóricos da Sociologia Clássica, a saber, os de Émile Durkheim, de Karl Marx e de Max Weber, dos quais surgem os paradigmas da educação do século XX.

Além disso, da Sociologia Clássica teorizada por Habermas (2012), que fala da tradição, da cultura e da forma como o indivíduo reage às propostas de significação de conceitos, é possível compreender que os conceitos construídos culturalmente são mais fortes do que os conceitos acadêmicos.

Em alguns momentos, nesse artigo, trazemos o termo currículo. Ele é compreendido aqui como a racionalização escrita do discurso comum sobre o conceito de Moda, advindo do modelo de ensino e que surge das interações sociais anteriores. Assim, apresentamos algumas reflexões sobre o surgimento e as transformações do conceito construído de Moda em Santa Catarina, inicialmente voltado para o trabalho, com os cursos técnicos, até o seu gradativo aparecimento nos cursos superiores de Moda a partir da década de 1980, no Brasil, e 1990, em Santa Catarina.

Importante ressaltar que esse artigo é subdividido de modo que compreen-

damos melhor o processo de construção da Sociologia da Educação e o surgimento e significado dos paradigmas. Assim, apresentamos os três principais métodos da Sociologia Clássica delimitando seus campos de estudo e seus objetivos por meio dos quais esclarecemos sua ligação com o conceito de Moda.

A Sociologia, de fato, “pretende ser um conhecimento científico sobre a realidade social” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p.15). Alvarez e Tomazi (1993) ilustram três situações vividas no cotidiano que são objetos de estudos sociais: a participação política, o ensino na universidade e as lutas de classes, que muito têm relação com os estudos de Marx, Weber e Durkheim. Alvarez e Tomazi (1993, p. 14) também argumentam que a universidade compreende “a participação num grupo maior que definirá os novos atributos do indivíduo” e que “o aluno, ao passar vários anos numa escola, incorpora os valores e conhecimentos relativos à determinada profissão”, tornando-se um profissional reconhecido pela sociedade apenas após demonstrar ter adquirido os conhecimentos relativos ao curso e à profissão. Assim, o sistema de educação tem influência sobre o modo de vida e o hábito cotidiano dos indivíduos e grupos.

Nosso referencial teórico baseia-se nos conceitos de Santos (2002), para tratarmos sobre a sociedade pós-industrial, abordando a globalização e o atual formato de ensino, que é profissionalizante e pautado em demandas industriais. Mattos (2015), por sua vez, nos traz um compilado de diversos autores que pontuam sobre o ensino de Moda no Brasil desde o início do século XX, trazendo um referencial teórico profícuo para compreendermos os paradigmas da educação, auxiliando-nos a teorizar a Moda segundo as concepções metodológicas de Marx, Weber e Durkheim ao longo do século, até o período atual.

Dias (1990), Alvarez e Tomazi (1993) e Gomes (1994) nos auxiliam a compreender a Sociologia Clássica e os paradigmas da educação. Já Nogueira (1995), nos permite analisar os paradigmas da educação para o século XX de forma mais sucinta e a observar as mudanças ocorridas a partir da década de 1970. Gomes (1994) e Nogueira (1995) norteiam o momento em que o currículo passa a ser objeto de estudo da Sociologia da Educação.

Além disso, algumas informações do Plano Catarinense de Desenvolvimento (PCD) (BRASIL, 2006) são abordadas aqui para elucidar os interesses e os investimentos políticos em educação em Santa Catarina e são analisados concomitantemente com as pesquisas de Lenzi (2000) sobre o modelo catarinense de desenvolvimento.

A metodologia por nós empregada é a análise temática de Bardin (2016), que busca por repetições de palavras, temas e enunciados. Observamos os temas discutidos no PCD e construindo uma argumentação teórica a partir das informações

de nossos referenciais teóricos. Esperamos, assim, contribuir com os estudos de Educação de Moda, estendendo-se às demais áreas que se relacionam tão intimamente com o social. Entendemos que o ensino é, acima de tudo, o interlocutor das necessidades da sociedade para o indivíduo que a constitui e transfere essa construção ao meio social por meio do trabalho e das interações sociais que, portanto, tornam-se uma construção e uma troca política, econômica e coletiva.

2 SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRICO E PARADIGMAS

Foi Durkheim, “que ninguém discorda ser o pai fundador da sociologia da educação” (NOGUEIRA, 1995, p. 24), que iniciou o processo de pensar a educação observando que ela propagaria, de forma igualitária, os valores morais para a ordenação social. Para Gomes (1994), a Sociologia da Educação pode ser dividida em duas partes: até a década de 1960, marcada por ser um momento de otimismo pedagógico e, a partir da década de 1970, podendo ser caracterizada pelo pessimismo pedagógico no qual a educação não estaria suprindo as necessidades sociais para a qual fora destinada, ou seja, a ordem e a prosperidade social.

Foi durante o período do otimismo pedagógico que se manteve em voga o paradigma do consenso baseado nas correntes filosóficas do evolucionismo e do funcionalismo (GOMES, 1994). O paradigma do consenso compreende algumas características: entende a sociedade como “uma unidade baseada numa ordem moral” (GOMES, 1994, p. 17), cuja educação tem a função de integração e manutenção de valores que são espontaneamente aceitos, em que a sociedade, como um organismo, vincula nos indivíduos as regras de ações, de forma coercitiva, porém, de forma natural ao organismo social.

Já a partir da década de 1970, conflitos sociais e a mudança dos ideais para a educação resultaram em uma nova forma de vê-la e, a partir do olhar de neo-marxistas como Bourdieu, a teoria de Marx culmina no chamado paradigma do conflito. Segundo Gomes (1994, p. 17), “a sociedade passa a ser vista basicamente como um conjunto de grupos em contínuo conflito” e a educação passa a ser observada com características de “instrumento de dominação, e de dissimulação do verdadeiro caráter da dominação” (GOMES, 1994, p. 17).

Enquanto o paradigma do consenso visava a ordenação social e a passagem pacífica, através da educação, de um formato de dominação para a emancipação social, o paradigma do conflito demonstrava que esse objetivo não era aplicável pelo “fenômeno de redistribuição do poder derivado do conflito” (GOMES, 1994, p. 17). Então, a educação se estabelece como uma forma de manter a dominação das classes

dominantes sobre as dominadas.

A Teoria Funcionalista, por sua vez, vê o processo educacional como uma via de mão única no qual um ser maduro disciplina e interioriza conhecimento e valores à criança, que é vista como passiva, e o conflito dentro do sistema representa que algo não vai bem (GOMES, 1994). Os teóricos do funcionalismo compreendem ser natural a estratificação social, ou seja, ela é “universal, porque toda sociedade precisa alocar e motivar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis” (GOMES, 1994, p. 22), idealizando a meritocracia, em que o indivíduo é responsável por sua ascensão social. Este conceito é criticado pelos neomarxistas, como Bourdieu (1989), ao citarem o capital cultural durante a década de 1960.

Do Funcionalismo surge a teoria técnico-funcional, que dá ênfase à importância da educação como resultado da expansão e da complexidade do conhecimento e das mudanças nos sistemas de trabalho causadas pela industrialização, em que a educação é um recurso de competição tecnológica, econômica e militar (GOMES, 1994). Além disso, a educação é vista como um investimento, de maneira que quanto mais alto o investimento em educação, mais alto será o valor do indivíduo na esfera social. Essa teoria aumenta, ainda mais, o sistema de estratificação social.

É a partir do Funcionalismo que se moldam as primeiras escolas técnicas. No decreto n. 7.566, de 1909 (BRASIL, 1909), justifica-se a criação da escola de artes e ofícios em Santa Catarina devido ao “aumento constante da população das cidades”, o que “exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades” da vida, sendo necessário “habilitar os filhos dos desfavorecidos [...] com o indispensável preparo técnico e intelectual”, preparando-os para o trabalho como forma de afastá-los da “ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). A educação foi utilizada como forma de resolver conflitos sociais e ordenar o perfeito funcionamento das comunidades.

O paradigma do conflito, por outro lado, traz as desigualdades sociais como um fator reproduzido pelo paradigma do consenso e entende o conflito como causa de mudança, inerente à sociedade e permanente a ela. Isso alia-se às ideias de Karl Marx sobre as classes sociais ao evidenciar que os fatores econômicos são fundamentais para a mudança, levando em conta as relações do indivíduo com o meio através do trabalho e da renda.

Na perspectiva do paradigma do conflito, “não pode haver educação livre ou universal, enquanto existem classes” (GOMES, 1994, p. 34). Pela perspectiva de Marx é possível analisar que, ao criar a escola de artes e ofícios em Santa Catarina, limitava-se o acesso ao ensino para as classes pobres e isso mantinha a estratificação

social e a divisão intelectual e laboral das classes sociais.

A nova Sociologia da Educação tratada por Gomes (1994), que surge a partir da década de 1970, visava a dar uma nova ênfase à educação com uma proposta nova de abordagem para o ensino, buscando analisar o conteúdo da educação e o funcionamento da escola. Assim, o currículo passa a ser a seleção de conteúdo dividido em matérias e dispostos em graus de forma seriada, separados também em conteúdos intelectuais e conteúdos laborais.

Nessa lógica, os cursos técnicos profissionalizantes, “reservado aos alunos mais fracos” (GOMES, 1994, p. 41), priorizam um currículo com conhecimentos técnicos, profissionalizantes para o trabalho fabril. Desta forma, houve uma divisão clara entre o estudo para o intelecto e o estudo para o trabalho, dividindo-o por classes sociais e, assim, os desvalidos de fortuna não tinham condições de permanecer com os estudos pela sua necessidade de trabalho.

Em meados de 1976, a partir da análise dos microespaços da escola e dos indivíduos, com a intensificação da pesquisa pela coleta de dados empíricos e com a incorporação desse saber pela Sociologia da Educação, inicia-se um processo de mudanças profundas nas formas de perceber a educação no mundo e no Brasil (NOGUEIRA, 1995). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) surge no Brasil na década de 1990, buscando regulamentar a formulação dos currículos para o ensino básico regular, permitindo a flexibilidade nos modelos e conteúdos educacionais e partindo de uma base comum.

Assim, a Sociologia da Educação, segundo Nogueira (1995), basicamente culminou do entendimento, por parte da Sociologia, de que apenas o fator classe social não explica tudo, mas que a educação é um processo social ligado diretamente aos fatores políticos, históricos, culturais, geográficos e econômicos dos contextos aos quais o processo de ensino está inserido. O currículo entra como um comunicante direto dos ideais formulados para o ensino e aos atores educacionais, como os professores que, ao perceberem o currículo escrito, transferem seus conhecimentos e visão de mundo por meio do currículo prático.

2.1 Método de estudo social de Durkheim: paradigma do consenso

Émile Durkheim iniciou o método do estudo social chamado fato social. Durkheim sugere que o pesquisador analise os fatos sociais como coisas. Os fatos sociais são maneiras coletivas de agir, de pensar e de sentir e também possuem a característica de serem gerais, exteriores e coercitivos. Dessa forma, a educação, ou os sistemas educativos, podem ser entendidos como fato social (DIAS, 1990).

O fato social é originado a partir das instituições, tem poder de coerção

social e o conjunto de normas sociais seria, portanto, geral e exterior aos indivíduos. Durkheim define sociedade como “um conjunto de normas de ação, pensamento e sentimento que não existem apenas nas consciências dos indivíduos” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 18), sendo não um conjunto de indivíduos, mas um conjunto de regras de agir. O pensamento de Durkheim influenciou as concepções que geraram o paradigma do consenso, mas apenas o método de Durkheim não é suficiente para aprofundar os estudos sociais porque entende o conflito como algo nocivo para o estabelecimento da ordem social, que ele acredita ser necessária.

2.2 Método de estudo social de Weber: paradigma compreensivo

Com Max Weber veio a concepção de ação social, que busca compreender a sociedade como obra do coletivo, dando início à Sociologia Compreensiva. Weber entende a ação social como toda ação individual que interfere ou recebe interferência do coletivo (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). Para interpretar as ações sociais é importante que o pesquisador considere o contexto cultural vigente, tanto quanto o histórico-formador, uma vez que dele provém os acontecimentos atuais (ALVAREZ; TOMAZI, 1993).

O conceito de ação social difere-se do fato social por relacionar os indivíduos às ações sociais, tornando-os agentes, formulando um novo conceito de sociedade que não é exterior aos indivíduos. Para Alvarez e Tomazi (1993, p. 22), as ações sociais “são construções teóricas que servem para tornar compreensíveis certas ações dos agentes sociais”. Diferentemente de Durkheim, Weber considera o papel do pesquisador frente à sociedade, em que “as construções teóricas de cada cientista dependem de escolhas pessoais, que devem ser feitas visando aos aspectos da realidade que se quer explicar” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 22).

2.3 Método de estudo social de Marx: paradigma do conflito

Karl Marx, conhecido pelos ideais de luta pelo proletariado, acredita na dialética como método científico e entende que é pelo conflito que acontece a mudança (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). Diferentemente de Durkheim, Marx busca estudar a sociedade através dos conflitos, percebendo-a em classes. Com Marx surge o estudo da luta de classes, que se refere às relações sociais sob a ênfase das relações de trabalho e deixa claro, em seus estudos, a impossibilidade de existir equidade social no sistema capitalista, bem como a neutralidade do pesquisador.

O materialismo histórico, concebido por Marx, leva em consideração que “as condições materiais de toda a sociedade condicionam as demais relações sociais” (ALVAREZ; TOMAZI, 1993, p. 22). Assim, Marx posiciona as relações de produção como base das relações de toda a sociedade ao observar as condições de desigual-

ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

dade em que viviam as classes trabalhadoras. Marx compreende que a desigualdade é uma constante nas sociedades capitalistas, reproduzida também pela educação em função do que ele chama de alienação (ALVAREZ; TOMAZI, 1993). A alienação é o que ocorre com o trabalhador ao perder o comando de sua ação de trabalho, ou seja, a classe trabalhadora vende sua mão de obra, mas não conhece o fim predestinado ao seu trabalho, como também não conhece todo o processo de produção.

A partir das reflexões de Marx é possível perceber que a alienação também pode acontecer na educação. Para Marx, “o produto do trabalhador, assim como o conhecimento adquirido pelos alunos, é com frequência estranho e limitado, especializado, não relacionado e abstrato. O aluno não tem controle sobre o que faz, ou o que é feito do produto final” (SILVA, 2011, p. 73).

Então, a escola torna-se uma instituição que gera alienação nas classes menos favorecidas, o que favorece a classe dominante, visto que “a burguesia, ao instalar-se no poder entre os séculos XVIII e XIX, serviu-se da educação fundamentada em seu componente ideológico, como instrumental para consolidar-se e manter-se no poder” (SILVA, 2011, p. 73). Dessa forma, em Marx, a escola acaba reproduzindo as desigualdades de classes e é, também, um “aparelho” da burguesia para propagar ideologias dominantes.

3 CONCEITOS E ENSINO DE MODA A PARTIR DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Na atualidade, a Moda é tratada na sua condição de “sistema de significados culturais” (SVENDSEN, 2010, p. 14), não limitado à esfera das roupas, mas como um “fenômeno (que) invade os limites de todas as outras áreas do consumo” cuja “lógica também penetra a arte, a política e a ciência” e “reside praticamente no centro do mundo moderno” (SVENDSEN, 2010, p. 10). A Moda é tratada e estudada no campo da Economia, no sociológico e no semiológico como “signo da sociedade” e no campo da Filosofia, com Jean Baudrillard, como “forma universal, como um fato social total”. Já nos campos da Psicanálise e da Psiquiatria, a moda é vista pelas relações “inconscientes que os sujeitos estabelecem com o vestir” (SANT’ANNA, 2016, p.82), logo, em suas características trans e interdisciplinares.

No entanto, esta concepção surgiu apenas durante consulta pública para a elaboração do Plano Setorial de Moda após o “I Seminário Nacional de Moda”, realizado em 2010. O Colegiado Setorial de Moda definiu o setor como “interdisciplinar e transdisciplinar, que percorre o universo econômico, cultural, social, histórico e artístico da sociedade, abrangendo as mais diferentes especialidades profissionais” (CULTURA DIGITAL, 2014), definindo que:

ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

A moda tanto cultua a novidade, quanto promove a tradição. Sendo assim, a inserção da Moda no Plano Nacional de Cultura (PNC) e no Sistema Nacional de Cultura (SNC), se deve à sua relação direta com a diversidade cultural, inovação, sustentabilidade e inclusão social. A moda, portanto, é um patrimônio cultural que revela a identidade das comunidades, sendo necessária a sua valorização e proteção nos âmbitos da memória, educação, produção, promoção, difusão, fomento e institucionalização [...]. (CULTURA DIGITAL, 2014)

Durante o século XX, no entanto, os conceitos de Moda seguiam as contextualizações econômicas, principalmente, políticas, e criava-se uma cultura de Moda têxtil vestuarista que, principalmente, em Santa Catarina, era representada pela indústria fabril. A partir dos métodos da Sociologia Clássica que vimos, podemos conciliar os paradigmas da educação a momentos específicos do século XX e percebermos os conceitos de Moda e do ensino de Moda aplicados. Desta maneira, compreender um pouco sobre a formação do reducionismo do conceito de Moda nos permite entender a visão dada aos cursos de Moda que se perpetuou por muito tempo como sendo o preparo para aprender a fazer roupas (MATTOS, 2015).

Durante o início do século XX, momento da Revolução Industrial, e com a influência do Positivismo, o método de estudo social vigente era o de Durkheim, assim, o paradigma do consenso refletiu nos métodos de ensino, diferenciando classes e gêneros para determinados estudos a fim de manter a ordem social. Observamos, por exemplo, o trabalho fabril feminino e o surgimento da alfaiataria como ofício masculino.

De um lado, a vinculação desses conhecimentos ao gênero e classe social acaba sendo internalizada pelos indivíduos, tornando-se senso comum e podendo ter influência sobre o conceito de Moda, relacionando-o ao feminino e ao fabril. De outro, a roupa masculina, de alfaiataria, passa a ser relacionada como ofício masculino, que absorveu o pragmatismo do início do século XX, que impediu que a roupa masculina participasse das manifestações de Moda como desfiles e propagandas ou, ainda, a cultura das trocas constantes de roupas para ocasiões e estações, enquanto perdurava a burguesia industriária.

Para Durkheim, de acordo com Silva (1996, p. 22), “os indivíduos internalizam regras morais através da educação e da coerção e passam a desejá-las”, almejando o que é socialmente aceito. Isso ocorre no ensino de Moda ao relacionar fatores estéticos aos conceitos de beleza, delimitando o que é aceitável do que não é, seguindo os padrões da sociedade vigente.

Com a profusão das mídias sociais fica mais aparente, a cada dia, a aceitação de padrões de estilo e estética que são, por vezes, inalcançáveis pelas caracterís-

ticas fisionômicas ou culturais de um povo. Isso ocorre também na divisão do trabalho e na geração do conhecimento nos cursos superiores. Assim, na perspectiva teórica de Durkheim, a Moda pode ser vista como um fato social por suas características gerais, exteriores e coercitivas. Instituições pregam uma beleza inatingível, veiculando-a em todas as mídias, buscando atingir mercados específicos e ampliar a venda de seus produtos de beleza, por exemplo, criando hábitos que não representam uma real necessidade.

Por meio da perspectiva weberiana é possível pensar a Moda como ação social, uma vez que é orientada pela ação do outro e é dotada de sentido coletivo. Nesta perspectiva, é possível compreender um conceito de Moda muito mais cultural, orientado pela ação individual e pelo conjunto por meio de uma perspectiva compreensiva de que o conceito de Moda pode ser construído de forma a relacionar a construção de identidade como produto das trocas culturais. Na sociedade do século XXI, marcada pelas trocas culturais entre países, a ação social possibilita compreender a Moda que vem das ruas, as trocas criadas pelo coletivo e modificadas pelo indivíduo num processo de movimento social que é cíclico e ininterrupto.

Tendo em vista os processos industriais e mercadológicos que absorveram a Moda, também é razoável pensá-la a partir das reflexões de Marx sobre trabalho e relações de classe. Nas sociedades mercantis, a linguagem simbólica é transmitida pelos objetos ao ponto de representarem elementos identitários. Portanto, para além das transformações nos arranjos produtivos e nos formatos de trabalho, como aborda o neomarxista Antunes (2015), que considera o trabalho como objeto principal da produção e reprodução da sociedade, há transformações culturais profundas que podem ser analisadas por meio das trocas simbólicas.

Para Bourdieu (1989), que é outro autor neomarxista, o sistema simbólico é instrumento de comunicação e informação que se estrutura socialmente e, por isso, obtém função estruturante dentro do qual o poder simbólico constrói a realidade. Dessa análise marxista do conceito de Moda, é possível prever uma espécie de alienação, pois o sistema simbólico estudado por Bourdieu (1989), sendo estruturado pela sociedade e, portanto, também estruturante social, constrói uma realidade que pode ser absorpta a demais indivíduos fora do contexto daquele símbolo. Ainda assim, esse símbolo pode ser vinculado a objetos e ao mercado.

Na perspectiva dos estudos de Durkheim, esse processo seria o consenso, a aceitação dos indivíduos fora do contexto do símbolo, e na perspectiva Weberiana seria o processo de constante mudança dos valores sociais baseados na troca entre atores sociais. Dentro da perspectiva weberiana, ainda, é possível compreender a ação dos atores sociais na propagação da Moda e na transformação constante dos

conceitos e símbolos sociais. No entanto, sempre há a influência de agentes externos aos indivíduos, instituições políticas e econômicas que governam e ditam o meio de vida, gerando um sistema social do qual são todos dependentes.

Durante o século XX, no Brasil, o vestuário era a quarta produção mais importante e a tessitura era a primeira (MATTOS, 2015). Em Santa Catarina, especialmente no Vale do Itajaí, a tessitura e a produção do vestuário eram as principais ocupações industriais. A política de desenvolvimento permitiu que Santa Catarina, especialmente na região de Blumenau, se mantivesse por muito tempo como polo industrial têxtil, disseminando não só a cultura da industrialização, mas também a da produção têxtil e a do empreendedorismo. Essa configuração nacional e, principalmente, estadual, repercutiu sobre o conceito construído de Moda, uma vez que sempre esteve ligado aos hábitos de vestir e de agir. Temos, assim, um conceito fabril agregado ao vestuário.

A universidade, no seu intuito de formar profissionais para o setor de Moda, se posiciona como um agente que propaga este conceito. As políticas catarinenses para o desenvolvimento presentes no PCD (BRASIL, 2018) estão fortemente vinculadas ao desenvolvimento industrial. No entanto, também intenciona o desenvolvimento cultural, criando um ambiente propício para novos arranjos produtivos e modelos de negócios, em correspondência com as transformações do mundo do trabalho, que, por sua vez, permitem entender um conceito de Moda mais amplo.

Como a Moda esteve, desde o início do século XX, vinculada aos meios produtivos do vestuário, por ser um termo difundido nas comunicações sobre os modos de vestir e objetos do cotidiano, é profunda a conexão conceitual entre a Moda e a teoria marxista⁴. Essa reflexão vai além da aplicação da semiótica em um conjunto de símbolos, mas para a compreensão dos fatos, ações e conflitos sociais que podem ser analisados dentro do campo da Moda, seja ele na esfera cultural, seja na esfera produtiva.

O contexto cultural e os fatores de mudanças sociais que possibilitaram chegar ao contexto atual, tais como os fatores políticos e as relações de trabalho, estruturam os modos de vida das pessoas, assim como os processos de trabalho, consumo e comunicação. Isso reforça a influência das teorias marxistas sobre os conceitos de Moda na atualidade, assim como ainda podemos encontrar o paradigma do conflito na divisão entre cursos técnicos e curso superior em Moda, mesmo que o segundo seja resultado do primeiro e mantenha, ao menos em Santa Catarina, sua

4 A Moda como um sistema que pode ser estudado por meio da linguagem semiótica é uma forma de expressar, nos objetos, os símbolos sociais. Essa comunicação simbólica, que é atributo da Moda, já havia sido trazida por Marx em “O Capital”, obra na qual o autor expõe que o capital governaria todas as instâncias da vida e absorve valores culturais.

concepção fabril.

Para Marx (SILVA, 1996, p. 23), o “processo de produção nega o homem em sua essência, pois, toda sua criatividade torna-se externa a ele, não se identificando com os objetos que produziu, estes objetos (mercadorias) ganham vida própria”, o que torna o objeto dotado de significado e elimina a objetividade social. Aparece, dessa forma, a subjetividade com a qual os objetos se tornam cada vez mais dotados de valor até o momento em que se tornam elementos dotados de comunicação. A partir desse paradigma marxista, o conceito de Moda foi estudado, ao final do século XX, em suas esferas comunicantes atrelado não só aos processos e sistemas produtivos, mas também aos hábitos de consumo e construções identitárias, coletivas e individuais.

Para Guimarães (2008), a Moda enquanto cultura passa a vigorar no Brasil a partir da década de 1980, com papel decisivo na construção de identidades e consumo, cuja urgência no estudo do tema foi também proliferada pela globalização. O consumo abordado por Baudrillard (1995) traria o esgotamento de recursos materiais e financeiros, a poluição e prejuízos culturais da produção em massa, a pressão pelo novo, vista nos campos que se relacionam com a Moda, por ser vista nela uma forma de traduzir elementos simbólicos culturais para as mercadorias.

Nesse sentido, começa uma concepção do termo de Moda mais ligado ao indivíduo e às construções identitárias do coletivo, não vista mais como um fato social, externo do social e vinculado essencialmente às instituições, nem apenas em sua posição excludente, ao lançar o novo e o exclusivo. Ela passa, então, a ser vista como inerente dos coletivos, uma ação social reconhecida como um fenômeno e que, como tal, acompanha a sociedade.

A globalização afetou profundamente as questões econômicas, obrigando a flexibilizações do trabalho e a geração de renda. Em Santa Catarina houve a ruptura do modelo tradicional industrial, que passou a buscar, na participação dos agentes sociais civis nas decisões de planejamento do desenvolvimento local, a alteração dos sistemas de polo industrial e de modernização tecnológica (LENZI, 2000). O Vale do Itajaí constituiu-se numa política de colonização industrial e apesar dos atrasos estruturais, como defasagens no acesso à comunicação e à Internet, já havia, no século XX, se estabelecido no mercado internacional, de forma que, com a globalização, surge para o polo têxtil de Santa Catarina o desafio de manter-se na concorrência mercantil global.

Para tal necessidade, os empresários têxteis buscaram conhecimentos além dos técnicos e produtivos, como conhecimentos de mercado e consumo na ca-

pacitação do profissional do vestuário. Assim, a Moda inseriu-se num contexto têxtil do Vale do Itajaí para a atualização de mercados e passou a vigorar nos cursos superiores como agente para concorrência.

4 O ENSINO DE MODA FRENTE AOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA

Em meados do século XIX, estabeleceram-se as colônias de Santa Catarina influenciadas por correntes filosóficas como o Positivismo e já traziam artífices tecelões e maquinários dos países de origem, primariamente industrializados (LENZI, 2000). A vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil gerou aumento populacional no estado, o que possibilitou o surgimento dos primeiros polos industriais nas regiões de Joinville e de Blumenau (LENZI, 2000) focados na produção têxtil e de vestuário.

O ensino de Moda iniciou-se, em Santa Catarina, em 1909, com os cursos técnicos de vestuário. Vinculava-se ao currículo dos cursos de Moda, naquele momento, a diferença entre currículo laboral e serviço intelectual. O trabalho, tido como fonte de saúde para o corpo e para a mente, era diferenciado a partir das classes sociais, em que os filhos do proletariado recebiam uma educação técnica profissionalizante no intuito de aperfeiçoá-los ao trabalho fabril.

Em 1937, por nova legislação, as escolas de aprendizes artífices de Santa Catarina transformam-se em Liceus e passaram a ter a função de propagar o ensino profissional, atendendo às necessidades das indústrias em expansão. Passaram, gradativamente, a ser ofertados cursos de alfaiataria, para homens, que começou a ser procurado por mulheres a partir de 1950 (BRASIL, 2018). Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), “pelo Decreto-Lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas, com a missão de formar profissionais para a incipiente indústria nacional” (SENAI, 2018).

Essa proposta de currículo visto pelo paradigma do consenso visava a ordem, uma vez que cada um recebia a formação de acordo com sua condição social. No entanto, para o paradigma do conflito, essa era uma maneira de dominação imposta pela cultura dominante, detentora do capital sobre a cultura dominada, que vende a mão de obra em troca de salário. Esse ensino perpetuava a condição das classes sociais dominantes e dominadas, cujo proletariado jamais conseguiria, diferente do que diziam os funcionalistas, a ascensão social.

Em 1968, as profissões técnicas foram regulamentadas em Santa Catarina e os cursos adquiriram caráter de formação secundária. Apesar do desenvolvimento endógeno, Santa Catarina era regida pelas mesmas resoluções de ensino e de traba-

ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Isto que, na década de 1990, reconfiguraram a relação de cursos superiores. Em 1996, surgiu o primeiro curso de Moda do estado, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e, em 1997, o curso de Moda com Habilitação em Estilismo Industrial, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), num contexto já construído de ensino e conceito de Moda fabril.

Deste modo, por meio do estudo dos paradigmas da educação é possível compreender que o processo de ensino de Moda depende não apenas do que pode ser conceituado como Moda, mas que mesmo o conceito é perpassado pelo modelo educacional vigente. A empregabilidade, que demonstrou ser a função primária da Universidade no Brasil, esteve sempre unida ao ensino da Moda, tanto nos cursos técnicos, de forma a privilegiar uma classe dominante e manter a ordem das coisas, quanto nos cursos superiores, que visam, em Santa Catarina, a suprir a demanda industrial crescente e, assim, potencializar o mercado.

Ao analisarmos as políticas atuais para o Desenvolvimento de Santa Catarina, percebemos que os currículos dos cursos superiores de Moda são, também, perpassados por políticas do estado, conforme o Plano Catarinense de Desenvolvimento (BRASIL, 2015), sobre a intenção de “apoiar a interação universidade-empresa-governo”, que influenciou a criação do atual *cluster* têxtil no Vale do Itajaí. O PCD ainda contempla “prover condições para o aumento do número de alunos concluintes em cursos superiores nas áreas de conhecimento do novo paradigma tecnológico” e “buscar formas de articulação dos agentes envolvidos, respeitando as características da indústria e do ambiente local” (BRASIL, 2006, p. 30).

Dessa forma, pela proposta do Plano Catarinense de Desenvolvimento (2006), há relação direta, no ensino superior de Moda, entre universidade e empresas, vinculando o conhecimento às necessidades e às características da indústria e do ambiente local. Este modelo pode perpetuar o paradigma do consenso no ensino de Moda, de forma que os cursos técnicos continuem sendo voltados à capacitação técnica para a fábrica e que os cursos superiores sejam vinculados ao crescimento econômico e social por meio da indústria.

O paradigma do consenso vigorou nos cursos de Moda no início do século XX. Nesse período, o papel feminino da nova sociedade industrial era continuado pela escola, nos cursos de 1º e 2º graus, nos quais as moças logo aprendiam os ofícios de bordado e costura (MATOS, 2015). Já no tempo da colônia, no Brasil, “formava-se uma política de correções como forma de um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calcada nos seus elementos, nos seus gestos, no seu comportamento, [...] pois era preciso dominar as mentes e os corpos das crianças e jovens para tornarem-se futuramente trabalhadores ativos em uma sociedade industrial” (MATTOS, 2015, p. 19).

Atualmente, o PCD (2018) detalha para o contexto regional, economia forte pautada na possibilidade de manter “níveis de produtividade e competitividade compatíveis com as atuais e futuras exigências do mercado internacional” (BRASIL, 2006, p. 14). Ao mesmo tempo, constam ações para iniciativas empreendedoras, buscando promover a inovação e agregar valor nas cadeias produtivas, apoiar as micro e pequenas empresas e estimular o ensino técnico profissionalizante (BRASIL, 2006), formando uma política de investimento no conhecimento mercantil.

Pelo estudo do paradigma do consenso vemos, tanto na configuração de ensino do início do século XX, quanto na atualidade, a intenção de manter a economia dentro de uma ordenação social vigente. Já pelo estudo do paradigma do conflito pode-se compreender a contínua formação para uma única forma de trabalho, a saber, a fábrica. Para agregar valor e promover a inovação nas cadeias produtivas, é necessário investir no ensino técnico profissionalizante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Moda como um fenômeno social, que compete o processo de formação cultural, traduz, por meio de objetos, as referências da individualidade de um povo. Suas caracterizações podem ser medidas pelas formas de vestir, pelos modos de agir, pelas músicas que as pessoas escutam, pelos hábitos de consumo, possibilitando aos produtores identificar seus nichos de mercado, ou subculturas e, assim, garantir-lhes que suas necessidades sejam atendidas.

A cada ano, novas necessidades são criadas pela indústria cultural, surgindo pequenos produtores culturais, Microempreendedores Individuais e Micro e Pequenas Empresas (FIESC, 2018), pelas transformações econômicas e culturais que acompanham o processo de globalização.

Segundo Silva (1996, p. 24), “ao dar relevância para o conjunto de valores, de motivos que impulsionam as ações individuais e sociais, Weber coloca a questão da subjetividade como força fundamental nos fenômenos sociais”. A Moda acontece pelo reconhecimento de valores simbólicos, reconhecidos por quem domina aquela semântica, traduzidos por meio de objetos que significam e ressignificam, no ritmo da sociedade mercantil, os valores de grupos sociais, constituindo-se como um fenômeno social.

Borges e Lima (2015, p. 11) argumentam que “os processos de natureza psicossocial que envolvem valores, crenças, normas e saberes construídos no cotidiano são propícios para a realização de estudos de representações sociais”, o que faz da Moda, como representação da cultura, também um objeto de estudo social.

Neste sentido, o surgimento do que Santos (2002) denomina “cultura-ideologia do consumismo” como ordem normativa mundial, marca a globalização. Longe de tornar a cultura hegemônica, ela intensifica a cultura local gerando “convergências, isomorfismos e hibridizações entre diferentes culturas nacionais, sejam elas estilos arquitetônicos, Moda, hábitos alimentares ou consumo cultural de massas” (SANTOS, 2002, p. 47).

A cultura é um processo social construído pela percepção entre o universal e o pessoal, alimentada pelos processos de globalização localizada, que é a influência do contexto global no contexto local, e pela localização globalizada, que é o contexto local apresentado num contexto global. Ainda conforme Santos (2002, p. 49), “no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenômenos culturais” só interessam para a Moda “na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização econômica”.

Ao considerar que a globalização trouxe mudanças culturais profundas, principalmente, em países periféricos como o Brasil (SANTOS, 2002), como também para a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2015), percebemos que ela atinge a Moda enquanto fenômeno social, portador da cultura, tanto quanto os meios e arranjos produtivos.

A formação de *clusters*, no entanto, direciona uma cooperação entre governo, instituições de ensino e empresas, facilitando o surgimento de pequenas empresas que agem em áreas mais específicas do conhecimento. Fica a pergunta, no entanto, sobre de que maneiras a Moda, enquanto fenômeno e também relacionada aos meios de produção, é institucionalizada no ensino. Esse questionamento nos leva a identificar e a racionalizar a tradição do ensino de Moda, que comumente acontece como práxis, silenciosa e contínua, do ensino vinculado ao fabril. O ensino, ao acompanhar, exclusivamente, o modelo de negócios *fast fashion*, deixa de atender ao *slow fashion*, ao *prêt-à-porter*, e aos pequenos produtores artesanais.

Para Habermas (2012), os valores são comumente construídos por gerações que já passaram. Uma nova geração estará sempre lidando com a construção feita pelas gerações anteriores, reestruturando-as para os valores vigentes, numa reconstrução sem fim. Estes valores representam elementos de ensino, por isso, é preciso racionalizar os valores a fim de que se compreendam os conceitos de Moda como fenômeno social e as suas diversas aplicações nos campos do trabalho para a sociedade global.

Desta forma, pelo ensino perpetuado nas instituições, ainda na atualidade, de uma Moda fabril, vestuarista e com turmas essencialmente femininas, poderemos perceber que os valores já cunhados no passado se mantêm. Então, por meio do es-

tudo do comportamento, das inter-relações culturais e da cultura local dos símbolos culturais podemos compreender a própria cultura e hábitos, valorizando identidades locais. Essa racionalização inicia-se ao observarmos os campos de atuação⁵ dos profissionais de Moda e de que forma a universidade tem se relacionado com as realidades existentes, deixando de lado os já institucionalizados conceitos e buscando pela nova configuração da Moda com as transformações sociais do século XXI.

Sobre isso, Santos (2002, p. 35) observa que “a nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial”. A precarização do trabalho e as transformações na classe trabalhadora, além das transformações culturais que iniciaram com mudanças econômicas nesse início do século XX, marcam um momento de mudanças para os meios de ensino, tal qual foi a Revolução Industrial para o ensino no início do século XX. Isso quer dizer que nosso momento atual pede mais do que adequação, uma vez que pede também que se tenha conhecimento das necessidades reais da sociedade civil.

De todas as transformações ocorridas nos campos de atuação de Moda e nas formações complementares com a globalização, bem como na formação curricular dos cursos superiores de Moda no Brasil, uma das mais marcantes e que, por sua vez, traduz um efeito cascata sobre todas as outras, tenha sido a ruptura “entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa” (SANT’ANNA, 2016), característico da atual sociedade do consumo. Essa ruptura nos remete à impressão da suspensão do tempo. Pode ser a “modernidade líquida”, de Zygmunt Bauman, ou ainda as contínuas transformações da globalização na vida humana, como a mobilidade, encurtamento das fronteiras, velocidade das trocas globais, ampliação dos espaços culturais, criando uma sociedade individual sem dimensão espacial, mas “inscritos na temporalidade singular de uma difusão instantânea” (BAUMAN, 1999).

Deste modo, é necessário que a universidade leve a comunidade discente a conhecer as características de cada local do mercado nacional e que se coloque aberta às realidades culturais globais, assim como às características culturais locais. Esse trabalho permite a autonomia da sociedade no reconhecimento de suas características e necessidades, vindo dela a demanda por conhecimento e não apenas das instituições. Assim, isso fará com que os profissionais oriundos das universidades possam formar uma maior diversidade das estruturas de trabalho e de serviços para a sociedade. De fato, suas ações dependem mais da cultura desenvolvida localmente do que do conjunto de valores institucionais.

5 Ver a dissertação de mestrado de Emanuella Scoz (2019), intitulada “A trajetória dos egressos (2001) dos cursos de Moda da FURB: currículo e campos de atuação”.

ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA: ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

O paradigma compreensivo, neste caso, considera a ação dos atores sociais, professores, estudantes e sua interação com a sociedade. Dessa forma, há a possibilidade de refletirmos sobre as transformações econômicas e sobre as formas de auxiliar o desenvolvimento social por meio do conhecimento. O Conselho Estadual de Cultura, criado pela Lei Estadual n. 2975, de 18 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), delibera em conjunto com os conselhos municipais de políticas culturais sobre ações para políticas públicas de apoio à cultura, da qual se enquadra a Moda.

Esse movimento conta com a participação do governo e da sociedade civil, de forma que possibilita aos atores sociais que sejam agentes participativos das ações políticas, revertendo a situação coercitiva e o conflito de interesses. O paradigma compreensivo nos orienta a perceber que a escola é um campo formador e de comunicação, de significação, repassados de forma contínua no processo de ensino.

No sentido da metodologia compreensiva de Weber para a Sociologia, o processo de ensino visa a autonomia e a aplicabilidade dos conhecimentos na sociedade. Assim, acreditamos ser a partir da participação da sociedade em seu processo formativo, o meio pelo qual os conhecimentos deixariam de se constituir de forma coercitiva, como deixariam de se constituir meio para estratificação social.

Depois do surgimento dos primeiros cursos superiores em Moda no Brasil, a reconfiguração do trabalho com a precarização nos postos de trabalho, na flexibilização das leis trabalhistas e o surgimento de novos arranjos produtivos, como MEI e MPE, viu-se mais arraigado ao conceito de Moda para o estímulo industrial e econômico, perpassado pelas instituições no ensino da Moda para o vestuário a formar-se para as grandes massas⁶.

Deste modo, no século XXI, a percepção quanto ao impacto da globalização nas sociedades pós-industriais não se reduz somente às consequências sociais, como o desemprego, por exemplo, mas também ao questionamento dos modelos econômicos vigentes. A participação entre a Universidade, conselhos representados pela sociedade civil e poder público, seria uma forma do ensino superior reconstituir a forma de ensino, de forma a se aproximar das necessidades sociais acima das econômicas em prol do desenvolvimento social na busca por alcançar o desenvolvimento econômico sustentável⁷.

Submetido em: 21/10/2019

Aceito em: 26/12/2019

Publicado em: 01/02/2020

6 Ver a síntese trazida por MARTINS (2019), acerca dos modelos de negócios da Moda no século XX, na obra “A Roupas” (SCOZ *et al.*, 2019).

7 Texto revisado por Everton Vinicius de Santa, Doutor em Literatura (UFSC), 2016, e-mail: evertonvs9@gmail.com.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. C.; TOMAZI, N. D. Indivíduo e sociedade. In: TOMAZI, N. D. (Org.). **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3ª Reimpressão da 1. ed. 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BORGES, M. S.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais de Alunos e Professores do curso de Design de Moda sobre a Moda. In: MATTOS, M. F. S. C. G. (Org.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Estação das Cores e Letras, 2015. p.103-133.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Decreto 7.566**. Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria do planejamento do Estado de Santa Catarina. **Plano Catarinense de desenvolvimento 2015**. Florianópolis: 2006. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/402-plano-catarinense-desenvolvimento/file>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Santa Catarina. **Linha do Tempo IFSC**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 17 jan. 2020.

CULTURA DIGITAL. Colegiado: Setorial de Moda. **Consulta Plano Setorial de Moda**, 2014. Disponível em: <http://culturadigital.br/moda/colegiado/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

**ENSINO DE MODA NO BRASIL COM ÊNFASE EM SANTA CATARINA:
ANÁLISE CONSTRUÍDA PELOS PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO DA
SOCIOLOGIA CLÁSSICA**

DIAS, F. C. Durkheim e a Sociologia dá educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, 1990.

FIESC. **Micro e pequena indústria amplia geração de emprego e exportações.** Dados do Observatório FIESC, Florianópolis, 13 set. 2018. Disponível em: <http://fiesc.com.br/pt-br/imprensa/micro-e-pequena-industria-amplia-geracao-de-emprego-e-exportacoes>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GOMES, C. **A educação em perspectiva sociológica.** 3. ed. São Paulo: E.P.U, 1994.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1.** Racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LENZI, C. L. **O “Modelo Catarinense” de desenvolvimento:** uma ideia em mutação? Blumenau: EDIFURB, 2000.

MARTINS, C. C. A Moda e o coletivo, a roupa e a individualidade. In: SCOZ, Emanuella. (Org.). **A roupa:** a evolução da roupa em sua relação com a sociedade do ano 1000 d.C. até o século XX. 2. ed. Blumenau: Amo Ler, 2019. p. 157-163.

MATTOS, M. F. S. C. G. (Org.) **Pesquisa e formação em Moda.** São Paulo: Abepem; Estação das Cores e Letras, 2015.

MEYER- STAMER, J. Algumas Observações sobre Clusters em Santa Catarina. **Atualidade Econômica**, Florianópolis, Ano 12, n. 37, p. 5-9, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Tendências atuais da Sociologia da Educação. **Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação.** Leituras & Imagens. Florianópolis: UDESC, 1995.

PCD. Secretaria do Planejamento do Estado de Santa Catarina. **Plano de desenvolvimento de Santa Catarina 2030.** Florianópolis: 2018. Disponível em: <http://www.spg.sc.gov.br/visualizar-biblioteca/acoes/plano-catarinense-de-desenvolvimento/1162-plano-sc-2030-versao-final/file>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SANT’ANNA, M. R. **Teoria da Moda, Sociedade, Imagem e Consumo.** 2ª Ed. São Paulo: Estação das letras e cores, 2016.

SANTOS, B. S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-94.

SCOZ, E. **A trajetória dos egressos (2001) do curso de Moda da FURB:** currículo e campos de atuação. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

SENAI. **História**, 2018. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/historia/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SILVA, I. L. F. O problema da objetividade e da subjetividade nas teorias sociais clássicas e contemporâneas. Um debate necessário. **Mediações**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 21-26, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9377/8105>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SILVA, J. C. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 72-81, 2011.

SVENDSEN, L. **Moda: uma filosofia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020069

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

A methodological proposal for reading wedding photographs

Una proposición metodológica para lectura de fotografías de casamiento

SCHNEID, Frantieska Huszar¹

MICHELON, Francisca Ferreira²

¹ Doutoranda e Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL). Especialista em Docência na Educação Profissional (Senac-RS). Graduada em Moda e Estilo (UCS). Docente dos Cursos Técnico em Vestuário e Tecnólogo em Design de Moda, ambos do Instituto Federal Sul-rio-grandense. <http://lattes.cnpq.br/2346887754842567> ; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9351-0776> E-mail: frantieskahs@gmail.com

² Doutora em História (PUC-RS). Mestre em Artes Visuais (UFRGS). Professora titular do Instituto de Ciências Humanas e Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas. <http://lattes.cnpq.br/4451406034191031> ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4737-323X> E-mail: fmichelon.ufpel@gmail.com

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

RESUMO

O trabalho é um recorte da metodologia da tese de doutorado (em andamento) *Memórias costuradas: o traje da noiva em fotografias de casamento (1920-1969)*. A metodologia estrutura-se em estudo de caso com revisão bibliográfica, análise das fontes visuais (fotografias de casamento) e entrevistas. O acervo pesquisado não se encontra em um lugar público, organizado e catalogado, mas sim no privado, no íntimo. A escolha de 81 fotografias se deu ao optar somente por aquelas em preto e branco, com a presença apenas do casal no registro e quase todas em pé, para a melhor visualização dos trajes. Foram utilizados diversos autores, de áreas distintas, que auxiliaram no entendimento das informações extraídas das imagens e foram todos de suma importância para a compreensão das diversas áreas trabalhadas (conservação e preservação, fotografia, museologia, moda e memória). Foi feita uma dissecação de cada fotografia para melhor entender a teia deste acervo. Assim, foi elaborado um roteiro para a leitura das fotografias, que priorizou os seus dados concretos. Com base nas fichas de análise fotográfica utilizadas por Mauad (1996), Bruno e Samaian (2007), Nacif (2007), Sant'Anna (2010) e Schneid (2018), foram construídas fichas para catalogar os retratos do presente estudo. O foco está na definição da roupa dos noivos, mas todos os outros elementos presentes na cena retratada são explorados, bem como a materialidade da fotografia, fotógrafo e contexto em que foi tirada. Esse texto mostra todo o processo metodológico dessa análise.

Palavras-chaves: Fotografia de casamento; Análise fotográfica; Memória da moda.

Abstract

The paper is a cut of the doctoral thesis methodology (in progress) Sewed Memories: The Bride's Attire in Wedding Photographs (1920-1969). The methodology is structured in a case study with bibliographic review, analysis of visual sources (wedding photographs) and interviews. The researched collection is not in a public place, organized and cataloged, but in private, in an intimate place. The choice of 81 photographs was made by choosing only black and white photographs, with only the couple present in the register and almost all standing, for a better view of the attires. Several authors from different areas were used, this helped in the understanding of the information extracted from the images and they were all very important for understanding the many areas worked (conservation and preservation, photography, museology, fashion and memory). A dissection of each photograph was made in order to better understand the web of this collection. Therefore, a script for the reading of the photographs was elaborated, prioritizing the concrete data about it. Based on photographic analysis cards used by Mauad (1996), Bruno e Samaian (2007), Nacif (2007), Sant'Anna (2010) e Schneid (2015), cards were developed in order to catalog the portraits of the present study. The focus is on the definition of the bride and groom's clothing, but all the other elements present in the depicted scene are explored, as well as the materiality of the photograph, photographer and the context in which it was taken. This paper shows the whole methodological process of this analysis.

Keywords: Wedding photographs; Photographic analysis; Fashion memory.

Resumen

El trabajo es un recorte de la metodología de la tesis de doctorado (en andamiento) Memorias costuradas: el vestido de la novia en fotografías de casamiento (1920-1969). La metodología se estructura en estudio de caso con revisión bibliográfica, análisis de las fuentes visuales (fotografía de casamiento) y entrevistas. El acervo investigado no se encuentra en un lugar público, organizado y catalogado, pero sí en lo privado, en lo íntimo. La opción de 81 fotografías se dio por optar apenas por fotografías en blanco y negro, con la presencia apenas de la pareja en el registro y casi todos en pie, para la mejor visualización de los trajes. Fueron utilizados diversos autores de áreas distintas que auxiliaron en el entendimiento de las informaciones extraídas de las imágenes y fueron todos de suma importancia para la comprensión de las diversas áreas trabajadas (conservación y preservación, fotografía, museología, moda y memoria). Fue hecha una disección de cada fotografía para mejor entender la estructura de este acervo. Así, fue elaborado un guion para la lectura de las fotografías que priorizó las informaciones concretas sobre la misma. Con base en las fichas de análisis fotográfica utilizadas por Mauad (1996), Bruno y Samaian (2007), Nacif (2007), Sant'Anna (2010) y Schneid (2015), fueron construidas fichas para catalogar los retratos del presente estudio. El centro está en la definición de la ropa de los novios, pero todos los otros elementos presentes en la escena retratada son explorados, bien como la materialidad de la fotografía, fotógrafo y contexto en que fue sacada. Essetexto muestra todo el proceso metodológico de este análisis.

Palabras clave: *Fotografía de casamiento; Análisis fotográfico; Memoria de la moda.*

1 INTRODUÇÃO

Neste texto serão apresentadas as estratégias metodológicas para a aproximação das teorias com o objeto empírico do estudo, as fotografias de casamento. Este espaço destina-se à descrição do trabalho, apresentando e justificando as técnicas e os métodos utilizados na tese de doutorado (em andamento) *Memórias costuradas: o traje da noiva em fotografias de casamento (1920-1969)*. Santos e Sant'Anna-Muller (2011/2012) se apropriam dos estudos de Mauad (2004, p. 19ss) para afirmar que a metodologia para quem trabalha com imagens fotográficas é um trabalho interdisciplinar, pois considera-se

que os processos de análise e interpretação de um documento polifônico, como a fotografia, exige, de seu investigador, o diálogo intenso com diferentes saberes e possibilidades de indagações teóricas e metodológicas (SANTOS e SANT'ANNA-MULLER, 2011/2012, p. 292).

Não se optou apenas por um autor ou abordagem metodológica, mas sim por construir caminhos com embasamento suficiente para suprir a necessidade de um tema com caráter multidisciplinar (memória, museologia, antropologia, sociologia e moda). Mauad defende que “a metodologia, longe de ser um receituário estrito, aproxima-se mais a uma receita de bolo, na qual, cada mestre cuca adiciona um ingrediente a seu gosto” (1996, p. 14). E, nesse texto, utiliza-se a ideia de Mauad para Schneid; Michelon

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

adicionar ingredientes e criar a própria “receita do bolo” para a leitura das fotografias de casamento.

O ponto de partida para essa metodologia foi a dissertação de mestrado da autora, a qual deu origem ao livro *Vestidos da Memória: os registros de casamento em um álbum de família*. Nessa obra inicia-se o que, naquele momento, foi chamado de *Análise de leitura fotográfica*, que recaía sob as imagens pesquisadas e a visualidade era explorada nos mínimos detalhes, uma verdadeira dissecação para entender a teia do acervo, corroborando Barthes, que afirma que “decompor, ampliar as imagens para melhor compreendê-las, fazer delas o único papel para então conhecer sua verdade” (2012, p. 80). Aliada à visualidade, a oralidade da guardiã de família também foi explorada, traçando intersecções com o que se via e ouvia.

Vale ressaltar que, naquele trabalho, as fotografias analisadas pertenciam ao mesmo acervo e encontravam-se inseridas em um álbum¹, salvaguardado pela guardiã como uma relíquia pertencente ao seu museu familiar. Na atual pesquisa também trabalha-se com o conceito de *fotografia de família* (BARROS, 1989; LEITE, 1993; ORMEN-CORPET, 1999; KOSSOY, 2005; CRUZ, 2011; SCHNEID, 2018), inseridas em *álbum de família* (SILVA, 2008), em que as noivas contam/narram as lembranças do casamento, memórias de família e de suas vidas, mas expande-se o recorte espacial para trabalhar com o conceito de *fotografias órfãs* (BRUNO, 2018), que pertencem aos *atlas de família*, em que as fotografias são vistas e experimentadas, construindo uma experiência de formas visuais. Bruno (2019), ancorada no conceito de *atlas Mnemosyne* (DIDI-HUBERMAN, 2013), fala que: “Refletir sobre a imagem e sua habilidade de insurgir pensamentos, gestando narrativas sobre o mundo, soberana aos tempos e tantas vezes, aos ditames impostos às suas múltiplas peles e camadas de sobrevivências” (BRUNO, 2019, p. 105) é o objetivo do *atlas de família*.

2. PRIMEIROS PASSOS: organizar, selecionar, acondicionar, descrever, sistematizar

O acervo (Figura 1) se construiu ao longo dos anos e acompanha a trajetória acadêmica da autora. As fotos eram diversificadas e com múltiplas linhas de investigação para serem exploradas. Inúmeros caminhos poderiam ser percorridos para buscar respostas que poderiam surgir de diferentes áreas. O objeto-fotografia de casamento tem este caráter multi/pluri/interdisciplinar e é riquíssimo nos seus desdobramentos.

1 “O sentimento de pertencimento é reforçado quando, ao virar as páginas dos álbuns e olhar para as fotografias, as gerações futuras elaboram narrativas sobre eventos passados, atualizando na memória construída a experiência vivida” (MAUAD, 2000, p. 151)

Figura 1: Acervo de fotografias de casamento



Fonte: da autora

Muitos eram os formatos (figura 2) em que se encontravam essas imagens, algumas delas vinham soltas, outras fixadas em cartão², umas com papel barreira³ para melhor conservar a fotografia-, havia também aquelas que estavam ainda no porta-retrato, que habitaram as mesas de alguma sala, determinadas imagens encontravam-se em formato de quadro, que moraram em paredes durante anos e depois foram parar em antiquários, e aquelas ainda coloridas à mão, que agregavam valor tentando deixar a imagem ainda mais real.

Figura 2: Fotografias de casamento em diferentes suportes



2 Cartão: prancha formada por várias camadas de papel coladas. Encontram-se no mercado inúmeras variedades de cartões de baixa qualidade até aos cartões de fibra de algodão, de trapo ou de pasta de papel purificada. Apenas estes três últimos oferecem as qualidades necessárias para serem usados como material de arquivo de fotografias. (PAVÃO, 1997)

3 Papel Barreira: papel colado, usado para evitar contaminações ácidas entre dois materiais, tais como cartão de má qualidade e uma prova fotográfica. Na ausência de cartões de boa qualidade, pode-se usar temporariamente o papel barreira para forrar o interior de caixas de cartão destinadas a guardar fotografias. (PAVÃO, 1997)

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

Fonte: da autora

Também na figura 2 pode-se observar, além da variedade de materiais em que elas aparecem, a presença de outras pessoas além da noiva, o que interfere quando é feita a análise do traje, pois as roupas dos convidados podem dizer muito mais sobre tendências de moda de um período e práticas vestimentares, do que o próprio traje dos noivos.

O primeiro passo então foi definir que todas as imagens eram em preto e branco, suporte⁴ em papel e formato retangular. Logo após, questionou-se sobre quais personagens (figura 3) se optaria para trabalhar dentro da fotografia de casamento, ou seja, inúmeras fotos apenas da noiva, várias outras dos noivos com os convidados, noivos e os pajens, mas elegeu-se o casal para o referido estudo. Além do casal presente na cena retratada, priorizou-se que ambos estivessem em pé, para a melhor visualização dos trajes, mas isso não acontece na sua totalidade, uma vez que, das 81 fotografias analisadas, em 4 delas a noiva aparece sentada e em 3 o noivo está nessa posição.

Figura 3: Fotografias de casamento - noivos



Fonte: da autora

Depois de realizado o recorte, passou para o próximo passo, a digitalização, para trabalhar com as fotografias em meio digital. Então, questionou-se sobre qual seria a melhor forma de acondicionar as fotografias físicas, para conservá-las e manuseá-las diariamente sem danificá-las. Pinheiro (2009/2010), em sua pesquisa sobre a conservação e restauro de fotografias no Museu da Imagem em Braga, afirma

⁴ Suporte: em fotografia é o material sobre o qual uma emulsão fotográfica é aplicada. Os suportes tradicionais das imagens fotográficas é o papel (para as provas) ou o plástico (para os negativos e transparências). Ao longo da história da fotografia, muitos outros foram utilizados para suporte tais como vidro, cobre, ferro, pano, cabedal e loiça. (PAVÃO, 1997)

que “a necessidade de conservar e restaurar fotografias advém do seu papel como ‘arquivo de memória’. A conservação de fotografias tem como objetivo prolongar a vida dos objetos fotográficos”. Cartier-Bresson, nos *Cadernos técnicos de conservação fotográfica*, ainda complementa afirmando que “cabe a ela [fotografia], preservando-se a si mesma, prolongar a aparência das coisas, difundir conhecimento e conservar a memória” (CARTIER-BRESSON, 2004, p. 01).

Em contato com diversos conservadores e restauradores em um curso sobre conservação têxtil, ofertado pela Universidade Federal de São Paulo e ministrado pela professora Tereza Cristina Toledo de Paula, e após inúmeras conversas e reflexões acerca de fotografias, elegeu-se envelopes de poliéster (figura 4) para melhor acondicioná-las. Pavão (2004) diz que “a embalagem não pode interferir com a peça arrumada e deve ser de material quimicamente neutro” (p. 09). Segundo o mesmo autor, estas embalagens individuais são o primeiro nível de proteção e “protegem do pó, da manipulação e de flutuações rápidas ambientais. Podem uniformizar formatos, numerar e indexar” (PAVÃO, 2004, p. 09).

Figura 4: Envelopes de poliéster



Fonte: da autora

Porém, tais envelopes não estavam disponíveis no mercado local e, por isso, decidiu-se construí-los, assim já eram criados tamanhos específicos para a demanda do acervo em questão. Criou-se o que Pavão (2004) chama de cartucho, “selada em três lados” (p. 10), com fita adesiva, que oferece proteção e é fácil de confeccionar. E foram definidos os tamanhos G para as fotos de 21x3cm até 25x35cm, M para as fotos de 14,3x19cm até 19,5x25,7cm, P para as fotos 10,5x15cm até 12x18cm e PP 8x12,-5cm até 9x14cm (figura 5). O material escolhido “têm a vantagem de ser transparente e deixar consultar o objeto sem remover da embalagem” (PAVÃO, 2004, p. 10).

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

Figura 5: Envelopes de acetato G, M, P e PP



Fonte: da autora

Cada envelope foi colocado em um saco plástico (que mais tarde receberam as duas fichas de sistematização – de fotografia e de traje -, além dos painéis das fotografias em camadas) e separadas a cada 10 em pastas suspensas (figura 6). Este acondicionamento, conforme Pavão (2004, p. 9), é o segundo nível de proteção, “as caixas, gavetas ou fichários são o nível dois de proteção. Permitem-nos manter em grupo peças semelhantes, evitar excesso de peso e são auxiliares na organização e na procura de peças”.

Figura 6: Pasta com arquivos suspensos



Fonte: da autora

Após selecionar e acondicionar as fotografias para o trabalho, a etapa seguinte foi a construção de fichas de sistematização (figura 7), para obter a descrição das

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

fotos. Nelas foram inseridos todos os dados visíveis das fotografias, sem nenhum elemento externo a elas⁵. Segundo Casquição (2012) “a descrição é um processo que tem como objetivo recolher e sistematizar informação de forma a torná-la acessível aos utilizadores que fazem uma pesquisa”. A autora ainda explica que a descrição de uma fotografia “compreende uma sequência lógica de operações que se inicia com a observação e análise do documento para obter determinada informação que se considere significativa” (CASQUIÇO, 2012).

Figura 7: Ficha de sistematização das fotografias

FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS FOTOGRAFIAS			
Código: 001	Data: 28/12/1931		
Materialidade			
Formato <input checked="" type="checkbox"/> Suporte primário <input checked="" type="checkbox"/> Suporte secundário <input checked="" type="checkbox"/> Suporte terciário	Aparatos foto <input checked="" type="checkbox"/> Cartão <input checked="" type="checkbox"/> Cartão sobrevelo <input checked="" type="checkbox"/> Papel barreira		
Posição do foto <input checked="" type="checkbox"/> Retrato <input checked="" type="checkbox"/> Paisagem	Dimensões Foto 18x24 Cartão 24x31		
Embalagem <input checked="" type="checkbox"/> P <input checked="" type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> G		Bortas <input checked="" type="checkbox"/> Luva <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho <input checked="" type="checkbox"/> Renda <input checked="" type="checkbox"/> Passaportel	
Papel Doses <input checked="" type="checkbox"/> Marrom <input checked="" type="checkbox"/> Creme <input checked="" type="checkbox"/> Verde <input checked="" type="checkbox"/> Cinza		Superfícies <input checked="" type="checkbox"/> Brilhante <input checked="" type="checkbox"/> Mate <input checked="" type="checkbox"/> Semi-mate <input checked="" type="checkbox"/> L. Perdo	
Outras informações Tintureto Marca:			
Conservação			
Objeto <input checked="" type="checkbox"/> Bom <input checked="" type="checkbox"/> Regular <input checked="" type="checkbox"/> Péssimo	Limpeza de apoio <input checked="" type="checkbox"/> Amarelamento <input checked="" type="checkbox"/> Espelho de unha <input checked="" type="checkbox"/> Desvanecimento	Meio-lente Abração Ajustagens Perdas	Suporte em papel <input checked="" type="checkbox"/> Rasgos <input checked="" type="checkbox"/> Sujidades <input checked="" type="checkbox"/> Viscos <input checked="" type="checkbox"/> Perfuração
Marcas <input checked="" type="checkbox"/> Tinta <input checked="" type="checkbox"/> Corrimbo <input checked="" type="checkbox"/> Penicilim <input checked="" type="checkbox"/> Cola <input checked="" type="checkbox"/> Outras		OBS: A dor do cartão está rasgada pela metade. Plancha do suporte <input checked="" type="checkbox"/> Parcial <input checked="" type="checkbox"/> Total <input checked="" type="checkbox"/> Brisa <input checked="" type="checkbox"/> Descolada	
Informações			
Fotógrafo Assinatura <input checked="" type="checkbox"/> Eiqueta <input checked="" type="checkbox"/> Carimbo <input checked="" type="checkbox"/> Marca d'água <input checked="" type="checkbox"/> Cartão <input checked="" type="checkbox"/> Não identificado		Phot. Santos Peixotas	
Transcrição Didática/Legenda: Aos noivos Dns Angelo e Alice. Alcegausa lembrança do enlace dos noivos Maria e Paulo 28/12/31			
Local			
Descrição do cenário: Penso adornada com papel (?) Atar com muitos castiçais (de prata?) com velas abelhas. Vase e jarra (de prata?) com flores (margaridas?). Crucifixo (de prata?) no alto escultura religiosa - Sagrado Coração de Maria e coroinha transparente com renda nas bordas. Há outra escultura religiosa, porém não consegue-se identificar qual (São José?). No chão encontram-se suportes de vasos e jarra de flores. Há em algumas flores corbeis suspensas, talvez no chão. Ao lado da noiva encontra-se uma almofada redonda, com as bordas em tecido fravel e uma flor bordada (?) no centro com fundo escuro e a flor em tom mais claro.			
Tipos de fundo <input checked="" type="checkbox"/> Liso <input checked="" type="checkbox"/> Cortina <input checked="" type="checkbox"/> Painel-lasento <input checked="" type="checkbox"/> Papel/ tecido de parede		Elementos ónicos <input checked="" type="checkbox"/> Tapete <input checked="" type="checkbox"/> Móveis <input checked="" type="checkbox"/> Almofada <input checked="" type="checkbox"/> Flores <input checked="" type="checkbox"/> Cortina <input checked="" type="checkbox"/> Vaseis <input checked="" type="checkbox"/> Esculturas	
Retratadoe			
Posição <input checked="" type="checkbox"/> Noiva esquerda <input checked="" type="checkbox"/> Noiva direita <input checked="" type="checkbox"/> Noiva esquerda <input checked="" type="checkbox"/> Noiva direita		Expressão corporal <input checked="" type="checkbox"/> Noiva em pé <input checked="" type="checkbox"/> Noiva sentada <input checked="" type="checkbox"/> Noiva em pé <input checked="" type="checkbox"/> Noiva sentada	
Expressão facial <input checked="" type="checkbox"/> Noiva sorrindo <input checked="" type="checkbox"/> Noiva séria <input checked="" type="checkbox"/> Noiva sério		Lado do ângulo - Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Frontal <input checked="" type="checkbox"/> Perfil	
Másc <input checked="" type="checkbox"/> Encaim <input checked="" type="checkbox"/> Lomnam <input checked="" type="checkbox"/> Não aparente		Elementos corporais - Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Cabeço soto <input checked="" type="checkbox"/> Peneado <input checked="" type="checkbox"/> Inefinido	
Trejo			
Vestuário - Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Vestido <input checked="" type="checkbox"/> 2 peças <input checked="" type="checkbox"/> Inefinido <input checked="" type="checkbox"/> Vela <input checked="" type="checkbox"/> Silética		Acessórios - Noiva Jovis Luvas Óculos Terço/Rosário Meia	
Vestuário - Noivo <input checked="" type="checkbox"/> Terno <input checked="" type="checkbox"/> Smoking <input checked="" type="checkbox"/> Franca <input checked="" type="checkbox"/> Camisa/Calça <input checked="" type="checkbox"/> Coate <input checked="" type="checkbox"/> Fance		Acessórios - Noivo <input checked="" type="checkbox"/> Gravata <input checked="" type="checkbox"/> Lenço <input checked="" type="checkbox"/> Óculos <input checked="" type="checkbox"/> Luvas <input checked="" type="checkbox"/> Relógio <input checked="" type="checkbox"/> Jovis <input checked="" type="checkbox"/> Chapéu	
Alça <input checked="" type="checkbox"/> Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Noivo <input checked="" type="checkbox"/> Não aparente <input checked="" type="checkbox"/> Não aparente		Bouquet - Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Redondo <input checked="" type="checkbox"/> Cascate <input checked="" type="checkbox"/> Gravata <input checked="" type="checkbox"/> Flor única <input checked="" type="checkbox"/> Com fitas	
Bouquet - Noivo <input checked="" type="checkbox"/> Redondo <input checked="" type="checkbox"/> Não consta		Bouquet - Noiva <input checked="" type="checkbox"/> Inefinido <input checked="" type="checkbox"/> Não consta	
Gravata <input checked="" type="checkbox"/> Social <input checked="" type="checkbox"/> Kipper <input checked="" type="checkbox"/> Borboleta		Flor - Noivo <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	
Palavras-chave: OBS:			

Fonte: da autora

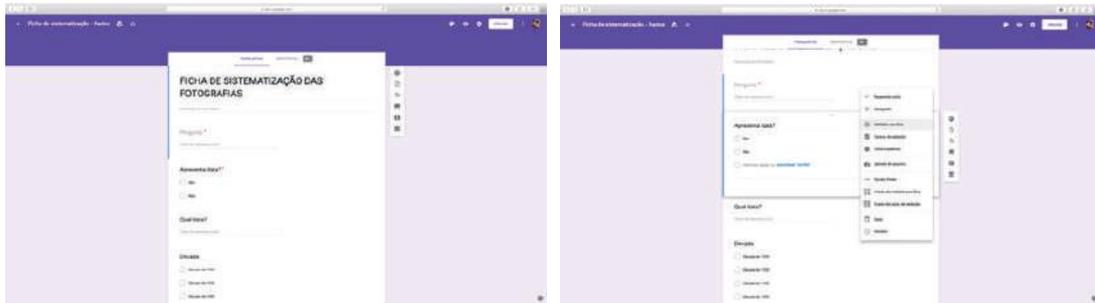
Depois das fichas preenchidas, criou-se um formulário no Google Forms⁶ para obtenção dos gráficos dos resultados. Primeiro, foram elaboradas as perguntas (Figura 8) para inserir as informações e cada uma delas poderia variar em (Figura 9): resposta curta, parágrafo, múltipla escolha (apenas uma resposta) ou caixas de seleção (podendo marcar mais de uma opção). Por exemplo, em relação à data optou-se por múltipla escolha – Apresenta data? Sim ou não. Já em relação aos acessórios da noiva, elegeu-se caixas de seleção, pois o traje pode apresentar mais de um acessório – joias, luvas, óculos, terço/rosário, meia.

5 Apenas da sistematização dos trajes é que será trabalhado com o conceito de Barthes (1990) e Smit (1987) de denotação (os fatos como eles são) e conotação (o que se interpreta desse fato).

6 <https://docs.google.com/forms/d/1tk0HLBtQq32u3ISQwZ87MNjgf6vna6Go-tY-JsYrKkgc/edit>

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

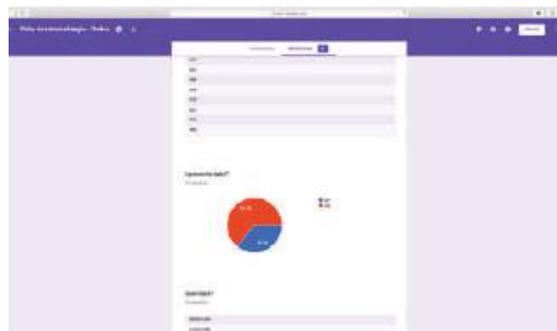
Figuras 8 e 9: Perguntas dos formulários do Google



Fonte: da autora

Após as perguntas serem formuladas, iniciou-se o processo de respondê-las, inserindo as informações que constavam nas fichas. Conforme as respostas eram inseridas, gráficos (Figura 10) foram sendo gerados com os resultados finais.

Figura 10: Gráficos dos formulários do Google



Fonte: da autora

Toda a explicação, metodologia e autores que levaram a construção das fichas, além de esclarecer a opção pelas categorias criadas serão apresentadas no próximo capítulo.

3. CRIANDO MECANISMOS: fichas de sistematização das fotografias

Quando se refere à fotografia, entende-se ela como objeto e não apenas como imagem, ou seja, sua materialidade e qualquer informação inserida, também entram como elementos intrínsecos⁷. Primeiro, criou-se um código de 3 dígitos para identi-

⁷ Ferrez (1994) afirma que os objetos são portadores de informações intrínsecas e extrínsecas que devem ser identificadas na abordagem museológica. As informações intrínsecas são as percebidas no próprio objeto, sem necessidade de recorrer a outras fontes. As informações extrínsecas ou informações documentais, necessitam de outras fontes para que sejam conhecidos o contexto e o significado que o objeto teve

cação de cada fotografia, “Um elemento fundamental na organização é a atribuição de um número. Por meio do número as peças são ordenadas e encontradas facilmente” (PAVÃO, 2004, p. 09); depois um campo para inserir a data, quando a foto traz esta informação; e, após, um local para colocar a miniatura digitalizada de cada fotografia - apenas frente.

Para a descrição das fotografias procurou em Albuquerque (2006) como se dá este detalhamento nos documentos fotográficos:

A descrição de documentos fotográficos nos códigos de catalogação dá grande ênfase à descrição física, que trata de indicar o suporte, qual foi o procedimento técnico empregado, estado físico do documento, ou seja, todas as características que formam o objeto em si, e essas características também estão no ângulo dado às figuras, nos planos escolhidos, tipo de luz, etc, que caracterizam o suporte e sua composição em um documento com seu formato próprio. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 126).

Campos foram criados para melhor visualização e segmentação das informações extraídas, são eles:

α) Materialidade

Em relação ao formato: suporte primário (apenas fotografia), secundário (cartão) e terciário (*passepourt*⁸).

Quanto à apresentação e composição do objeto fotografia: apenas foto, cartão, cartão dobrável e papel barreira.

Posição da fotografia: retrato ou paisagem.

Dimensões da fotografia e cartão (se houver).

Tamanho da embalagem: PP, P, M, G.

Referente às bordas da fotografia: lisa, trabalhada, branca e se conta *passepourt*.

β) Papel

Segundo Pavão (1997):

O papel de relevação é um papel de barita, de fabrico industrial. Foi produzido em várias gramagens, desde o fino ao acartonado e numa tal variedade de cores (branco, creme, amarelo, etc.) e superfícies (brilhante, mate, semi-mate, perlado, texturado, etc.) que ainda hoje nos deixa impressionados. (s/p)

antes da sua entrada no museu.

8 Passepartout com costas: embalagem protetora para provas fotográficas e outros objetos planos. É geralmente formada por um par de cartões ligados ao longo do lado maior por uma fita adesiva, flexível e resistente que atua como dobradiça. Em geral o cartão da frente tem uma abertura ou janela que permite ver a fotografia sem abrir o artefato. O cartão traseiro é inteiriço. A prova fotográfica pode estar colada ao cartão traseiro, ou presa apenas pelos cantos, ou suspensa por charneiras. O cartão da janela pode cobrir as margens ou não, dizendo-se então que a prova flutua. (PAVÃO, 1997)

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

Cores⁹: marrom, creme, verde e cinza.

Superfícies: brilhante, mate, semi-mate e perlado.

Outras informações: se o papel é texturado ou não e se conta no verso do papel a sua marca. Pavão (1997) fala que o papel de revelação “foi produzido com emulsão de cloreto de prata, brometo de prata, brometo de prata e cloro-brometo de prata, com características ligeiramente diferentes entre si” (s/p). O autor cita marcas como Velox, Agfa Brovira, Ilfobrom, Kodak Elite, Agfa Portiga Rapid e Record Rapid, Forte e Porturex Rapid.

χ) Conservação

Quanto ao estado de conservação: Utilizou-se o conceito de Cândido (2006, p. 55-56): ótimo – a peça encontra-se em excelentes condições de conservação, estando totalmente na íntegra -, bom – a peça apresenta características físicas e estéticas originais em boas condições, mesmo que já tenha sido restaurada -, regular – a peça possui sujeira aderida, pequenas perdas e/ou passa por processo inicial de deterioração - e péssimo – a peça apresenta-se em processos graves de degradação, tais como grandes e irreversíveis perdas de sua matéria original.

Segundo Pavão (2004, p. 08), as formas de deterioração das fotografias são:

Da imagem de prata: amarelecimento, espelho de prata, desvanecimento. “Sobretudo nas extremidades, o negativo apresentava cor de chumbo e um brilho prateado”. Da imagem a cor: alteração do equilíbrio cromático, desvanecimento, mancha amarela. Do meio ligante: abrasão, aderências, perdas. Do suporte papel: rasgos, sujidades, vincos, fragilização

Imagem de prata: amarelecimento, espelho de prata¹⁰, desvanecimento.

Meio ligante: abrasão, aderências, perdas.

Suporte em papel: rasgos, sujidades, vincos, perfurações.

Marcas¹¹: tinta, carimbos, ferrugem, cola, outras.

Perdas de suporte: parcial, total.

Se está descolada e onde. Aqui foi inserido um campo para observações, em que se explica melhor o estado de conservação e deterioração da foto-

⁹ Tanto as cores, quanto as superfícies, inseriu-se nas fichas aquelas que apareceram nas fotografias.

¹⁰ Espelho de prata: designação de uma forma de deterioração muito vulgar nas imagens fotográficas em prata filamentar gelatinada. O espelho de prata consiste no aparecimento de zonas de cor de chumbo, brilhantes, nas bordas e cantos das provas e negativos. Resulta da migração de ions de prata oxidada para a superfície da imagem e sua posterior redução a prata metálica. É mais acentuada em geral na periferia da fotografia porque é por aí que penetra a umidade. (PAVÃO, 1997)

¹¹ “Inscrições a tinta, marcas de ferrugem de cliques, carimbos de museus sobre a imagem, marcas de dedos e perdigotos, são apenas alguns dos muitos e frequentes exemplos de negligência que encontramos” (PAVÃO, 2004, p. 10)

grafia.

δ) Informações

Em relação ao fotógrafo e atelier fotográfico, se está identificado e de que forma: assinatura, carimbo, cartão, etiqueta, marca d'água ou não identificado. Neste local também há um campo para inserir o nome do fotógrafo ou atelier, quando houver.

Transcrição da dedicatória/legenda: quando consta na fotografia (frente ou verso) ou no cartão a mensagem é transcrita neste espaço. Candido (2006) fala sobre marcas e inscrições e orienta como deve ser feita a transcrição: “Transcrever, entre aspas, inscrições, legendas, gravações e marcas simbólicas, conforme redação, ordem e grafias existentes na peça” (p. 55).

ε) Local

Onde a fotografia foi tirada: igreja, estúdio, festa, rua ou não identificado. Aqui há uma lacuna para a descrição do cenário.

Lembrando, mais uma vez, que para a descrição das fotografias utilizou-se Albuquerque (2006; 2012; 2015), Cândido¹² (2006), dicionários e glossários de termos usados em conservação (PAVÃO, 1990) e termos têxteis (COSTA, 2004; CRUZ, 2013), além dos Tesouros para acervos museológicos (FERREZ, 1987) e Tesouro de objetos do patrimônio cultural brasileiro (FERREZ, 2016).

Em relação aos tipos de fundo que apareceram: liso, cortina, painel-desenho e papel/tecido de parede.

Os elementos cênicos que frequentemente estão presentes nas fotografias: almofada, cortina, esculturas, flores, móveis, tapete, velas.

φ) Retratados

Quanto à posição dos noivos: noiva esquerda, noiva direita, noivo esquerda, noivo direita.

Expressão corporal: noiva em pé, noiva sentada, noivo em pé, noivo sentado.

Lado do ângulo da noiva: frontal, $\frac{3}{4}$, perfil (ALBUQUERQUE, 2006, p. 134).

Lado do ângulo do noivo: frontal, $\frac{3}{4}$, perfil.

Expressão facial: noiva sorrindo, noiva séria, noivo sorrindo, noivo sério.

Mãos: Apropriando-se dos conceitos de Riffel e Gevaerd (2013), utilizou-se os conceitos de “mãos que enlaçam” e “mãos que dominam” ou não aparente.

Elementos corporais da noiva: cabelo solto, penteado, indefinido¹³.

12 “A peça deve ser descrita de forma objetiva, partindo sempre do geral para o particular” (CÂNDIDO, 2006, p. 58).

13 Utiliza-se o termo indefinido quando fogem os detalhes devido a posição dos retratados ou má qualidade da fotografia.

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

Elementos corporais do noivo: barba, bigode, topete.

γ) Traje¹⁴

Este campo servirá de base para a construção da ficha de sistematização específica do traje. Em relação ao vestuário da noiva: vestido, duas peças, indefinido, véu e grinalda.

Quanto aos acessórios¹⁵: joias, luvas, óculos, terço/rosário, meias.

Vestuário do noivo: terno, smoking, fraque, camisa/calça, colete, farda¹⁶.

Quanto aos acessórios do noivo: gravata, lenço, óculos, luvas, relógio, joias, chapéu.

Aliança: se está aparente no noivo, na noiva, se não consta ou não está aparente.

Bouquet da noiva: redondo, cascata, braçada, flor única, com fitas, indefinido ou não consta.

Flor no traje do noivo: sim ou não.

Gravata: social, *kipper*, borboleta.

η) Palavras-chave

Campo para inserir alguma palavra-chave para fácil acesso à fotografia. Ex. Noiva de preto.

ι) Observações

Alguma observação que seja relevante mas que não aparece nos outros campos acima citados.

Findada a descrição das fichas de sistematização das fotografias, inicia-se o processo de coleta dos resultados dessas, o que não é foco do presente estudo, pois não teria espaço suficiente para apresentação de todos os resultados.

4. COSTURAS ENTRE MODA E FOTOGRAFIA: A ANÁLISE DOS TRAJES

Finalizada a etapa de análises das fotografias e coleta de dados, parte-se para o momento de aprofundar a análise sobre o traje dos noivos. Na primeira etapa já se obteve alguns resultados gerais, porém optou-se por construir fichas específicas de

14 Segundo Viana (2017) o traje da noiva encaixa-se nos trajes civis, com subcategoria, traje social, ou seja, “é a indumentária das atividades sociais. São as roupas dos eventos sociais, como festas, reuniões e casamentos” (p. 48).

15 “Cada detalhe da imagem fotográfica pode ser um indício para sua leitura, além das informações escritas (quando existem): objetos, cenário, expressões faciais, postura do sujeito, vestuário, ou mesmo acessórios como chapéus, luvas, bengala, joias, lenques, sombrinhas. (MONTONE, 2011/2012, p. 29)

16 Conceituado não como traje social, mas como traje militar que engloba categorias militares das forças armadas: marinha (força naval), exército (força terrestre) e aeronáutica (força aérea). (VIANA, 2017, p. 44)

sistematização dos trajes (figura 11).

Figura 11: Ficha de sistematização dos trajes

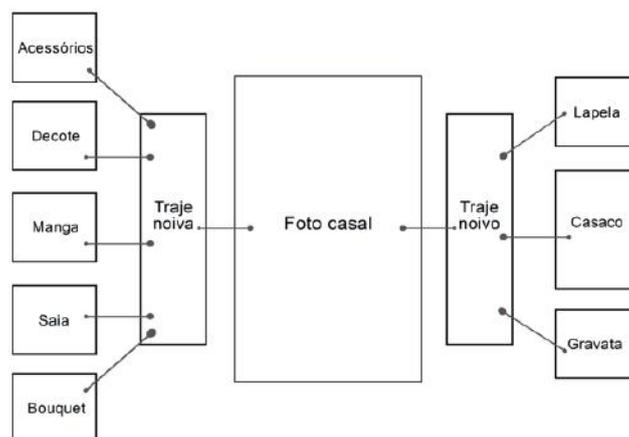
Fonte: da autora

Para a escolha das categorias criadas, foi utilizado como base o livro *Termos para a Catalogação de Vestuário* (BENARUSH, 2014), porém apenas ele não foi suficiente para contemplar todas as categorias e, assim, recorreu-se para o livro *Modelagem: organização e técnicas de interpretação* (OSÓRIO, 2007), que descreve com melhor precisão todos os componentes de uma roupa. Nestas fichas não constam todas as categorias citadas nesses livros de referência, mas foram feitas adaptações de acordo com o acervo analisado.

Na sessão dos vestidos, por exemplo, Benarush (2014) cita balonê, *chemisier*, império, sereia, tubo, túnica, vestido-avental, vestido-casaco e vestido de chá, porém esses modelos não aparecem em nenhum dos trajes analisados, então esses termos não constam nas fichas da categoria: estilo de vestido. Insere-se, da bibliografia de Osório (2007), os estilos: princesa, painel e *baby look* (o que Benarush chama de trapézio). Ainda nesta categoria adaptou-se o que Benarush (2014) chama de transpassado, para *cache-coeur* e de reto para anatômico. Para os leitores que não são da área de moda, na tese que origina esse texto, aconselha-se a ir até o glossário, onde foram inseridos a maior parte dos termos aqui utilizados.

Nesse momento a fotografia foi dissecada para se trabalhar com cada parte dos componentes separados: traje da noiva – acessórios, decote, manga, saia, *bouquet* – e traje do noivo: lapela, casaco, gravata - conforme mostra a figura 12.

Figura 12: Fotos dissecadas



Fonte: da autora

Na ficha de sistematização dos trajes foi utilizado o mesmo número das fotos inseridas na ficha de sistematização das fotografias e também um campo disponível para inserir a data quando presente.

A ficha foi dividida em dois grandes campos: traje da noiva e traje do noivo e estes foram desmembrados.

1. Traje da noiva: descrição do modelo, sempre seguindo a mesma ordem – modelo do vestido, comprimento, textura, detalhes, estilo do vestido, decote, mangas, saia, acessórios.
 - α) Vestuário noiva: duas peças (saia e blusa), vestido ou indefinido;
 - β) Cor¹⁷: clara ou escura;
 - χ) Acetinado¹⁸ ou não;
 - δ) Peça complementar: possui? Se sim, qual? Em alguns momentos a noiva aparece com uma anágua, casaco ou outra peça que complementa o traje;
 - ε) Renda: sim ou não. Muitos dos vestidos apresentam rendas, seja na sua totalidade ou em alguns detalhes;
 - φ) Estilo do vestido: anatômico, *baby look*, *chce-coeur*, Charleston, coquetel, evasê, godê, painel, princesa, não apresenta, não identificado.

17 Como todas as fotografias são em preto e branco, não se pode afirmar qual a cor dos trajes, mas se são claros ou escuros (como as noivas de “preto”).

18 Tecido brilhoso, geralmente chamado de Cetim, porém não se pode afirmar.

Este estilo é o nome dado na área de modelagem, que é a partida (mol-des) para a construção de qualquer traje;

- γ) Decote: assimétrico, canoa, careca, cavado, cavado profundo, coração, drapeado, frente-única, quadrado, tomara-que-caia, redondo, transpassado, decote U, decote V, não apresenta (nos casos que apresenta gola), não identificado;
- η) Abotoamento: apresenta? É comum aparecer vestidos com abotoamentos no centro da frente do vestido, com botões forrados de tecido;
- ι) Gola: alta, chinesa, *colarette*, colarinho, esportiva, fichu, fraque, laço, marinheiro, polo, rulê, xale, não apresenta, não identificado. A maioria dos trajes é com o peito bem coberto e muitos dos vestidos apresentam gola;
- φ) Colarinho, lapela, jabô: apresenta? Qual estilo? Caso apresente gola colarinho, qual é o estilo?
- κ) Manga: abotoada, afunilada, com babado, balão, bispo, bufante, capa, curta, dólmã, dupla, drapeada, extra longa, japonesa, longa, morcego, presunto, raglã, sem manga, três quartos, não identificada;
- λ) Punho: sim ou **não**? Abotoado, botão duplo, com elástico, não identificado;
- μ) Saia – comprimento: abaixo do joelho, extra longa, longa, midi, no joelho, não identificado;
- ν) Saia – estilo: balonê, com babados, com pregas, drapeada, evasê, franzida, godê, lápis, plissada, reta, semi-godê, não identificada;
- ο) Cauda: altar, capela, imperial, longa, real, *watteau*, não identificada, não apresenta;
- π) Armação: sim, não, não identificada - Quando o vestido apresenta uma saia de armação não aparente, mas que insere um volume considerável no traje;
- θ) Acessórios – cabeça: grinalda, véu, não identificado, não apresenta;
- ρ) Tipos de véu: *ballet*, capela, catedral, cotovelo, *juliet cap*, mantilha, ombro, ponta do dedo, valsa, *voillete*, não apresenta, não identificado. Não foram encontrados na bibliografia consultada todos os tipos de véus citados aqui, para isso sites da internet¹⁹ foram utilizados para consultar o nome adequado de cada tipo desse acessório que apareceu nas foto-

19 <https://aflorarnoivas.com/veu-de-noiva/> ;
<http://avectoi.com.br/2017/11/veus-voilletes-casquetes-e-grinaldas-que-noiva-e-voce/> ;
<https://www.zanky.com.br/p/5-veus-para-5-estilos-de-noiva-qual-combina-com-voce-121128>

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

grafias;

- σ) Acessórios: joias, luvas, meias, óculos, terço/rosário, não apresenta, outros;
- τ) *Bouquet*: braçada, com fitas, cascata, flor única, redondo, não apresenta, não identificado. Em relação aos *bouquets* também não foi encontrado nada referente às suas nomenclaturas na bibliografia consultada e, novamente, recorre-se aos sites de internet²⁰ que abordam temas relacionados ao casamento. Essa categoria não apresenta todas as nomenclaturas encontradas nos sites, mas apenas aquelas que aparecem nas fotografias do acervo;

2. Traje do noivo: descrição, tipo do vestuário, cor, acessórios;

- α) Vestuário – noivo: colete, fraque, smoking farda, terno, não identificado. Em relação ao estilo da roupa do noivo, ela pode ser social (fraque, smoking ou terno) ou militar (Marinha, Exército ou Aeronáutica) e ainda ter uma peça extra que é o colete.
- β) Abotoamento do casaco: duplo, simples, não identificado. A maneira como os botões do casaco se apresentam, sozinhos ou em duplas;
- χ) Cor: calça escura, casaco escuro, calça clara, casaco claro. Aqui o que se pretende descrever é se há diferença na cor do casaco para a calça, ou seja, se a calça é mais clara que o casaco e vice-versa. Já que não se pode precisar as cores das peças, procura-se saber se há diferenças entre elas;
- δ) Padronagem: na calça, no casaco, não apresenta. Se utiliza o termo padronagem para se referir a alguma estampa, desenho ou padrão de tecido que não seja liso, como, por exemplo, uma calça risca de giz;
- ε) Acessórios: chapéu, gravatas, joias, lenço, luvas, óculos, relógio, não apresenta, não identificado, outros;
- φ) Lapela: cravo, chanfrada, curta, virada, não identificada, não apresenta;
- γ) Colarinho: americano, inglês, mao, quebrado, simples, não identificado;
- η) Acessórios – lapela/bolso: flor, lenço, joia, não apresenta, não identificado;
- ι) Gravata: social, *kipper*, borboleta;
- φ) Padronagem – gravata: sim, não;

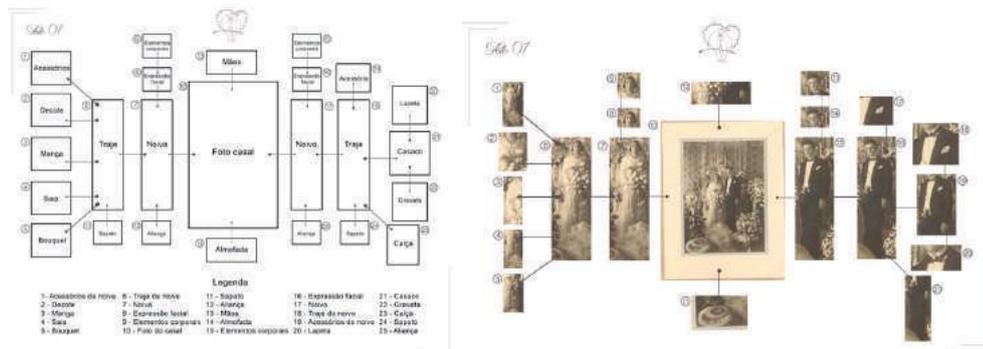
Finalizada a descrição das fichas de sistematização dos trajes, se re-
20 <https://revista.icasei.com.br/tipos-de-buque-de-noiva-escolha-o-seu/>
<http://www.portaltudoaqui.com.br/buque-de-noiva-escolha-o-formato-de-acordo-com-o-seu-tipo-fisico/>

te o mesmo processo das fichas de sistematização das fotografias: inserir os dados nos formulários do Google Forms para obter os resultados dessa etapa.

5. ALGUNS ALINHAVOS INICIAIS

Após fichas preenchidas e formulários respondidos, começa a criação de painéis das fotografias. Inicialmente foi construído um painel geral com todas as informações extraídas, conforme mostra o esqueleto presente na figura 13 e o exemplo da fotografia 01 (figura 14).

Figura 13: Esqueleto do painel geral e Figura 14: Painel geral da fotografia 01



Fonte: da autora

O próximo passo foi a criação de painéis individuais para cada elemento analisado, como, por exemplo, os tipos de vestido: *evasê* (figura 15), *baby look* (figura 16) e anatômico (figura 17).

Figura 15: Vestido *evasê* e Figura 16: Vestido *baby look*



Fonte: da autora

Figura 17: Vestido anatômico



Fonte: da autora

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

Assim como a análise do estilo do vestido, aplica-se a mesma metodologia para os outros 24 elementos analisados e, de acordo com suas categorias, foram criados ao total 210 painéis, sendo 89 para trabalhar com as fotografias em si, 88 painéis para descrever e analisar os trajes das noivas e 33 para os trajes masculinos.

6. CONCLUSÃO

O grupo de fotografias, do qual parte esse estudo, é característico das colocações feitas: reúne imagens que foram produzidas ao longo de cinco décadas, porém observou-se que, no decorrer do período analisado, as fotografias de casamento pouco ou nada mudam em relação a cenários, poses e comportamento dos fotografados. A mudança mais evidente é no traje da noiva, que apresenta as alterações que os vestidos sofrem, de acordo com a transformação de moda de cada período. Mesmo que tendências de moda venham e vão, desde a era Vitoriana, o vestido de noiva é mantido com alguns elementos essenciais na sua composição: véu, grinalda, saia longa - que cobre, no mínimo, os tornozelos -, *bouquet*, luvas – que entram e saem da tendência e alteram sua aparição no tamanho – e a cor branca.

Entende-se o vestido de noiva como uma roupa ritualística que ganha caráter de objeto de desejo, reservatório de emoções e expectativas. Para a mulher, ele não representa um simples vestido, mas sim um objeto de desejo, símbolo que perdura muitos e muitos anos após a cerimônia. [...] Assim sendo, a roupa torna-se um recurso da memória coletiva, tal como um vestido de noiva, que provoca no indivíduo uma série de associações afetivas pessoais ou mesmo produzidas pela cultura social. É uma produção da memória coletiva, que acaba tornando os vestidos de noiva brancos, referências claras a tudo aquilo que engloba o universo feminino, seja por ser envolvido pela áurea de sonho ou em uma posição de aprisionamento social. (SCHNEID, 2018, p. 161)

Em relação ao traje da noiva das fotografias analisadas das décadas de 1920, 1930, 1940, 1950 e 1960, pode-se afirmar que a maioria se casou de vestido claro, estilo godê sem armação, comprimento longo, com cauda altar, com mangas longas, decote careca. Em relação aos acessórios, a maior parte casou-se com joias, véu capela, grinalda e usou *bouquet* redondo com fitas.

Estes resultados não são o foco desse estudo, que teve como objetivo geral apresentar a metodologia criada pela autora para a sua tese de doutorado. Escolheu-se para esta abordagem apenas um recorte da trajetória da pesquisa, visto que o trabalho original conta ainda com entrevistas de algumas das “noivas” portadoras das fotografias. Observam-se neste momento os trabalhos da memória com viés afetivo, ou seja, suas articulações com os sentimentos e emoções, pois um dos sentidos da memória é lembrar com emoções onde as energias das lembranças são movidas pelo pulsar do coração.

A intenção foi mostrar um pouco do universo de possibilidades que se tem quando se trabalha com fotografias como documento e mostrar algumas maneiras que os pesquisadores podem utilizar fotografias para estudar as formas vestimentares, reforçando o papel da moda como campo do saber e produção do conhecimento que ultrapassa fronteiras, apresentando variadas alternativas de investigação do fenômeno cultural moda, com base na pesquisa científica. Bem como, a importância de pesquisar sobre moda para outros campos, tais como memória, história, sociologia, antropologia, semiologia e comunicação.

Existem inúmeras perspectivas para refletir sobre as imagens como fontes de estudo para a história da memória afetiva e da moda. Para, a partir disso, reflexionar sobre as fontes visuais – fotografias de casamento - e as probabilidades que oferecem à análise dos códigos vestimentares da noiva do século XX, dentro do recorte temporal de 1920 a 1969.²¹

Submetido em:23/10/2019

Aceito em: 09/01/2020

Publicado em: 01/02/2020

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Cristina de. **Catálogo e descrição de documentos fotográficos em bibliotecas e arquivos**: uma aproximação comparativa dos códigos AACR2 e ISAD (G). Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Família. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.29-42, 1989.

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p.11-26.

_____. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENARUSH, Michele K. **Termos básicos para catalogação de vestuário**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Cultura, 2014. Disponível em: <http://www.museus-doestado.rj.gov.br/termos_basicos/termos_basicos.pdf. > Acesso: 10 de fev. 2017, 19:39:43

21 Este artigo foi revisado por Luciana Vasconcelos, graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: luh.costa@gmail.com

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA LEITURA DE FOTOGRAFIAS DE CASAMENTO

BRUNO, Fabiana; SAMAIAN, Etienne. Uma cartografia verbo-visual da velhice: fotobiografias e montagens de memórias. **Revista Chilena de Antropologia Visual**, Santiago, n. 10, p. 30-53, 2007.

BRUNO, Fabiana. Imagens, palavras e montagens: a potência da experimentação das grafias no fazer antropológico. Trabalho apresentado na **31ª Reunião Brasileira de Antropologia**, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

_____. Fotografias órfãs e insurgências: supervivências dos arquivos de imagens. In: Colóquio Internacional do Imaginário. Construir e habitar a terra: deformações, deslocamentos e devaneios. **Atas do III ICHT**, 16-18 de abril, 2019. São Paulo. Disponível em: < <https://sites.usp.br/icht2019/wp-content/uploads/sites/416/2019/07/Fotografias-órfãs-e-insurgências-supervivências-dos-arquivos-de-imagens.pdf>> Acesso: 02 de jun. 2019, 21:05:34

CÂNDIDO, Maria Inez. Documentação Museológica. In: **CADERNO de diretrizes museológicas**. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2ª Edição

CARTIER-BRESSON, Anne. Uma nova disciplina: a restauração-conservação de fotografias. In: **CADERNOS técnicos de conservação fotográfica**, organização do Centro de Conservação e Preservação Fotográfica da Funarte. 3. ed. rev - Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

CASQUIÇO, Sónia. A descrição de documentos fotográficos em contexto arquivístico: problemáticas e metodologias. **5º Workshop de arquivística** (UC-CEHR). Lisboa, 17 de Novembro de 2012. Disponível em: < http://icm.ft.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEHR/Enc/2012-11-17_WorkshopArq_SoniaCasquico.pdf> Acesso: 07 jul. 2018, 12:52:05

COSTA, Manuela Pinto da. Glossário de termos têxteis e afins. **Revista da Faculdade de Letras**. Ciências e técnicas do património. Porto, I série, vol. III, p. 137-161, 2004. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4088.pdf>> Acesso: 28 out. 2017, 23:45:34

CRUZ, Nina Velasco. Fotografia de família e memória: deslocamentos da arte contemporânea. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v.7, n.11, p.137-155, jul./dez. 2011.

CRUZ, Cleide lemas da Silva. **Glossário de Terminologias do Vestuário**. Brasília: Editora IFB, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contrapon-

to, 2013.

FERREZ, Helena Dodd. **Thesaurus para acervos museológicos**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-Memória, Coordenadoria Geral de Acervos Museológicos, 1987.

_____. Documentação museológica: teoria para uma boa prática. **Cadernos de Ensaio** n.2: estudos de museologia. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN, 1994.

_____. **Tesouro de objetos do patrimônio cultural nos museus brasileiros**. Rio de Janeiro: Fazer Arte. Gerência de Museus da Secretaria Municipal de Cultura, 2016.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. On: SA-MAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec/Editora Senac São Paulo, 2005, p. 41-47

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

_____. Fotografia e história – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p.19-36

MONTONE, Annelise Costa. Exemplo de leitura de um acervo de imagens fotográficas do Museu da Baronesa. **História em Revista**, Pelotas, n.17/18, p.19-30, Dez.2011/ dez.2012.

NACIF, Maria Cristina Volpi. O vestuário como princípio de leitura do mundo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007, São Leopoldo. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**. São Leopoldo: Associação Nacional de História, 2007.

ORMEN-CORPET, Catherine. **L'album de famille**: almanac des modes. Paris: Hazan, 1999.

OSÓRIO, Ligia. **Modelagem**: organização e técnicas de interpretação. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

PAVÃO, Luís. **Dicionário e glossário de termos técnicos usados em conservação fotográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

_____. **Conservação de colecções de fotografia.** 1997.

PINHEIRO, Sara Raquel. **Conservação e restauro de fotografias:** uma experiência de conservação e restauro de fotografias no Museu da Imagem (Braga). Estágio curricular (FacFil, UCP, Braga) 2009/2010.

RIFFEL, Renato; GEVAERD, Eduardo Neto. Mão que dominam, mãos que enlaçam: encenações de masculinidades nos retratos de casamento do Vale do Itajaí – Mirim na segunda metade da década de 1940. **Maiêutica** – Curso de História, v.1, n.1, p.73-86, 2013.

SANT'ANNA. Mara Rubia. Álbuns de família, uma experiência pedagógica e de investigação histórica de moda. **Anos 90.** Porto Alegre, v. 17, n. 32, p. 249-282, dez. 2010.

SANTOS, Rochelle Cristina dos; MULLER, Mara Rubia Sant'Anna. Vestindo "jornal": de imagens de um objeto de moda às possibilidades de um objeto histórico. **História em Revista.** Pelotas, n.17/18, p. 287-299, dez.2011/dez.2012.

SCHNEID, Frantieska Huszar. **Vestidos da memória:** os registros de casamento em um álbum de família. Curitiba: Editora Prismas, 2018.

SILVA, Armando. Álbum de família: a imagem de nós mesmos / Armando Silva; tradução Sandra Marha Dolinsk – São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

SMIT, Johanna W. A análise da imagem: um primeiro plano. In: **Análise documentária: a análise da síntese.** 2.ed. Johanna w. Smit (coord.). Brasília: IBICT, 1987. p.101-113.

VIANA, Fausto. **Para documentar a história da moda:** de James Laver às blogueiras fashion. São Paulo: ECA-USP, 2017. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/165/151/726-1> Acesso: 23 jan. 2018, 12:53:43

Websites e documentos eletrônicos

ALBERTONI, Gabriela. Zankyou. 5 véus para 5 estilos de noiva: qual combina com você? Disponível em: < <https://www.zankyou.com.br/p/5-veus-para-5-estilos-de-noiva-qual-combina-com-voce-121128> > Acesso em: 24 mar. 2017, 18:57:33

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de ensino superior e cursos cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br> Acesso: 15 out. 2018, 16:43:01

BRUNELLI, Michello. Aflorar: grinaldas e acessórios. Véu de noiva: separamos 8 topos para você escolher. Disponível em: < <https://aflorarnoivas.com/veu-de-noiva/> >

Acesso: 24 mar. 2017, 19:45:23

ICASEI. Buquê de noiva. Tipos de buquê de noiva: escolha o seu. Disponível em: < <https://revista.icasei.com.br/tipos-de-buque-de-noiva-escolha-o-seu/>> Acesso: 02 abri. 2017, 23:12:54

Design de Moda: referencial para a pesquisa científica. Disponível em: <https://moda-pesquisacienti.wixsite.com/modapesquisa> Acesso: 15 out. 2018. 16:00:39

RAMOS, Cida. Portal Tudo aqui. Buquê de noiva, escolha o formato de acordo com o seu tipo físico. Disponível em: < <http://www.portaltudoaqui.com.br/buque-de-noiva-escolha-o-formato-de-acordo-com-o-seu-tipo-fisico/>> Acesso: 02 abri. 2017, 22:24:04

RODRIGUES, Carol. Avec Toi. Véus, Voilletes, Casquetes e Grinaldas – que noiva é você? Disponível em: < <http://avectoi.com.br/2017/11/veus-voilletes-casquetes-e-grinaldas-que-noiva-e-voce/>> Acesso em: 24 mar. 2017, 17:47:13

GOOGLE FORMS. Disponível em: <<https://www.google.com/forms/about/>> Acesso: 27 abr. 2017, 14:15:28

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020094

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

For beginning of conversation: the story of fashion talked by teachers and students of the IFMA clothing course, Campus São João dos Patos

Pour début de conversation: L'Histoire de mode contenue par les enseignants et les étudiants du cours de vêtements IFMA, le Campus São João dos Patos

Márcio Soares Lima¹

Elisângela Tavares da Silva²

Raquel Gomes Noronha³

¹ Professor do Instituto Federal do Maranhão, Campus São João dos Patos, onde atua nas disciplinas de história da moda, modelagem, estamparia, criação; Mestre em design, pela UFMA, Participante do NIDA – Núcleo de Pesquisa em Design, Inovação e Antropologia da UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5190181255846364>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0381-2074>; marcio.lima@ifma.edu.br

² Professora do Instituto Federal do Maranhão, Campus São João dos Patos, onde atua nas disciplinas de história da moda, Desenvolvimento de produtos, criação, fundamentos da indústria; Mestre em Turismo e Hotelaria, pela UNIVALI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6668623876515371>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4482-5499>; elisangela.silva@ifma.edu.br

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Designer (ESDI-UERJ, 2001), mestre (PPGCSoc-UFMA, 2008) e doutora (PPCIS-UERJ, 2015) em Antropologia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Design/UFMA. Líder do NIDA (Núcleo de pesquisas em inovação, design e antropologia) – CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782161324909358>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3753-5143>; raquelnoronha79@gmail.com

RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas disciplinas história da moda, nos cursos técnico em vestuário do IFMA, campus São João dos Patos. Utilizamos o Grupo focal como ferramenta metodológica para entendermos tais questões. Compreendemos que o uso de imagens possibilita a interpretação da história, em determinados períodos, com uma riqueza de informações e detalhes. Entendemos, por meio da História da Moda, as linhas de desenvolvimento do ser humano, da política e da parte social em geral, bem como as interações entre a sociedade, arte, história e sua multidisciplinaridade. Relacionamos aqui os fatos da vida social, econômica e cultural, associando visualidades ao fazermos a correlação dos acontecimentos com as silhuetas representativas de cada período. Compreendemos que somente assim poderemos fazer reflexões da moda como mediadora das relações humanas com a sociedade, expressa pela roupa que ela veste e interpretada como mercadoria, identidade e comportamento.

Palavras-chaves: História. Ensino. Metodologia.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the pedagogical practices used in the discipline of fashion history, in the technical courses in clothing at IFMA, São João dos Patos campus. We use the Focus Group as a methodological tool to understand these issues. We understand that the use of images enables the interpretation of history, in certain periods, with a wealth of information and details. Through the history of fashion, we understand the developmental lines of the human being, politics and the social part in general, as well as the interactions between society, art, history and their multidisciplinary. Here we relate the facts of social, economic and cultural life, associating visualities as we correlate events with the representative silhouettes of each period. We understand that only in this way we can make reflections of fashion as a mediator of human relations with society, expressed by the clothes she wears and interpreted as merchandise, identity and behavior.

Keywords: Fashion history; Teaching; Focus group

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les pratiques pédagogiques utilisées dans la discipline de l'histoire de la mode, dans les cours techniques d'habillement de l'IFMA, campus de São João dos Patos. Nous utilisons le groupe de discussion comme outil méthodologique pour comprendre ces problèmes. Nous comprenons que l'utilisation des images permet l'interprétation de l'histoire, à certaines périodes, avec une mine d'informations et de détails. A travers l'histoire de la mode, nous comprenons les lignes de développement de l'être humain, la politique et la partie sociale en général, ainsi que les interactions entre la société, l'art, l'histoire et leur multidisciplinarité. Nous rapportons ici les faits de la vie sociale, économique et

culturelle, en associant des éléments visuels lors de la corrélation d'événements à la silhouette représentative de chaque période. Nous comprenons que ce n'est qu'ainsi que nous pourrions réfléchir à la mode en tant que médiatrice des relations humaines avec la société, exprimée par les vêtements qu'elle porte et interprétée comme une marchandise, une identité et un comportement.

Mots-clés: *Histoire; Enseignement ; La méthodologie*

1 INTRODUÇÃO

Por meio da História da Moda, entendemos as linhas de desenvolvimento do ser humano, da política e da parte social em geral, bem como as interações entre a sociedade, arte, história e sua multidisciplinaridade. Relacionamos aqui os fatos da vida social, econômica e cultural, associando visualidades ao fazermos a correlação dos acontecimentos com as silhuetas representativas de cada período.

Compreendemos que somente assim poderemos fazer reflexões da moda como mediadora das relações humanas com a sociedade, expressa pela roupa que ela veste e interpretada como mercadoria, identidade e comportamento.

O objetivo do trabalho é analisar as práticas pedagógicas adotados pelos professores da disciplina história da moda, nos cursos técnico em vestuário do IFMA, campus São João dos Patos, bem como entender a visão do aluno, como receptor dessas informações. A questão gira em torno das imagens como ferramenta importante no entendimento do contexto histórico apresentado.

Nesse sentido, Sant'Anna (2018) nos explica que o professor é o mediador das contribuições históricas e suas adequações no contexto ao qual se estuda, considerando a contextualização tecnológica, cultural, entre outras, além das relações sociais e de poder estabelecidas na produção do sistema de moda.

No entendimento que as metodologias devem contribuir para o senso crítico do aluno, utilizamos para essa pesquisa, a técnica de Grupo Focal, que, de acordo com Kitzinger (1999), são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular e recebem estímulos apropriados para o debate.

Essa ferramenta metodológica aconteceu com alunos dos cursos técnico em vestuário, das modalidades integrado, subsequente e PROEJA, além da participação de professores da área de história, e mediado por este professor de história da moda. Através destas reflexões que a técnica proporcionou, descobrimos a interessante arte de mediar do professor, onde ele é peça importante para que o aluno sintetize essas imagens de forma que chegue a um conhecimento mais elaborado, e não fragmentado e baseado apenas no senso comum, conforme nos diz a autora Litz

(2008).

Com as implicações práticas, tivemos contribuições dos alunos e professores onde compreendemos que o uso de imagens nos possibilita a interpretação da história, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino de história.

Nesse sentido, acionamos aos ensinamentos básicos e essenciais de Braga (2004), onde nos diz que a utilização de imagens, tem como objetivo ilustrar e enriquecer visualmente o conteúdo escrito, e pelo fato da moda ser uma expressão estética, a apropriação de imagens ajuda a fazer a interface entre as aparentemente distintas áreas da moda e outras áreas afins, que, por sua vez, em inúmeros momentos históricos, acabam falando mesma linguagem. Essa ferramenta nos possibilitou reflexão e discussão da teoria proposta pela disciplina, novas tecnologias no ensino, além da visão do aluno e a postura do professor.

Burke (2004), em seu livro *Testemunha Ocular: História e Imagem* nos traz importantes informações acerca do tema abordado neste trabalho, não como um manual de receitas para decodificação de imagens, mas, ao contrário, tenta mostrar que as imagens são muitas vezes ambíguas e com vários sentidos.

2 REFLETINDO O CAMINHO

Ao longo da história da moda uma forma simples e prática de identificar, ensinar e exemplificar sobre as diversas épocas e indumentárias é com uso de imagens. Segundo Braga (2004), a utilização de imagens, mesmo sendo pequena, tem como objetivo ilustrar e enriquecer visualmente o conteúdo escrito. E pelo fato da moda ser uma expressão estética, a apropriação de imagens também do universo das artes ajuda a fazer a interface entre as aparentemente distintas áreas da arte e da moda, que, por sua vez, em inúmeros momentos históricos, acabam falando mesma linguagem estética e atribuindo história a esses elementos.

Com base nesta afirmação, a iconografia auxilia o processo de aprendizagem na disciplina história da moda, através dela é possível comparações e assimilações. De acordo com Noronha (2011) iconografia é um conjunto de imagens representativo de uma coletividade, ou seja, é uma escrita por meio de imagem.

O uso da imagem no ensino de história, segundo Litz (2008) é fundamental para interpretação do aluno e o professor pode trabalhar a parte tanto pedagógicas e historiográfica.

A mesma autora entende que a utilização de imagens no ensino de história auxilia em um dos principais objetivos da disciplina de história que é levar os alunos a conseguirem verbalizar e escrever sobre os conteúdos estudados, utilizando-os para

melhor entender ou explicar sua realidade, relacionando o presente com o passado, posicionando-se diante dessa realidade, situando-se diante dela e questionando-a, quando necessário.

De acordo com Kossoy (2005), as imagens revelam seu significado quando ultrapassamos sua barreira iconográfica; quando recuperamos as histórias que trazem implícitas em sua forma fragmentária.

Sant'Anna (2018) nos diz que a definição do que é história é amplo, mas entende que é um fenômeno inerente à existência humana, resultante da potência da memória e da capacidade de transmissão do vivido. Corrobora com os autores citados acima no sentido de que tem um importante papel no rumo do ensino de história da moda.

Sobre esse papel do professor, a autora entende como mediar as contribuições da ciência histórica e as várias adequações da consciência histórica conforme os estudantes e comunidades em que se encaixam, possibilitando pensamento crítico histórico, considerando a contextualização da produção tecnológica, cultural e discursiva, bem como as tensas relações sociais e de poder estabelecidas na produção do sistema de moda.

3 O PERCURSO DO GRUPO FOCAL

Segundo Kitzinger (1999), os GF's são grupos de discussão que dialogam sobre um tema em particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate. Essa técnica distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é uma resultante da procura de dados.

De acordo com o mesmo autor, a formação do GF é intencional e pretende-se que haja, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. Optamos, neste estudo, para composição dessa ferramenta metodológica, pelo critério de compartilhamento na disciplina história (da moda), sendo que essa experiência aqui relatada foi integrada por professores e alunos que atuam nos cursos técnico em vestuário do campus São João dos Patos – MA.

Antes de iniciar o GF com os alunos já havíamos “finalizado” o conteúdo proposto pela disciplina no semestre, visto que seria interessante que o tema fosse familiar a eles.

Conforme Debus (1997), o formato para a realização do GF permite a interação face a face, o bom contato visual para que tirássemos aquele formato tradicional que de um lado ensina-se e do outro, aprende-se.

Através da imagem, como nos aponta Kossoy (2005), aprendemos, recorda-

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

mos, e sempre criamos novas realidades. A promoção do debate foi mediado pelo professor e autor principal deste trabalho, teve papel importante na condução do trabalho e buscou, ao longo do encontro, facilitar as discussões, encorajando os depoimentos e assegurando espaço para que todos os participantes se expressem. Teve o papel de fazer uma síntese sempre que necessário, retomando o foco da discussão e confirmando informações.

Figura 1: convite e divulgação do Grupo Focal, 2019.



Fonte: elaborado pelos autores, 2019

Procuramos falar pouco e ouvir mais, fazendo intervenções, quando necessário, para manter o debate focalizado, em consonância com as orientações de estudos sobre o grupo focal. (DEBUS, 1997).

De acordo com o autor, é interessante que ao final de cada encontro, seja elaborada uma síntese dos depoimentos, e oportunizado um último espaço aos participantes, tanto para acrescentarem, esclarecerem ou mudarem alguma ideia referida na discussão, quanto para expressarem como se sentiram. Assim como um espaço para sugestões e críticas sobre o andamento das atividades.

É oportuno referenciar que a técnica de GF aplicada metodologicamente neste estudo, nos levou a perceber que esta ferramenta contém implícitos procedimentos com regras, normas, valores e significados de natureza ética, tais como respeito, dignidade e compromisso. Nossa intenção foi que os discursos apresentados neste encontro, permitissem a categorização dos dados agrupados e analisados por afinidades, onde comporão temas detentores relacionados à pesquisa de Projeto de Iniciação Científica (PIBIC Jr) do campus referenciado.

3.1 Conhecendo e reconhecendo as imagens: debate e colaborações do GF

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

Com base na teoria sobre grupos focais, realizamos no dia 10 de maio de 2019, a técnica de grupos focais com alunos e professores dos cursos técnico em vestuário, nas modalidades integrado e PROEJA.

Figura 2: Grupo Focal, 2019.



Fonte: elaborado pelos autores, 2019

Inicialmente elaboramos um roteiro visando refletirmos sobre vários questionamentos relacionados ao tema, e em especial: Como a moda era percebida pelos participantes? Por que as pessoas precisam estar na moda? A moda é para si ou para os outros? O que a roupa representa para nós que a usamos e para os outros que a vê? O uso de imagens em sala de aula pode ajudar a reflexão e identificação dos elementos históricos? A partir dessa categorização iremos refletir o que colhemos deste debate.

Como a moda é percebida? Em quase unanimidade, os alunos entenderam que a moda está ligada à auto estima, ao bem estar e às condições sociais do indivíduo. De acordo com um aluno do curso técnico:

Moda pra mim é a gente se sentir bem quando está com algo novo. As vezes para demonstrar aquilo que você é, mas acredito que muitas vezes ela demonstra o que a gente não é. A moda tem esse poder de diferenciar as pessoas pelas classes sociais, né?

Percebemos a roupa como um diferenciador social. E isso a gente percebe desde a antiguidade quando a gente vê os povos primitivos tentando se diferenciara para serem vistos de formas diferente. Além de ser algo que a gente vai entendendo vendo e imitando os outros¹

Nesse sentido, de acordo com a fala acima e acionando Calanca (2008), entendemos moda como um fenômeno social da mudança cíclica dos costumes e dos

1 Entrevista concedida pela aluna do curso técnico, ao autor, em maio de 2019.

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

hábitos, das escolhas e dos gostos, coletivamente validado e tornado quase obrigatório. A moda, de fato não obedece ao acaso, mas um processo ainda mais imprevisível: é fruto de uma escolha coletiva. (ERNER, 2005).

De fato, a construção social é fator determinante na formação de um repertório pessoal. Vimos isso na prática, a partir do momento em que íamos discutindo, todos dando uma parcela, uma frase, uma palavra e os “conceitos” iam se costurando e dando forma, até chegar ao ponto de, no final uma aluna dizer que moda é algo que vai se construindo dia-a-dia, com minhas experiências, comportamentos, roupas acessórios e aliados ao contexto em que estamos inseridos.

Por que as pessoas precisam estar na moda? Em continuação ao questionamento acima, as respostas se davam em torno da qual as pessoas “precisavam” estar em evidência, para serem aceitas, para serem olhadas e para serem inseridas em algum grupo. Uma das alunas diz que:

o mercado começa a oferecer, aliás, impõe pra gente algumas opções de tendências. Tendência mesmo no sentido de tendenciar... ou você veste isso, usa isso ou tá de fora. Mesmo que a pessoa não acompanhe a moda de forma mais estrutural, ela se propõe ao uso de alguns elementos. Eu entendo que a moda ela é inclusiva ao mesmo tempo que ela é exclusiva²

A fala da aluna nos fez refletir que muitas vezes nos são impostos atitudes, comportamentos, modos de vida, de se cobrir e outras imposições a mais. E chegamos a conclusão no debate, que por conta de tantas cobranças que, ainda hoje, no século XXI, ainda induzimos e julgamos através da aparência.

Com o trecho da fala acima “...ou você veste isso, usa isso ou tá de fora” passamos um bom tempo conversando e tentando entender o que é esse “estar de fora”.

O uso de imagens em sala de aula pode ajudar a reflexão e identificação dos elementos históricos? Concordamos no sentido em que as fontes imagéticas podem, também, colaborar para desenvolver o imaginário popular sobre história, uma vez que, muitas dessas ferramentas trabalham também o ficcional como recurso para motivar o aluno acostumado com uma infinidade de imagens e sons do mundo atual.

Além disso, este recurso de imagem transforma a aula em uma atividade de maior interesse do aluno, pois a imagem a partir desse ponto fala mais do que uma palavra. Com base na afirmação de Litz (2008), entendemos que esse processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso, que tenha significado, que lhe dê condições

de se posicionar criticamente frente a questões e problemas que a sociedade traz.

O aprendizado deve ser uma constante que sirva não apenas para uma futura reprodução por isso é necessário a relação entre o aluno, o professor, o objeto e a realidade. O que se busca no processo de aprendizagem é uma estruturação dessa relação, para que possa transformar o saber de fato. A partir desta relação, a autora reforça que o professor deve ser o mediador entre o educando, objeto do conhecimento e a realidade, buscando um caminho que leve o aluno a analisar e sintetizar esse objeto, de forma que chegue a um conhecimento mais elaborado, e não fragmentado e baseado apenas no senso comum.

Nessa mesma perspectiva, a professora de história envolvida no grupo focal, declara:

Sim, a iconografia no ramo de estudo histórico, ela pode, a partir da construção das imagens, tanto históricas, como fatuais (fotografia, cultura,...) fornecer uma série de elementos históricos que podem caracterizar aquele momento, né? No período em que ela foi realizada. Então, para os alunos, pode ser um método muito importante, a partir da análise que eles podem fazer. Inclusive para o professor de história é comum que a gente direcione os alunos a fazerem uma leitura iconográfica, leitura das imagens³

Nessa mesma linha de pensamento, acionamos Sant'Anna (2018) nos dizendo que a história é um fenômeno inerente à existência humana, resultante da potência da memória e da capacidade de transmissão do vivido. E a história da moda vai além da informação. Ela está presente também na prática, na experiência e não só nas roupas e acessórios, sendo peça fundamental para a formação e trabalho interdisciplinar.

Sobre esse trabalho interdisciplinar, a autora nos diz que papel do professor é, além de outras coisas o de mediador das contribuições da ciência histórica e as várias adequações da consciência histórica conforme os estudantes e comunidades em que se encaixam, possibilitando pensamento crítico histórico, considerando a contextualização da produção tecnológica, cultural e discursiva, bem como as tensas relações sociais e de poder estabelecidas na produção do sistema de moda. (SANT'ANA, 2018).

Uma outra visão de uma professora que participou do processo do GF, declara para complementar:

Como historiadora e como designer de moda, eu posso dizer que a partir da leitura de imagens de moda, a gente consegue captar momentos históricos. E cito como exemplo, que no século XVIII predominava o rococó, barroco, e com esses períodos veio a ostentação, os brocados, fitas e enfeites em geral. A partir daí, acontece o naturalismo, onde homens e mulheres começam a se

³ Entrevista concedida pela professora de História do curso técnico, ao autor, em maio de 2019.

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

vestir de forma mais simples, natural. A moda impulsiona a revolução industrial. A partir da necessidade de fabricação de tecidos, a rapidez com que as coisas aconteçam⁴.

Kossoy (2005) traz a reflexão de que as imagens certamente afetarão a vida real, o nosso comportamento. É o que ocorre cotidianamente com as fotografias de paisagens de paraísos tropicais, com as imagens do império da moda, com os corpos-objetos de inúmeros donos, com a fotografia publicitária, com outros objetos de desejo, enfim. Imagens que, subliminarmente ou explicitamente, pedem para ser imitadas, condição para serem consumidas, além do universo da fantasia, na realidade material.

A primeira parte do Grupo Focal consistiu na realização das perguntas divididas em blocos, onde o professor mediador apresentava imagens e fazia os questionamentos específicos, sendo que os participantes puderam intervir e colaborar com a discussão a qualquer momento. No roteiro havia seis blocos de perguntas que estavam interligadas entre si. Na maioria das vezes percebemos que ao dar uma resposta, os alunos já haviam respondidas duas ou três perguntas que seriam feitas adiante. E, dessa forma, dinâmica e encadeada, foi fechada essa primeira parte, com duração de 57 minutos.

A segunda parte foi um momento de socialização mais informal, onde oferecemos um lanche. Na oportunidade pudemos estreitar laços pessoais e deixar os alunos mais descontraídos, além de darmos uma pausa estratégica para que o evento não ficasse enfadonho e cansativo.

Figura 3: Encerramento do Grupo Focal, 2019.



Fonte: elaborado pelos autores, 2019

A partir daí iniciamos a atividade mais prática do GF, onde íamos mostrando uma imagem e os alunos, através dos elementos que chamasse atenção, iam identificando o período da história.

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

Ao projetarmos uma imagem da Cleópatra, os alunos em coro disseram que se tratava de uma imagem da época do Egito. A partir de então fomos elencando elementos que retratavam essa época. Percebemos a utilização de linhos como nas indumentárias, e que esse mesma matéria prima era utilizada para o embalsamento dos corpos e a mumificação dos mortos.

A discussão se tornou mais interessante em cima da pessoa da Cleópatra, onde a percebemos como uma das primeiras mulheres que a gente tem notícia que domina e que governa um povo e uma nação.

Entendemos também a imagem eurocêntrica que o cinema trouxe dela. Uma história da moda vem da perspectiva da Europa. E com a ajuda das professoras de história pudemos ir mais a fundo sobre os personagens e contextos históricos relacionados com as roupas e acessórios no qual estudamos.

De acordo com Meneses (2003), ao nos aproximarmos do campo visual, o historiador reteve, quase sempre, exclusivamente a imagem — transformada em fonte de informação.

Ainda, segundo o mesmo autor acima, na antiguidade e na Idade Média não há traços de usos cognitivos da imagem, sistemáticos e consistentes. Ao contrário, dominava o valor afetivo, envolvendo não só relações de subjetividade, mas sobretudo a autoridade intrínseca da imagem.

As imagens não falam por si só. Eu acredito que quando vemos uma foto de uma roupa ou indumentária de um período, aí não observamos e não entendemos somente a roupa daquela pessoa, mas todo o contexto e a história que faz com que aquela roupa está sendo usada: o comprimento, a cor, a ocasião... na verdade tudo o que está ao redor reflete. Só a roupa por si só não diz muita coisa. Aliás, não diz nada sobre a história de ninguém⁵.

Acionamos Kossoy (2005) que nos diz que toda imagem fotográfica tem atrás de si uma história. Se, enquanto documento, ela é um instrumento de fixação da memória e, neste sentido, nos mostra como eram os objetos, os rostos, as ruas, o mundo, ao mesmo tempo, enquanto representação, ela nos faz imaginar os segredos implícitos, os enigmas que esconde, o não manifesto, a emoção e a ideologia do fotógrafo.

O esquema do grupo focal foi o mesmo quando acionamos imagens da pré-história, onde vimos folhas, fogo, artefatos que são identificados como próprios do período. A questão do pudor, da proteção do clima, e o adorno que era uma forma

⁵ Entrevista concedida pela aluna do curso técnico em vestuário, ao autor, em maio de 2019.

nesse período de enaltecer sua bravura e força.

Assim passeamos, através da iconografia, pela antiguidade oriental e clássica, idade média, moderna e contemporânea, sempre levantando os mesmos questionamentos acerca das épocas acionadas, com o intuito de atentarmos aos discentes a importância das discussões, que os cursos de moda não são cursos de passarela e glamour (não que isso não faça parte do contexto da moda), mas os questionamentos e inquietações nos dizem mais ...

Todas essas etapas do grupo focal foram essenciais para tentarmos responder os objetivos propostos pela pesquisa, que era principalmente de entender a utilização de imagens como ferramenta pedagógica na disciplina história da moda, de tal forma que esse momento correspondesse e se relacionasse com as referências teóricas, ou seja, fosse um momento descontraído, que suscitasse diálogos e reflexões e uma liberdade maior para tratar desses assuntos.

4 CONCLUSÃO

Com base nas informações apreendidas com o grupo focal realizado no laboratório de moda do IFMA campus São João dos Patos, e o que vimos a respeito do mesmo tema com os autores acionados nesta pesquisa, compreendemos que o uso de imagens possibilita a interpretação da história, em determinados períodos ou épocas, com uma riqueza de informações e detalhes, sendo, portanto, uma excelente fonte de pesquisa para o ensino de história na atualidade.

Sant'Anna (2018) quando nos afirma que a história, o passado e o presente se vinculam aos projetos contemporâneos sociais, culturais e políticos para a projeção de um futuro em função da interpretação do passado, em qualquer área, nos diz que a interpretação do passado deve ser promovida pelo professor de História, a fim de motivar uma postura criativa e crítica no ordenamento da rédeas históricas do mundo que nos cerca.

E essa motivação a qual a autora se refere, entendemos o processo pelo qual os seres humanos concebem, formam, geram, desenvolvem e materializam ideias, transformando o seu repertório. Entendemos que essa consciência história e crítica, é uma peça fundamental para o processo de desenvolvimento da criatividade, uma vez que, por meio dela se alcança um pensamento autônomo, nada subserviente e, portanto, apto a desafiar problemas e ultrapassar fronteiras. Com base nisto, moda e a história desenvolve no aluno a criatividade e muda a antiga forma de ensinar baseada em ver e reproduzir no caso da moda é possível redefinir. As formas de metodológicas assim como as imagens, contribuem diretamente na educação atual, e aqui trazemos esta simples colaboração.

A proposta futura, a partir desta pesquisa, será entendermos e categorizarmos a relação dos acontecimentos mundiais ou locais com as silhuetas de cada período, para podermos analisar de fato a importância de cada elemento que nos é apresentado, com o intuito de entendermos efetivamente o que nos propomos inicialmente: associar o contexto histórico à roupa.

Encerramos por enquanto nossos escritos refletindo juntamente com Kossoy (2005), quando nos diz que devemos aprender a nos comunicarmos com as imagens, dialogarmos com elas, decifrando seus códigos e resgatando suas realidades interiores, seus silêncios, isto é, seus significados, o sentido da vida e das ideias escondido sob a aparência de suas realidades exteriores, iconográficas, e a realidade das aparências, aquela que encantou a Narciso.⁶

Submetido em 28/10/2019

Aceito em 10/01/2020

Publicado em 01/02/2020

REFERÊNCIAS

BRAGA, João. **História da Moda**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CALANCA, Daniela. **História social da Moda**. São Paulo: SENAC, 2008.

ERNER, Guillaume. **Vítimas da moda: como a criamos, por que a seguimos**. São Paulo: Senac, 2005.

DEBUS, M. **Manual para excelencia en la investigación 2**. mediante grupos focales. Washington (USA): Academy for Educational Development; 1997.

KITZINGER, J; BARBOUR, RS. **Introduction: the challenge 4 and promise of focus groups**. In: Kitzinger J, Barbour RS, organizadores. *Developing focus group research: politics, theory and practice*. London (UK): Sage; 1999.

KOSSOY, Boris. O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n. 49, pp. 35-42, 2005.

LITZ, V.G. **O uso de imagem no ensino de história**. Caderno Temático do Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, Paraná, 2008.

⁶ Revisão gramatical de Patrícia Carvalho Lima, Licenciatura em Literatura, UFPI.

PRA COMEÇO DE CONVERSA: A HISTÓRIA DA MODA CONTADA POR PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DO IFMA, CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 23, n. 45, pp. 11-36, 2003.

NORONHA, Raquel (org.). **Identidade é valor: as cadeias produtivas do artesanato de Alcântara.** São Luís: EDUFMA, 2011.

SANT'ANNA, MARA RÚBIA. **O ensino de história da moda no sul do país.** Revista ENSINARMODE. V.2, n.2 Florianópolis: 2018.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020108

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Processes Management System of the Integrator Project: case study the family origin and for the search of self

Sistema de Gestión por Procesos del Proyecto Integrador: estudio de caso la origen familiar por la búsqueda de mi interior

Cleuza Bittencourt Ribas Fornasier¹

Seila Cibele Preto²

¹ PhD pela Universidade Politécnica de Valencia, no Departamento de Engenharia Gráfica (2014- bolsista CNPq), Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). Docente do curso de graduação de Design de Moda e pós-graduação lato sensu Moda: Produto e Comunicação e Gestão Estratégica de Design da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Comitê Científico da revista Projética, do Departamento de Design da Universidade Estadual de Londrina. Avaliadora de artigos das revistas Discursos Fotográficos (Comunicação-UEL), Estudos dos Domínios da Imagem (LEDI-UEL), da revista Estudos em Design (PUC-RJ) e da revista Icônica da UTFPR- Apucarana.

E-mail: cleuzaforneasier@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0343750310418478> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8017-2993>.

² Doutora UNESP-FAAC- Bauru em Ergonomia pelo Departamento de Design (2018), Mestre pela Universidade Federal de Santa Catarina em Design e Expressão Gráfica (2013). Docente dos cursos de graduação em Design de Moda e Design Gráfico e pós-graduação em Ergonomia e Gestão Estratégica de Design e Inovação da Universidade Estadual de Londrina. Avaliadora da Projética Revista Científica de Design.

E-mail: cibelesittap@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5925802816608297> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9734-7665>

RESUMO

Este artigo dissemina o sistema de gestão que está sendo aprimorado desde 2010 do Projeto Integrador, denominado: “A origem familiar e a procura do Eu”, da primeira série do curso de graduação em *Design* de Moda, que envolve emocional e cognitivamente o discente e o auxilia no entendimento do processo de *design*. Utiliza-se do método dedutivo, com abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva dos conceitos que resultam na formulação do Sistema de Gestão por Processos (criativo, projetual e científico) apoiado no *Design Thinking* e a Gestão do Conhecimento. A aplicação do sistema resulta na apresentação do estudo de caso de natureza interpretativa, os artefatos vestíveis e o diário criados pelos discentes.

Palavras-chaves: Design de Moda. Design Thinking. Gestão do Conhecimento.

ABSTRACT

This paper disseminates the management system that has been refined since 2010 by the Integrator Project, called “Family Origin and for the Search of Self,” from the first grade of the Fashion Design undergraduate program, which emotional and cognitively involves the student and help you understand the design process. It uses the deductive method, with qualitative approach of exploratory and descriptive nature of the concepts that result in the formulation of the Processes Management System (creative, design and scientific) supported by Design Thinking and Knowledge Management. The application of the system results in the presentation of the interpretative case study, the wearable artifact and the diary created by the students.

Keywords: Fashion Design. Design Thinking. Knowledge Management.

RESUMEN

Este artículo difunde el sistema de gestión que ha sido refinado desde 2010 por el Proyecto Integrador, llamado “Origen familiar y la búsqueda del yo”, desde el primer grado del programa de Diseño de Moda, que involucra emocionalmente y cognitivamente al estudiante y le ayuda a comprender el proceso de diseño. Utiliza el método deductivo, con un enfoque cualitativo de naturaleza exploratoria y descriptiva de los conceptos que resultan en la formulación del Sistema de Gestión de Procesos (creativo, proyectual y científico) apoyado por Design Thinking y la gestión del conocimiento. La aplicación del sistema resulta en la presentación del estudio de caso interpretativo, los artefactos portátiles y el diario creado por los estudiantes.

Palabras clave: Diseño de Moda. Pensamiento de Diseño. Gestión del Conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

Em 2001 iniciou-se a reformulação do curso de Estilismo em Moda da Universidade Estadual de Londrina, o qual se transformou em Design de Moda em 2004. Pela construção coletiva (discente, empresários, etc.) organizada por um grupo de docentes, construiu-se um projeto político-pedagógico baseado em projetos inovadores, com “elementos que traduzem uma concepção de ensino e aprendizagem alicerçada nos quatro pilares básicos da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer (DELLORS, 1999), e um desenho curricular que rompe com o estabelecido” (DAHER, *et al*, 2006, p. 4).

A construção de projetos pedagógicos de cursos de graduação na sociedade do conhecimento, trouxe algumas preocupações: de quanta e de qual informação elementar os alunos necessitam para adquirir conhecimentos? Sabe-se da interdisciplinaridade da área do *Design*, da sua extensão e complexidade. Abranches (2004, p.317) relata que a interdisciplinaridade está “no domínio da investigação e que é o resultado da inviabilidade de uma resposta unilateral às grandes questões do ser humano”, sendo que o desenvolvimento dos processos mentais está ligado ao aprendizado interdisciplinar pelas ciências cognitivas, quando aplicado um pluralismo metodológico de dedução e indução das ciências humanas e com a observação e experimentação das ciências naturais e artísticas.

Para compreender as questões do ser humano, o projeto foi sistematizado de forma que contemplasse os quatro pilares básicos com foco no ser humano, na interdisciplinaridade a partir do gerenciamento, avaliação e transferência de conteúdos na atualização do saber e dos princípios que a “aprendizagem institucional é estruturada em função de um currículo, [...] enquanto a aprendizagem individual é essencialmente flexível em termos de conteúdo, de interesses ou de espaços e momentos de aprendizagem” (ABRANCHES, 2004, p. 319). O projeto do curso está em contínua evolução e avaliação, por isto “as ações coletivas continuam sendo primordiais, tanto no planejamento da aplicação das atividades pedagógicas previstas, quanto na análise dos resultados das experiências de integração” (DAHER, *t al*, 2006, p. 6) interdisciplinar.

Para tanto, os docentes devem estimular a aprendizagem e a aquisição de competências dos discentes, para que usufruam da quantidade de informação disponível, a partir da procura, extração, processamento e armazenamento em ambientes virtuais (computadores) e humanos (cérebro e memória), reconfigurando para aplicá-la e, assim, aprenderem.

Este artigo apresenta os caminhos trilhados pelas docentes na disciplina de Pesquisa e Criação, na formulação de um Sistema de Gestão para o Projeto Integrador, da primeira série da graduação em *Design* de Moda. A partir do Sistema de

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento, desenvolvido por Fornasier, Martins e Demarchi (2008), que tem como objetivo exercitar os processos e métodos projetuais e criativos no desenvolvimento da capacidade de gerenciamento do próprio processo criativo discente. O qual exercita-se também a visão sistêmica no ensino do processo de *design* com aplicação dos processos cognitivo, criativo e da metodologia científica, tratando-os como “processos interdependentes e [que] formam um sistema de gestão por processo do conhecimento” (FORNASIER, DEMARCHI e MARTINS, 2008, p. 129). Definiu-se o processo criativo de Gomes (2000) como norteador do sistema, mas leva-se como premissa o princípio do processo criativo de De Masi (2008), considerando a importância da pesquisa pura e aplicada para a formulação da fantasia e concretude, que é apoiada pelas ferramentas criativas propostas por Pazmino (2015) e seus níveis de aplicação, no auxílio da realização do processo de divergência e convergência do *design thinking*, guiado pelas etapas definidas pela *Stanford University* (CAVALCANTI e FILATRO, 2016).

Como resultado os discentes desenvolvem o projeto denominado de “A origem familiar para a procura do Eu”. Pretendia-se que o discente conhecesse sua origem pela história familiar e a utilizasse para desenvolver um produto vestível que o represente. Para tal, deviam considerar as características dos usuários/discentes, seu contexto socioeconômico e cultural. Acredita-se que este sistema facilite o entendimento e aprendizado do processo de *design* e das ferramentas criativas por estarem envolvidos cognitivamente em um caso real e único.

2 DESENVOLVIMENTO

Nesta fase discute-se apenas o processo criativo a partir dos cinco conhecimentos (subjetivo, tácito, cultural, objetivo e explícito) definidos também por Fornasier, Demarchi e Martins (2008), já que o Sistema de Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento, que também é baseado nesses conhecimentos, é um sistema que subsidia o pensamento individual e o prepara para trabalhos em grupos. De Masi (2003) propõe um processo com denominação e etapas distintas de outros autores abaixo citados e que aqui é evidenciado.

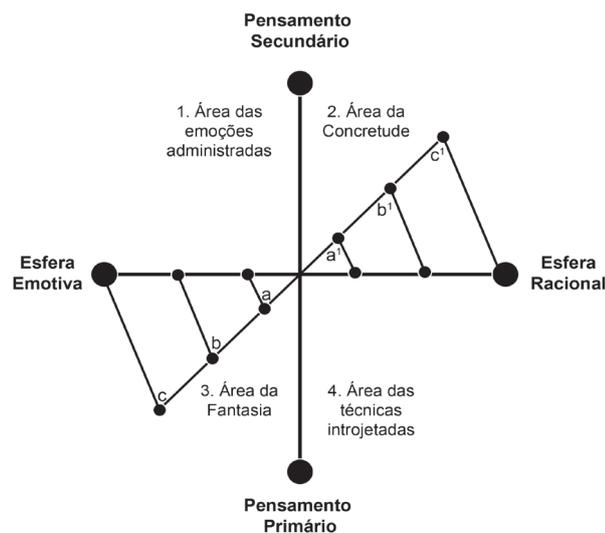
2.1 Criatividade

A criatividade é favorecida pelos meios culturais materiais e imateriais disponíveis, porém são contextos externos ao indivíduo, que propiciam oportunidades criativas a uma mente criativa. No entanto, é necessário que o indivíduo se exponha e esteja aberto aos estímulos para os absorver. Um contexto social com visão transfor-

madora tanto quanto a interação com pessoas significativas contribui para estimular a criatividade (DEMARCHI e FORNASIER, 2010).

A formação cultural é inerente à sociedade, juntamente com a ideia da valorização da criatividade, que é uma fusão (Figura 01) “da síntese do pensamento primário e do secundário”, com a da “esfera racional (conhecimentos e habilidades) e da esfera emotiva (composta por sentimentos, opiniões e atitudes)” apresentada por De Masi (2003, pp. 570-572). Porém, é preciso entender que indivíduos criativos precisam ter: energia psíquica e capacidade de síntese de coisas complexas; mas se sabe que não possuem racionalidade continuada, são desapegados da lógica (fantasia), porém, integram-se e se adaptam à realidade, quando gerenciados por um processo lógico (concretude). É determinante a equivalência entre fantasia e concretude para se ter resultados inovadores, ou seja, somente com um alto nível tanto de fantasia quanto de concretude se obterá um resultado inovador.

Figura 01 - Fusão entre Pensamento Primário e Secundário, Esfera Racional e Emotiva e Níveis entre Fantasia e Concretude.



Fonte: Adaptado De Masi (2003).

Em oposição às situações estimulantes, o estresse é criado e estimulado pela sociedade capitalista e tem sua contrapartida no ócio. Este permite o afastamento dos problemas e propicia as ideias acumuladas no inconsciente, limbo da criatividade, a realizar sua passagem para o consciente, ou seja, aquele que lubrifica o curso dos pensamentos. O ócio torna-se ausente numa sociedade bombardeada por informação, que gera estresse constante no indivíduo, tornando-o não criativo. Anos atrás a separação do trabalho, do ócio e do jogo era marcante. Hoje muitas profissões pos-

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

suem conotações lúdicas, que desenvolvem o ócio e o jogo (enquanto *hobby*, quando é gosto e escolha, exige dispersão de energia) e tornam o trabalho produtivo, leve, participativo e harmonioso, principalmente em grupos (DEMARCHI e FORNASIER, 2010). Sabe-se que a carência gera estresse, que também pode se tornar estímulo para a criação, pois os criativos possuem acentuada capacidade de adaptação e valorizam recursos mesmo quando ínfimos. No entanto,

não existe criatividade sem uma fantasia desenfreada que nos faça sonhar de olhos abertos, sem um impulso emotivo que nos encoraje a ousar o nunca ousado, a cobrir os espaços e superar os obstáculos que separam os nossos sonhos da sua realização [...], por outro lado, o ato criativo tem sempre necessidade de instrumentos conceituais, de técnicas empíricas com as quais transformarão as fantasias em obras concretas (DE MASI, 2003, p. 582-583).

As técnicas empíricas estão desde muito tempo sendo estudadas pela psicologia que a denominam de etapas ou fases do processo criativo. Toma-se como exemplos os processos criativos de Wallas (1926); Osborn (1957); Kneller (1965); Dualibi e Simonsen Jr. (1971); Baxter (1998); Gomes (2000) que observam ou realizam as etapas numa tentativa de deixar o empírico mais científico e percebe-se as semelhanças nas etapas (quadro 1), variam na quantidade, mas igualam nas denominações, no entanto, De Masi (2013) às diferencia sem utilizar a fase de identificação do problema.

Na primeira etapa, que denomina de pesquisa pura, atribui a necessidade de liberdade para descobrir novas possibilidades, e pela expressão utilizada, já atribui a cientificidade como aspecto primordial à criação. A segunda, denomina pesquisa aplicada, refere-se a aplicação na prática da teoria pesquisada e explicitada. A terceira é a tomada de decisão, que exige um grau de criatividade e visão de oportunidade de produtos ou serviços inovadores advindos da pesquisa aplicada. A quarta é o desenvolvimento de “como fazer” com a tarefa de inserir a inovação, por meio de procedimentos e divisão de tarefas. A quinta etapa é a de produção “caracteriza-se pela divisão marcante de trabalho e do poder, pela hierarquia piramidal, pelos sistemas informativos predeterminados, pelo planejamento rígido, pelo orçamento financeiro preestabelecido, pelo controle minucioso da qualidade e quantidade dos produtos e também dos métodos para produzi-los” (DE MASI, 2003, p. 545). A sexta ocorre paralelamente às anteriores e é atribuída à colonização e uso, quando ocorre a atuação da propaganda e *marketing*, volta-se a um nível alto de exigência criativa. A sétima e última etapa é atribuída ao consumo que muitas vezes também requer alto grau de criatividade do consumidor na capacidade de inventar novos usos, sendo o único, entre os estudados, que foca a criatividade do consumidor.

No quadro 01, explicita-se as etapas do processo criativo dos autores

já citados, que são conhecidos e aplicados em contextos artísticos, publicitários e de *design*, por ordem crescente de data de criação, o que demonstra que o estudo de Wallas influenciou outros autores, pelo menos no nome, não ocorre em De Masi (2003), principalmente porque ele não trata de indivíduos criativos, mas de grupos criativos focados no mercado, por esta razão não possui a fase de identificação do problema, que já está pronta quando ocorre a demanda.

Quadro 01 - Fases dos Processos Criativos por diferentes autores

Wallas (1926)	Osborn (1957)	Kneller (1965)	Duailibi e Simonsen Jr. (1971)	Baxter (1998) baseado em Wallas	Gomes (2000)	De Masi (2003)
	Orientação	Apreensão	Identificação	Inspiração	Identificação	
Preparação	Preparação	Preparação	Preparação	Preparação	Preparação	Pesquisa pura
Incubação	Análise	Incubação	Incubação	Incubação	Incubação	Pesquisa aplicada
	Hipóteses		Esquentamento		Esquentação	Tomada de decisão
Iluminação	Incubação	Iluminação	Iluminação	Iluminação	Iluminação	Desenvolvimento
	Síntese		Elaboração		Elaboração	Produção
Verificação	Verificação	Verificação	Verificação	Verificação	Verificação	Colonização e uso
						Consumo

Fonte: elaborado pelas autoras, 2019.

Apesar disto, no Sistema de Gestão utiliza-se o processo criativo de Gomes (2000), que além de ser *designer* brasileiro foca nos indivíduos criativos, fato importante é o aprendizado da etapa de identificação de problemas, principalmente nas séries iniciais. Entende-se que os nomes das etapas de De Masi significam o que ocorre de fato no *design*, e estende até a implantação do produto no ponto de venda, o que é inviabilizado no contexto na vida acadêmica.

Todos os processos criativos devem ser aplicados a partir da utilização de ferramentas criativas. São vários os autores que apresentam ferramentas de criatividade, ou como denomina Baxter (2003) técnicas de criatividade com exemplos de suas aplicações. Elas auxiliam na formulação do pensamento de *design* e reforçam a aprendizagem a cada etapa do processo criativo. No entanto, foca-se nas propostas de Pazmino (2015), por agrupar quarenta ferramentas relevantes e por salientar os níveis de aplicação que são: Planejamento, Análise, Síntese, Criatividade/Projeto Conceitual e Detalhamento (quadro 02).

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Quadro 02 - Ferramentas Criativas

Pazmino (2015)				
Planejamento	Análise	Síntese	Criatividade/ Projeto Conceitual	Detalhamento
Briefing	Briefing	Briefing	--	--
Requisitos de projeto	Requisitos de projeto	Requisitos de projeto	--	--
Equipe de projeto	--	--	Equipe de projeto	--
Gráfico de Gantt	--	--	--	--
Gráfico de Pert	--	--	--	--
Análise do Problema	--	--	Análise do Problema	--
	Análise Sincrônica ou Paramétrica	--		--
	Lista de Verificação	--	--	--
Avaliação Fisp	Avaliação Fisp	Avaliação Fisp	Avaliação Fisp	--
	Análise Diacrônica	--	Análise Diacrônica	--
Análise SWOT	Análise SWOT	--	--	--
Análise de Ciclo de Vida do Produto	Análise de Ciclo de Vida do Produto	--	--	--
--	Pesquisa de necessidade do consumidor	--	--	--
--	Painel Semântico do Público-Alvo	--	Painel Semântico do Público-Alvo	--
--	Persona e Cenário	--	Persona e Cenário	--
--	Análise das Relações	--	--	--
--	Análise da Tarefa	Análise da Tarefa	Análise da Tarefa	--
--	Análise Funcional	--	Análise Funcional	--
--	Análise Estrutural	--	Análise Estrutural	--
--	Diretrizes para o Meio Ambiente	--	Diretrizes para o Meio Ambiente	--
--	--	QFD	QFD	--
--	--	Diagrama de Ishikawa		--
--	--	Painel de Conceito e Significado	Painel de Conceito e Significado	--
--	--	Painel Visual do Produto	Painel Visual do Produto	--
Eliminação de Bloqueio Mental	Eliminação de Bloqueio Mental	Eliminação de Bloqueio Mental	Eliminação de Bloqueio Mental	Eliminação de Bloqueio Mental
Mapa Conceitual	Mapa Conceitual	Mapa Conceitual	Mapa Conceitual	Mapa Conceitual
Mapa Mental	--	Mapa Mental	Mapa Mental	--
--	Biônica	--	Biônica	--
Sinética	--	--	Sinética	--
--	--	--	Matriz Morfológica	--
--	--	--	Brainwriting 635	--
Régua Heurística	--	--	Régua Heurística	--
--	--	--	Crítérios de Seleção	--

--	--	--	Matriz de Decisão	--
--	--	--	Matriz de Diferencial Semântico	Matriz de Diferencial Semântico
--	Grupo Focal	Grupo Focal	Grupo Focal	Grupo Focal
--	--	--	SCAMPER	SCAMPER
Seis Chapéus	--	--	Seis Chapéus	--
Leis da Simplicidade	--	--	Leis da Simplicidade	--
--	--	--	--	Memorial Descritivo

Fonte: elaborado pelas autoras (2019), baseado em Pazmino (2013)¹.

O agrupamento das ferramentas criativas facilita o entendimento do quando e por que aplicá-las, necessita-se exercitar seu uso principalmente para externalizar o pensamento que está na mente do sujeito e porque considera-se que as ferramentas são imprescindíveis para a aplicação do *design thinking*.

2.2 Design Thinking

“O *designer* é um inovador que vai a campo, observa, questiona e ouve o mundo que o rodeia. Isso significa que o primeiro valor do *design* é o desenvolvimento de ideias que depois se tornarão conceitos” (DEMARCHI e FORNASIER, 2018, p. 867). Por sua vez *Design Thinking* (DT) é o processo de *design* com uma abordagem que integra intuição e fundamentação racional (intelecto), quando praticado em diversos níveis por pessoas com habilidades. Inicia com as habilidades que os *designers* aprenderam no decorrer do tempo (BROWN, 2009), como: a de alinhar as necessidades dos seres humanos com o recurso tecnológico disponível; na intuição e habilidade de reconhecer padrões; na construção de ideias que tenham significado tanto emocional quanto funcional, e a habilidade de expressar de outra maneira que não em palavras ou símbolos, nominada de *Visual Thinking*, sendo esta última e uma das mais importantes habilidades do *designer*. Segundo Nigel Cross (2011), o desenho facilita o entendimento para novas inferências tanto individual como de agentes externos, pois exercita o raciocínio abduativo, importante para todos que desejam ser *design thinkers*, o que Brown (2009) também afirma quando da realização de protótipos.

O raciocínio abduativo busca outros padrões sobre determinado dado ou informação e desafia as explicações aceitas como verdades. O raciocínio dedutivo (a lógica do que deve ser) e do indutivo (a lógica do que é operacional) são normalmente utilizados em diferentes profissões e áreas do conhecimento.

¹ O processo de *design thinking* passa por dois ciclos [que são]: de divergência e de convergência. A cor mais saturada é a primeira aplicação da ferramenta, suas tonalidades referem-se a necessidade de reaplicação para dar a continuidade ou para confirmar os resultados.

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

e convergência, [porque o processo] navega entre o pensamento intuitivo e racional (abdução), isso faz com que o *designer* pense de maneira diferente sendo capaz de unir os dois pensamentos [para diminuir] a tensão gerada (DEMARCHI e FORNASIER, 2018, p. 865).

A diminuição da tensão está relacionada a tensão que ocorre pela quantidade de informação gerada a cada etapa do processo criativo. No uso das ferramentas de criatividade explicita-se o objetivo da aplicação. Ao realizar a divergência e a convergência do pensamento com o objetivo de escolher, toma-se uma decisão não aleatória, mas definida por um achado, que é o resultado da aplicação da ferramenta que deve ser explicitado, ou seja, o caminho a ser seguido na próxima etapa. Algumas etapas podem ocorrer simultaneamente, mas depende da intimidade que o *designer* tem com o problema ou com as etapas.

Para o ensino-aprendizado o *design thinking* estimula o discente: a assumir o papel de protagonista do seu saber (aprender a ser); a realizar vários desenhos e protótipos para dirimir os erros (aprender a fazer); a ser empático e buscar profissionais multidisciplinares (aprender a conviver) e gerenciar seu próprio conhecimento por meio de pesquisas substanciosas (aprender a conhecer).

Cavalcanti e Filatro (2016, p.61) afirmam que o *DT* se apresenta como processo adequado na educação “porque propõe a solução de problemas a partir da prática da empatia, a qual coloca as pessoas envolvidas no centro do contexto e dentro do contexto em que ocorre a situação desafiadora”. Também apresentam as etapas do *DT* desenvolvidas pela Stanford University (2011) que são: Empatia, Definir, Idear, Prototipar e Testar, utilizado no sistema de gestão (figura 02).

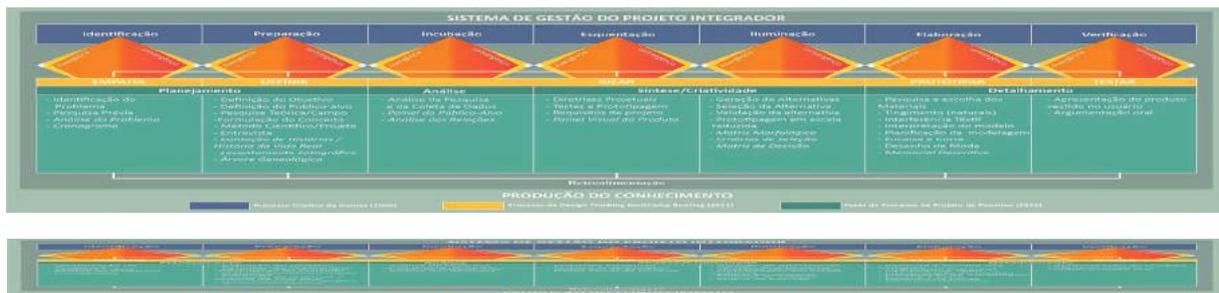
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utiliza o método dedutivo, que tem como propósito explicar o conteúdo das premissas, pois se todas elas forem verdadeiras a conclusão deve ser verdadeira (MARCONI e LAKATOS, 2010). Possui abordagem qualitativa, por ser adequada para entender a natureza de um fenômeno social, possibilita atingir profundidade e entendimentos das particularidades do comportamento dos indivíduos ou grupos. Classifica-se como exploratório e descritivo, pois tem como objetivo explicar os fenômenos relacionados ao ambiente ou às variáveis e descreve um estudo de caso de forma interpretativa, pois investiga pequenos grupos para entender fatos e fenômenos sociais.

Segue a figura 02 com a representação visual do sistema de gestão aplicado no Projeto Integrador, sendo a faixa azul o processo criativo de Gomes; os losan-

gos são o pensamento de divergência e convergência do *designer*; a faixa amarela apresentam as etapas do processo de *DT*, e a verde a classificação das ferramentas criativas de Pazmino. Para o desenvolvimento do pensamento projetual, considera-se o *DT* na aplicação do processo de criatividade de Gomes (2000). Para o desenvolvimento do processo criativo e projetual aplica-se algumas das ferramentas criativas, conforme a necessidade de cada projeto. Ao correlacionar todos os processos, etapas e ferramentas tem-se a produção do conhecimento que deve ser gerida para alcançar um resultado satisfatório.

Figura 02 - Sistema de gestão do Projeto Integrador



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Estudo de caso: Projeto Integrador - A origem familiar para a procura do Eu.

No projeto denominado “A origem familiar para a procura do Eu” objetiva-se que o discente conheça sua origem pela história familiar, onde ele seja o centro e esteja dentro do contexto para aprender a se conhecer, com isto se emocione para aprender a ser por meio de suas experiências e repertório de vida. O sistema auxilia no entendimento e aprendizado do processo de *design* para saber fazer *design*, pelo uso de processos e ferramentas criativas o discente consegue identificar necessidades e soluções, desenvolve habilidades e conhecimentos básicos ao gerenciar o pensamento criativo de forma organizada. Exercita-se a visão e o pensamento sistêmico pela aplicação do processo cognitivo (estimulado pela divergência e convergência a cada etapa), criativo (formulando metáforas) e da metodologia científica (na definição do problema de pesquisa e de *design* e estruturação dos objetivos), que “são processos interdependentes e formam um sistema de gestão por processo do conhecimento” (FORNASIER, DEMARCHI e MARTINS, 2008, p. 129), é o pensamento intuitivo associado à fantasia de De Masi.

O sistema considera como sendo cinco os conhecimentos (explícito, tácito, cultural, objetivo e implícito) necessários para o desenvolvimento de projeto. O conhecimento explícito é resultante de reduções de conhecimentos para chegar a uma forma de reprodução linguística. Para isto, todo projeto terá um diário, no qual será explicitado todas as etapas do processo, desde as pesquisas prévias para formulação do problema, pesquisa após formulação de objetivos, até o uso e verificação do arte-

fato (conhecimento objetivo).

O conhecimento tácito refere-se às habilidades manuais praticadas nas disciplinas integradas, como testes de tingimento (Materiais Têxteis), modelagem (Tecnologia da Modelagem), costura (Tecnologia da Confecção), croquis (Pesquisa e criação), desenhos (Técnicas de Representação) e composição dos painéis visuais (Metodologia Visual), que devem estar documentadas no diário.

O conhecimento cultural relaciona-se à pesquisa sobre a origem familiar, tradições, mitos, costumes, heróis, crenças, habilidades, atitudes, profissões etc., que o aluno converterá em conhecimento explicitado no diário, por meio de fatos e histórias descritas, fotos, árvore genealógica, etc.; que originará outro conhecimento explicitado, na formulação do conceito do “EU”. O conhecimento subjetivo é o conhecimento prévio, ou saber preliminar incorporado pelo sujeito e guardado nas estruturas mentais. Aquele que na aprendizagem modifica o conhecimento aprendido, ressignifica o e possibilita a formação de novas estruturas mentais.

Assim, o projeto tem como objetivo a aprendizagem das teorias e práticas do sistema proposto; da aplicação da empatia e do *DT*; do desenvolvimento do artefato vestível apoiado pelas teorias e práticas do fazer - que se refere ao conhecimento objetivo. Ou seja, para o discente aprender, terá que converter todos os conhecimentos apreendidos, relacionar com os conhecimentos que já possui e transformar em novos conhecimentos subjetivos, que não são codificados nem explicitáveis e, por isso, para o docente é difícil de serem verificados e avaliados, apenas possível pelos artefatos produzidos (diário e veste) e pelo progresso das etapas delineadas ao longo do projeto. As disciplinas integradas ao projeto possuem atividades específicas, mas respectivas ao conteúdo ministrado. Todas são importantes à realização do projeto, pois como se apresenta no quadro 04, são responsáveis pelo saber fazer do discente, e o pensamento racional de Demarchi e Fornasier (2018a) aplicado para realizar a concretude de De Masi.

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Quadro 04- Disciplinas e atividades do Projeto Integrador

Disciplinas	Atividades	Etapa do Método Projetual
Pesquisa e Criação	Base teórica e aplicação prática sobre: gestão do conhecimento; <i>design thinking</i> , criatividade e processos criativos; ferramentas de criatividade; e o Sistema de Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento	Bimestres anteriores ao Projeto integrador
	Pesquisa prévia; identificação do problema, cronograma	Identificação
	Definição dos objetivos, definição do público-alvo, realização de pesquisa substancial, árvore genealógica; formulação do conceito	Preparação
	Análise da pesquisa, Experimentação de formas 2 ou 3D com materiais alternativos já estipulados	Incubação
	Diretrizes projetuais (estéticos e formais do produto), Croquis da geração de alternativas, testes e prototipagem	Esquentação
	Seleção de alternativas, validação da alternativa escolhida, prototipagem com materiais alternativos em escala reduzida	Iluminação
	Apresentação do produto vestido no usuário e argumentação oral	Verificação
Metodologia Visual	Realização de painéis visuais: público-alvo, conceito e produto;	Incubação
Materiais Têxteis	Pesquisa e escolha dos materiais variados têxteis ou não; uso de recursos naturais para tingimento e interferências têxteis	Elaboração
Téc. de Modelagem Plana e Tridimensional	Interpretação do modelo; planificação da modelagem, encaixe e corte;	Elaboração
Tecnologia da Confecção	Costura; interferências têxteis; montagem do produto sem o uso de materiais industrializados (zíper, botão, ilhós, etc.)	Elaboração
Técnicas de Representação	Desenho do produto escolhido em um corpo referente ao do usuário	Elaboração

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Como avaliação do Projeto Integrador, considera-se os resultados obtidos pela tangibilidade do diário enquanto memorial descritivo do processo e pelas características de inovação, vestibilidade (soluções de fechamento e aspectos antropométricos), interferências têxteis do produto desenvolvido. Os intangíveis pela avaliação sistemática e individual do possível aprendizado, pela realização das etapas do processo ao longo do cronograma com o uso coerente das ferramentas criativas conforme cada fase projetual (Planejamento, Análise, Síntese, Criatividade/Projeto Conceitual e Detalhamento), além da apresentação oral com argumentação sobre o produto confeccionado, para uma banca composta pelos docentes das disciplinas participantes.

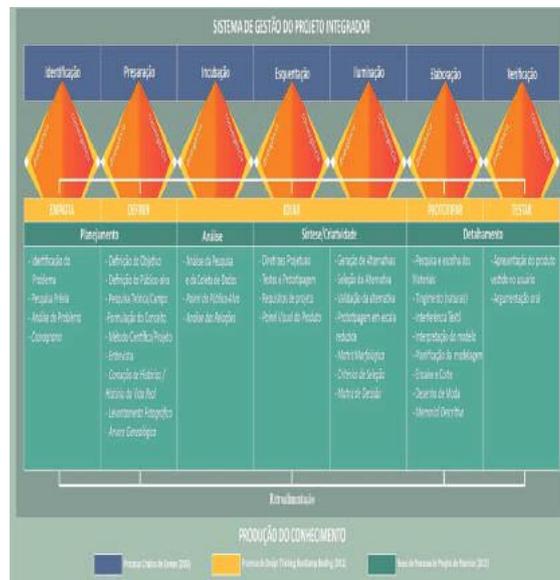
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No primeiro contato do aluno com o desenvolvimento de projeto no curso em questão ele terá a oportunidade de ser o próprio usuário e criador, salienta-se que dificilmente isso ocorrerá novamente. Na primeira etapa os discentes realizam a identificação do problema e na segunda a preparação (faixa azul da figura 03), do processo criativo de Gomes (2000), são definidos os objetivos conforme a aquisição dos conhe-

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

cimentos tanto preliminares, quanto pela utilização de métodos científicos, técnicas e instrumentos para a coleta de dados.

Figura 03 - Primeira e segunda etapa do Sistema de Gestão do PI



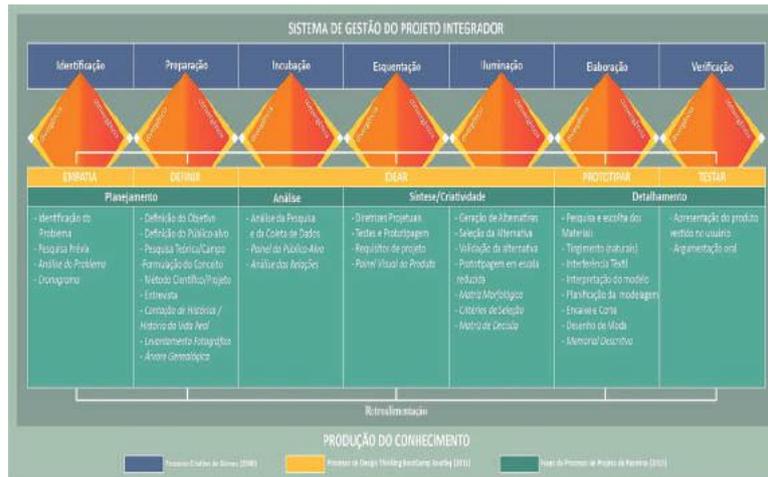
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Primeiramente muitos julgaram que a origem familiar não tinha nada de interessante, algumas famílias não tinham muitos registros, e alguns estavam com parentes distantes. Iniciaram a pesquisa familiar por meio de técnicas e instrumentos de pesquisa como, histórias da vida real e contação de histórias pelos membros familiares, levantamento fotográfico e entrevistas para conhecerem sua origem e desenvolverem a árvore genealógica de sua família. Aos poucos descobriram interesses, ou habilidades parecidas em outros familiares, o que contribuiu para contextualizar a pesquisa e a definir o público-alvo e o problema de *design*.

Na incubação (faixa em azul da figura 04) analisaram os dados encontrados, aprofundaram a pesquisa bibliograficamente com ênfase nos temas que despertaram relações com o “Eu”. Pela exploração de suas histórias formularam metáforas que regeram os conhecimentos e informações direcionados ao conceito utilizado na quarta etapa, a esquentação.

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Figura 04 - Terceira, quarta e quinta etapa do Sistema de Gestão do PI



A partir do conceito gerado os esboços, testes com materiais, tingimento, textura, estrutura foram sendo realizados e orientados pelas docentes das disciplinas de Pesquisa e Criação, Metodologia Visual e Processos e Materiais Têxteis. Ao término das experimentações e das gerações de alternativas, os alunos selecionaram as melhores alternativas por meio de critérios estabelecidos conforme necessidade de cada projeto, aquela que melhor representasse as necessidades e conceitos determinados e completaram a quinta fase, a iluminação.

Figura 05 - Sexta e sétima etapa do Sistema de Gestão do PI



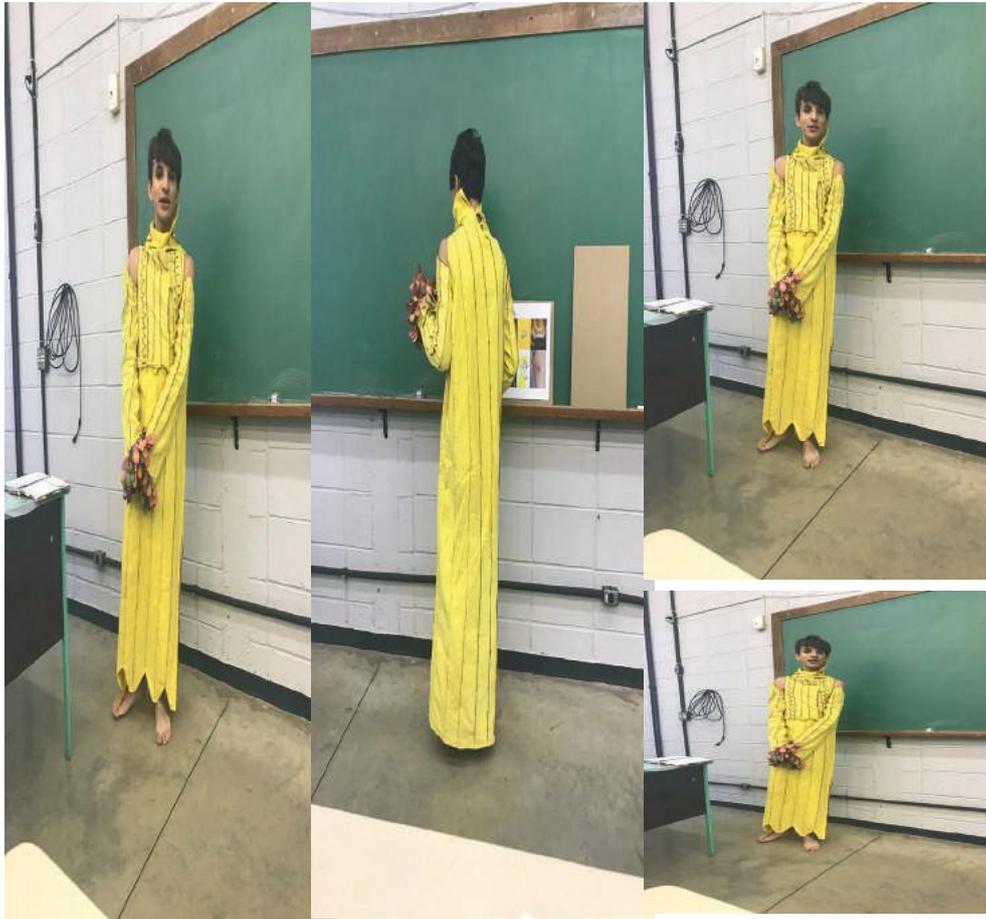
Na penúltima fase do processo criativo, etapa de elaboração (faixa azul da

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

figura 05) realizaram o protótipo do artefato vestível, pela integração de novas disciplinas ao projeto, como as de Modelagem Plana e Laboratório de Confecção. Na fase final, a verificação, os discentes apresentaram os artefatos vestíveis para uma banca avaliadora, composta por professores do Projeto Integrador, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do projeto, conforme conteúdo ministrado nas disciplinas. O diário também é entregue e avaliada todas as etapas nele descritas.

Com o propósito de disseminar o processo, a avaliação e resultados do Projeto Integrador (PI), foram selecionados três resultados (figuras 06, 07 e 08), de diferentes anos, sob o título: “A origem familiar para a procura do Eu” são apresentados alguns resultados vestíveis². Percebeu-se que a exploração criativa é fundamental para o desenvolvimento de projetos de *design*, utilizando-a com os métodos e ferramentas específicos da área e a pesquisa científica para fundamentar e obter conhecimento na resolução do problema. “No *design* denomina-se desenvolvimento de projetos, sendo esta uma atividade realizada por meio de etapas de método projetual, aplicando algumas das diferentes técnicas de criatividade” (FORNASIER; MARTINS e DEMARCHI, 2008). O processo de *design* não pode ser fragmentado, possui caráter sistêmico considerado organicista por fazer relações com os sistemas naturais. São pelas inter-relações ou interações entre as partes que se identifica um sistema, ou seja, na academia o ensino do sistema é feito por etapas, para melhor assimilação do discente, no entanto sabe-se que após experiências projetuais as etapas vão se tornando simultâneas e muitas vezes abolidas.

Figura 04 - Artefato vestível do Projeto Integrador.



Fonte: elaborado pelo Autor, aluno Carlos Fabian Jimenez (2018).

O discente usou como conceito a metáfora “O Sol que reflete no meu peito, queima a intensidade do meu ser”. Realizou tingimento amarelo e interferência têxteis com linhas por meio de costura e bordados que remetem aos raios de sol (amigos, parentes e meio inserido) e pelas mãos cobertas por folhagens que saem das mangas que o transforma e o molda, além de ser fonte de luz própria.

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Figura 05 - Artefato vestível do Projeto Integrador.



Fonte: elaborado pelas Autoras, aluna Lais Mayumi Santana (2018).

Já nesta veste, a discente utilizou como conceito a sua origem oriental, evidenciado por meio de pinturas, cenas de paisagens que marcaram sua vida. Evidenciou a vestimenta oriental (quimono) pelo transpasse do tecido e por meio da manga da veste. Possui interferência têxtil por meio de textura aplicadas no capuz e faixa no peito (telhados, armaduras) e iconográficas (pinturas).

Figura 06 - Artefato vestível do Projeto Integrador.





Fonte: elaborado pelas Autoras, aluna Tuanny Wenzel Moreira (2016).

A aluna realizou uma pesquisa sobre a família. Na família paterna verificou que quase todos tem como trabalho ou hobby o trato com as abelhas. A pesquisa da apicultura e a atividade do pai na área foi desenvolvida. A presença de detalhes que remetem a atividade como a tela no rosto, com bordado na forma de abelha traz a suavidade e a elegância da composição.

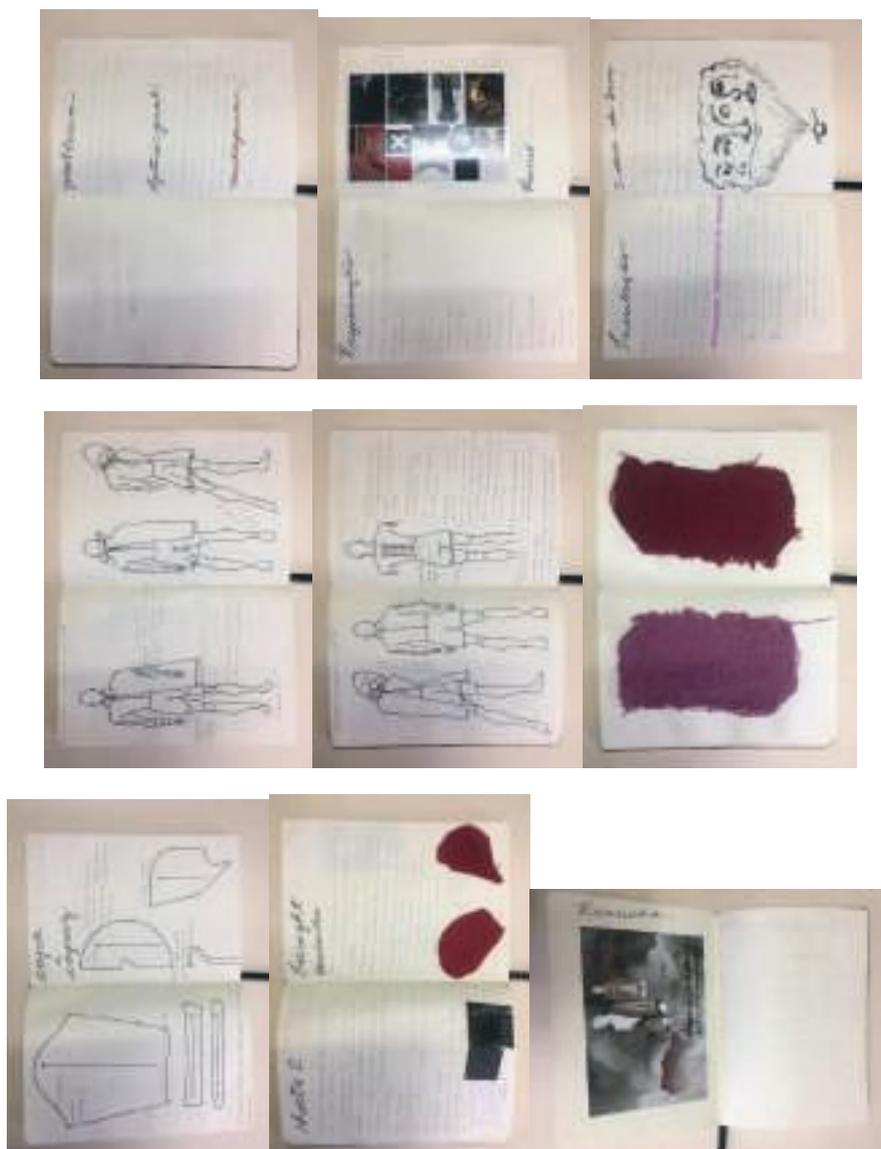
Os artefatos vestíveis conceituais foram escolhidos já que são produtos carregados de significados passíveis de serem transpostos para artefatos mercadológicos.

Na figura 07, apresenta-se um exemplo do desenvolvimento do diário de um discente³ que ilustra algumas etapas do processo do projeto integrador.

³ Não apresenta-se todas as páginas do diário com seu conceito e significado para não expor a história real do discente.

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

Figura 07 - Diário discente do Projeto Integrador.



Fonte: elaborado pelas Autoras, (2018).

5 CONCLUSÃO

O Sistema de Gestão do Projeto Integrador não substitui o Sistema de Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento, desenvolvido por Fornasier, Martins e Demarchi (2008), que auxilia os docentes da disciplina de Pesquisa e Criação na geração dos contextos ministrados e no acompanhamento do processo racional/intuitivo dos discentes. O Sistema de Gestão, aqui apresentado, auxilia o discente a entender visualmente em que etapa do processo de desenvolvimento projetual está. Esta atitude fará com que o discente memorize com mais facilidade as etapas projetuais eles devem acompanhar o desenvolvimento do projeto a partir das figuras 03, 04 e 05, o que facilita o registro no diário, a programar suas ações posterior-

res, e decidir quais são as ferramentas que podem orientá-lo a chegar a um resultado individual promissor.

Colocar o discente como centro da sua própria pesquisa, reforçou o uso da empatia, pois é mais fácil analisar os outros do que a si. Ele faz parte de uma geração de nativos digitais que referenciam e consomem imagens, no entanto, possui dificuldades de explicitar sentimentos e atribuir valor a sua origem, um dos motivos da escolha deste tema. A abordagem da criatividade pela visão de De Masi, mostra que as atividades dos grupos criativos são mais promissoras atualmente, apesar de que no primeiro ano realiza-se um projeto individual, este propicia um conhecimento do que o discente é enquanto indivíduo, fortalece pedagogicamente cada etapa criativa, que ele vivencia e o prepara para a realização de trabalhos em grupo. Percebeu-se que envolver cognitivamente o discente, auxilia-o no entendimento do processo de *design*, resgata suas experiências e repertório de vida, ao mesmo tempo que identifica e formula tanto necessidades quanto possíveis soluções para seu problema.

Fornasier, Martins e Demarchi (2008) afirmam que os processos cognitivos, criativo, projetual e científico são interdependentes, ocorrem de forma isolada pedagogicamente, mas formam um sistema de gestão por processo. Quando o discente procura pelo conhecimento, ele o extrai (muitas vezes não está disponível), processa-o verbalmente, produz conhecimento em forma de contexto teórico, armazena-o pela escrita em um suporte e na memória, depois o reconfigura por meio de *insights* e o transforma em algo tangível pela experimentação.

No processo de De Masi evidencia-se a pesquisa pura e aplicada nas primeiras etapas, fato que surpreende os discentes que ainda não entendem sua importância e as desvalorizam. A dificuldade das docentes em fazer com que alguns deles redigissem manualmente as pesquisas com suas palavras, em um caderno específico para o projeto, denominado de Diário discente, resultou em pesquisas superficiais que não oportunizaram ideias criativas. Os discentes tiveram que refazê-las até que fosse possível atribuir significados para a formatação de metáforas. No entanto, aqueles que não redigiram o pensamento projetual realizaram o projeto de forma instintiva, como consequência apresentaram resultados despreziosos ou desconectados.

Considera-se que a criatividade é o principal atributo do *design thinking*, e que necessita da junção de diferentes conhecimentos para obtê-la. O PI direciona o aluno na aquisição e formulação de novos conhecimentos, essência da atividade do *designer*. Para que o aluno caminhe entre os conhecimentos desejados, ele necessita da aplicação das ferramentas criativas, as quais facilitam a divergência (usa-se o raciocínio intuitivo) e convergência (usa-se o raciocínio lógico) para a formulação do raciocínio abduativo e assim leva-o a tomada de decisão não aleatória. As relações

SISTEMA DE GESTÃO POR PROCESSOS DO PROJETO INTEGRADOR: ESTUDO DE CASO A ORIGEM FAMILIAR PARA A PROCURA DO EU

com o conhecimento já estabelecido e o gerado durante as pesquisas de campo, exploratórias, bibliográficas e experimentais contribuem para ampliação da experiência cognitiva e criativa.

O *DT* estimula o discente ao aprendizado quando ele: assume o papel de protagonista do seu saber (aprende a ser); gerencia seu próprio conhecimento por meio de pesquisas substanciosas (aprende a conhecer); realiza desenhos e protótipos para dirimir os erros e produz de forma correta com a tecnologia correta (aprende a fazer); e quando é empático (aprende a conviver). O que comunga com os alicerces do programa do curso, denominados de os quatro pilares básicos da educação (DELLORS, 1999): aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.

O Sistema de Desenvolvimento de Projetos como Gestão de Conhecimento teórico aplicado em diferentes anos, ainda será adaptado conforme a necessidade do Sistema de Gestão e dos entrantes, mas o que se percebe é que os dois sistemas facilitam o entendimento das etapas e das ações que os discente devem realizar, como também os contextos que o docente deve inserir e as etapas que deve avaliar.⁴

Submetido em:21/10/2019

Aceito em: 09/12/2019

Publicado em: 01/02/2020

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, A. M. As ciências cognitivas e a nova cultura do conhecimento. *In: Jornadas de Formação de Professores realizadas no Pólo de Viseu da Universidade Católica Portuguesa*, em 29 e 30 de abril de 2004. Disponível em: http://z3950.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/mat14/mathesis14_311.pdf.

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

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BROWN, T. **Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation**. New York: HarperCollins, 2009.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. **Design thinking**: na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2016.

CROSS, N. **Design Thinking**. Oxford: Berg, 2011.

DAHER, M. A. Z., *et al.* O projeto Político Pedagógico do Curso de Design de Moda da Universidade Estadual de Londrina: uma construção coletiva. *In: Anais do 7Cong. Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*, Curitiba, 2006.

4 Revisora: Rose Mary Fornasier. Bacharel em Letras - Universidade Estadual de Londrina
rmary1806@gmail.com

DELLORS, J. *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DE MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMARCHI, A. P. P.; FORNASIER, C. B. R. A burocracia weberiana presente na sociedade criativa em rede. *In*: ROVER, A. J.; CARVALHO, M. (org.). **O sujeito do conhecimento na sociedade em rede**. Florianópolis: Fundação José Arthur Boiteux, 2010, v.1, p. 302-338. ISBN: 9788578400.

_____. O uso do *design thinking* em um microcosmos do Museu de Londrina para a melhoria da aprendizagem. *In*: **Anais do XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**. Londrina: ENANCIB, 2018, p. 860-878.

DUALIBI, R.; SIMONSEN J. H. **Criatividade & Marketing**. São Paulo: McGrawHill, 1990.

FORNASIER C. B. R.; MARTINS, R. F.F.; DEMARCHI, A. P. O ensino da disciplina de desenvolvimento de projetos como sistema de gestão do conhecimento. *In*: PIRES, D. B. **Design de moda: olhares diversos**. São Paulo: Estação da Letras, 2008, p.127-152.

GIANESI, I. G. N.; CORRÊA, H. L. **Administração estratégica de serviços**: Operações para a satisfação do cliente. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, L. V. N. **Criatividade, projeto, desenho produto**. Santa Maria: sCHDs, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PAZMINO, A. V. **Como se cria**: 40 métodos para design de produto. São Paulo: Blucher, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2010.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020131

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Projectual Method “The Box”: elaboration and application

Método Proyectual “La Caja”: preparación y aplicación

LUCAS DA ROSA¹

VALDECIR BABINSKI JÚNIOR²

¹ Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Puc-Rio (2012). Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc (2005), e especialista em Moda: Criação e Produção (2002) pela mesma universidade. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2000). É professor efetivo da Udesc, na qual ministra aulas no bacharelado em moda e no Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa/Udesc). E-mail: darosa.lucas@gmail.com – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1943713096006841> – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8429-2754>

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa) da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc. Especialista em Marketing pela Universidade de São Paulo (2018). Graduado em moda, com habilitação em design de moda pela Udesc (2014). E-mail: vj.babinski@gmail.com – Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236784093903342> – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5298-4756>

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar a elaboração e a aplicação do método projetual “A Caixa”. Esse estudo classifica-se como pesquisa aplicada, descritiva, qualitativa e participativa, resultado de uma pesquisa de campo e laboratorial. Para a coleta de dados foram utilizados levantamento bibliográfico e entrevistas informais. O surgimento do método projetual ocorreu no contexto do Programa de Extensão Moda e Economia Criativa (PEMEC) que, por sua vez, é vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). O método projetual foi aplicado no Curso de Extensão Fuxico na Moda, ofertado pelo PEMEC em 2018, com o objetivo de potencializar o papel de integrantes da Associação Companhia do Fuxico, de Florianópolis (SC), enquanto cocriadores de moda. Os resultados alcançados apontam para o crescimento do interesse das comunidades acadêmica e externa pela prática extensionista relatada, o que pode estar relacionado ao método projetual aplicado pela equipe do PEMEC. Contudo, acredita-se que o método cumpra apenas parcialmente o objetivo a que se propõe, uma vez que não há evidência clara de como a comunidade artesã se insere enquanto cocriadora de moda no método projetual “A Caixa”.

Palavras-chaves: Método projetual. Extensão Universitária. Comunidade Artesã.

Abstract

This article aims to report the elaboration and application of the project method “The Box”. This study is classified as applied, descriptive, qualitative and participatory research, resulting from field and laboratory research. For data collection, bibliographic surveys were used, as well as informal interviews. The emergence of the project method occurred in the context of the Fashion and Creative Economy Extension Program (PEMEC), which, in turn, is linked to the Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). The project method was applied in the Fuxico na Moda Extension Course, offered by PEMEC in 2018, with the objective of enhancing the role of members of the Associação Companhia do Fuxico, from Florianópolis (SC, BR), as fashion co-creators. The results achieved point to the growing interest of the academic and external communities regarding the reported extension practice, which may be related to the project method applied by the PEMEC team. However, it is believed that the method only partially fulfills its intended purpose, as there is no clear evidence of how the artisan community fits in as a fashion co-creator in the “The Box” project method.

Keywords: Project Method; University Extension; Artisan Community.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo informar la elaboración y aplicación del método de proyecto “La Caja”. Este estudio se clasifica como investigación aplicada, descriptiva, cualitativa y participativa, resultante de la investigación de campo y laboratorio. Para la recolección de datos, se utilizaron encuestas bibliográficas, así como entrevistas informales. La aparición del método de proyecto se produjo en el contexto del Programa de Extensión Moda e Economia Criativa (PEMEC), que, a su vez, está vinculado a la Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). El método de

proyecto se aplicó en el curso de extensión Fuxico na Moda, ofrecido por PEMEC en 2018, con el objetivo de mejorar el papel de los miembros de Associação Companhia do Fuxico, de Florianópolis (SC, BR), como co-creadores de moda. Los resultados obtenidos apuntan al creciente interés de las comunidades académicas y externas con respecto a la práctica de extensión informada, que puede estar relacionada con el método de diseño aplicado por el equipo de PEMEC. Sin embargo, se cree que el método solo cumple parcialmente su propósito previsto, ya que no hay evidencia clara de cómo la comunidad artesanal encaja como cocreador de moda en el método de proyecto “La Caja”.

Palabras clave: Método de diseño; Extensión Universitaria; Comunidad artesanal.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018, o Curso de Extensão Fuxico na Moda, vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), foi ofertado pelo Programa de Extensão Moda e Economia Criativa (PEMEC) à comunidade artesã da Associação Companhia do Fuxico, localizada na cidade de Florianópolis (SC), sob coordenação e orientação do professor Doutor Lucas da Rosa — docente do quadro efetivo do Departamento de Moda (DMO) e do Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa) da instituição. Foram ofertadas 20 vagas para a comunidade e a equipe do PEMEC contava com cinco discentes bolsistas e voluntários, entre eles Emanuelli Reinert Dalsasso, Letícia Pavan Botelho e Isabela Bronaut, bolsistas estudantes do curso de graduação em moda, e Valdecir Babinski Júnior, voluntário no programa e mestrando da turma regular de 2018 do PPGModa.

Além de vinculado ao DMO, o PEMEC encontrava-se atrelado à Direção de Extensão do Centro de Artes (Ceart) e à Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex) da Udesc. Ademais do apoio institucional, o Programa de Extensão também possuía parceria com a Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (FCF-FC) (BABINSKI JÚNIOR *et al.*, 2019a; 2019b).

Este artigo tem, como objetivo, portanto, relatar a elaboração e a aplicação do método projetual “A caixa” no contexto do curso ofertado à comunidade, apresentando, também, no decorrer do texto, o Programa de Extensão e o método nele utilizado.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Segundo a classificação de Gil (2008), com base no relato da experiência de uma prática extensionista, é possível compreender este artigo enquanto: (i) qualitativo, quando perspectivada sua abordagem ao problema selecionado; (ii) aplicado, quanto à sua finalidade; (iii) descritivo, quanto aos seus objetivos; (iv) de campo e laboratorial, no tangente ao local de realização e aplicação da pesquisa; e enquanto (v) pesquisa participativa, segundo os procedimentos técnicos nele empregados.

A coleta de dados deu-se por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas realizadas com integrantes da Associação Companhia do Fuxico participantes do Curso de Extensão Fuxico na Moda. Os autores utilizados no levantamento bibliográfico foram escolhidos de maneira narrativa e não sistemática, de acordo com a afinidade com o tema, a exemplo dos estudos de Maciel (2007; 2008; 2012).

Foram entrevistadas quatro pessoas¹, de modo informal e não estruturado. A equipe do PEMEC e os autores deste artigo optaram pela coleta informal por acreditarem que a formalidade acadêmica poderia produzir interferência nos resultados almejados. Dessa forma, acreditava-se ser possível criar um relacionamento de confiança que minimizaria desconfortos aos sujeitos da pesquisa. As entrevistas ocorreram no dia 24 de novembro de 2018, nas dependências do Centro de Artes (Ceart) da Udesc, na ocasião da exposição final do Curso de Extensão.

Adiante, será relatado com maior afinco o contexto no qual foi elaborado o método projetual “A Caixa”, criado para sanar as demandas da equipe do PEMEC e da comunidade artesã em questão.

3 MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO

Muitos são os métodos projetuais passíveis de serem utilizados no desenvolvimento de produtos de moda. Para Maciel (2007; 2008; 2012), Cordeiro (2012) e Horn, Meye e Ribeiro (2013), entre os principais autores de propostas metodológicas que figuram usualmente na moda estão Bonsiepe (1975; 1984), C. Jones (1976), Munari (1983), Slack, Chambers e Harland (1999), Dreyfuss (2003), Montemezzo (2003), Keller (2004), Iida (2005), Martins (2005), S. Jones (2005), Bürdek (2006), Rozenfeld *et al.* (2006), Sorger e Udale (2007), Treptow (2007), Brown (2010), Baxter (2011), Löbach (2011) e Mozota (2011). Somam-se a esses, autores como Sanches (2017),

1 O baixo número de entrevistas deu-se mediante o não planejamento do estudo. O registro do método e a produção de seu texto acadêmico foi posterior à finalização do Curso de Extensão. Portanto, os autores não haviam preparado ou coletado entrevistas para além daquelas realizadas no dia da exposição final dos trabalhos realizados no curso.

que fornece uma perspectiva metodológica acadêmica voltada para o desenho de projetos, Merino (2014; 2016) e Teixeira (2018), que se debruçam sobre a Gestão Visual de Projetos para denotar sua utilização nos mais diversos campos do conhecimento.

Para Rùthschilling e Anicet (2014), tradicionalmente, os métodos projetuais no campo da moda seguem a sequência do planejamento e do desenvolvimento de uma coleção de vestuário. Na visão das autoras, esses métodos projetuais possuem como fases: (i) pesquisa e análise; (ii) síntese; (iii) seleção; (iv) manufatura; e (v) distribuição. A descrição de cada fase é apresentada no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Métodos projetuais tradicionais em design e moda

Fase	Atividades
Pesquisa e Análise	Pesquisa de mercado.
	Tendências e outras fontes de pesquisa.
	Desenvolvimento do conceito (processo criativo).
	Design.
	Parcela de inovação.
Síntese	Criação dos moldes e pilotagem.
	Criação das peças-piloto.
	Ajustes e definições das peças-piloto.
Seleção	Edição da coleção.
	Montagem do mostruário para compradores.
Manufatura	Produção das roupas encomendadas.
	Produção interna ou terceirizada.
Distribuição	Expedição e envio para lojas.
	Retorno de informações para o designer.

Fonte: adaptado a partir de Rùthschilling e Anicet (2014, p. 1049)

Com base no Quadro 1, é possível perceber que os métodos projetuais empregados para o desenvolvimento de produtos de moda seguem a sequência lógica do planejamento de uma coleção de vestuário. Entre tais métodos, Maciel (2007) destaca a proposta de Montemezzo (2003) que, por sua vez, delimita seis grandes fases metodológicas: (i) planejamento; (ii) especificação do projeto; (iii) geração de alternativas; (iv) avaliação e elaboração; (v) realização; e (vi) produção. O Quadro 2, a seguir, apresenta as fases e as atividades previstas para cada uma delas.

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Quadro 2 – Resumo do método projetual de Montemezzo (2003)

Fases	Atividades
Planejamento	Observar o mercado e descobrir oportunidades.
	Analisar as expectativas e o histórico comercial da empresa.
	Elaborar ideias para produtos e identificar o problema de design.
	Definir estratégias de marketing, de desenvolvimento, de produção, de distribuição e de vendas.
	Definir um cronograma.
Especificação do projeto	Analisar e definir o problema de design.
	Sintetizar o universo do consumidor (universo físico e psicológico).
	Realizar pesquisas de tendências e de conteúdos de moda.
	Delimitar o projeto e seu objetivo.
Geração de alternativas	Gerar alternativas de solução para o problema de design por meio de esboços, desenhos e estudos de desenvolvimento.
	Definir a configuração da coleção, os materiais a serem empregados e as tecnologias envolvidas.
Avaliação e elaboração	Eleger as melhores alternativas.
	Detalhar a configuração por meio de desenhos técnicos.
	Desenvolver fichas técnicas, modelagens e protótipos.
	Realizar testes ergonômicos e de usabilidade.
	Realizar, se necessário, correções e adequações.
Realização	Avaliar técnica e comercialmente as soluções.
	Corrigir e adequar o projeto e/ou os produtos, se necessário.
	Graduar a modelagem das peças de vestuário.
	Confeccionar as fichas técnicas definitivas e as peças-piloto, mediante aprovação técnica e comercial.
	Adquirir matéria prima para a confecção da coleção.
	Orientar os setores de produção e de vendas sobre a coleção.
	Definir as embalagens e o material de divulgação da coleção.
Produção	Lançar os novos produtos da coleção.

Fonte: Montemezzo (2003) adaptado por Maciel (2007)

O Quadro 2, adaptado a partir da visão de Maciel (2007) sobre o método projetual de Montemezzo (2003), corrobora o exposto no Quadro 1: o planejamento de coleção de vestuário apresenta-se como a linha guia para a sequência metodológica. Nesse sentido, Maciel (2007; 2008; 2012), Cordeiro (2012) e Horn, Meye e Ribeiro (2013) indicam que, em muitos casos, os métodos projetuais utilizados no desenvolvimento de produtos de moda advém de áreas como o design, a engenharia de produção e a administração – a exemplo, respectivamente, de Brown (2010), de Rozenfeld *et al.* (2006) e de Slack, Chambers e Harland (1999) – e, notadamente, são adaptados para o contexto manufatureiro da indústria têxtil e de confecção. No decorrer de tal adaptação, Montemezzo (2003) e Maciel (2007; 2012) acreditam que possam ser geradas lacunas com relação aos métodos projetuais, em especial quando o intuito foge à produção industrial.

Os autores deste artigo depararam-se com as lacunas supracitadas ao realizarem uma busca² por métodos projetuais que intentem a inserção de comunidades artesãs na elaboração de produtos de moda. No âmbito do trabalho artesão na moda, Barberena e Schulte (2012) assinalam que há carência de métodos projetuais voltados para valorização das comunidades e que existem evidências de que são negligenciadas suas potencialidades. As autoras citam, ainda, que essas comunidades são, em muitos casos, vistas apenas como mão de obra ou como fonte de inspiração para designers e estilistas estrangeiros, que as consideram somente como portadoras de caráter folclórico e exótico.

No entanto, Rosa e Babinski Júnior (2019) ressaltam a existência de referências sobre o trabalho artesanal nos achados metodológicos de autores da área do design e da moda quando no contexto da sustentabilidade, tais como Fletcher e Grose (2011), Rüttschilling e Anicet (2014), Gwilt (2014), Schulte (2015), Manzini e Vezzoli (2016) e Camargo e Rüttschilling (2016). Apesar de consultados os autores supracitados, ainda que de modo superficial, Rosa e Babinski Júnior (2019, p. 6) afirmam que, no contexto do Curso de Extensão Fuxico na Moda, “[...] não se encontrou método projetual em que comunidades artesãs fossem consideradas, factualmente, cocriadoras de produtos de moda, em tempo hábil para o início das aulas do curso.”

Portanto, Rosa e Babinski Júnior (2019) elaboraram um escopo do método projetual a ser empregado no curso em questão: o método deveria abranger as potencialidades e o saber artesão de que já dispunham os integrantes da Associação Companhia do Fuxico, bem como suas competências e histórias de vida que, por sua

² A busca realizada pelos autores ocorreu de modo informal, randômica e não-sistêmica, com consulta ao corpo docente da Udesc e ao endereço eletrônico de buscadores automáticos. Não foram contempladas bases de dados, tampouco grupos de pesquisa, centros de pesquisa ou universidades, em específico.

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

vez, poderiam ser canalizadas para o desenvolvimento de produtos de moda.

Desse modo, por intermédio de reuniões constantes com a equipe do PE-MEC, foi elaborado o método projetual “A Caixa”. As experiências profissionais e acadêmicas da equipe foram de grande auxílio no momento da construção do método, em especial, o relato da experiência do professor Doutor Lucas da Rosa no trabalho com a plataforma Santa Catarina Moda e Cultura (SCMC) — Criada em 2005, a plataforma SCMC desenvolve projetos anuais que integram indústria, comunidade e academia no intuito de promover inovação e conexão no estado de Santa Catarina.

Segundo Rosa *et al.* (2019, p. 3), o método recebeu o título de “A Caixa” para representar, simbolicamente, “[...] um baú de referências, um repositório físico de memórias relacionadas ao tema proposto”. No caso do Curso de Extensão Fuxico na Moda, o tema proposto era “Infância Negra: relações de afeto”. O tema foi escolhido pela equipe do PEMEC para abarcar a proposta da exposição final, que ocorreu na Semana da Consciência Negra, nas dependências do Ceart, de 20 até 29 de novembro de 2018 (SANTA CATARINA, 2018).

Rosa e Babinski Júnior (2019) afirmam que o método projetual criado apresentava duas fases fundamentais: (i) a construção de uma caixa, a critério do participante do curso; e (ii) a transformação do conteúdo da caixa em um produto para a exposição. Conforme ilustra o Quadro 3, para cada fase, os autores criaram atividades que os participantes do curso deveriam cumprir.

Quadro 3 – Fases e atividades previstas no método projetual “A Caixa”

Fases	Atividades solicitadas aos participantes
1. Construção da Caixa	1.1 Trazer uma caixa física ou baú com objetos pessoais conectados com o tema proposto, respeitando possíveis interpretações individuais.
	1.2 Estabelecer, a partir dos objetos apresentados e narrados, o produto que se pretende desenvolver para a exposição final do Curso de Extensão.
	1.3 Apresentar referências sobre seu envolvimento pessoal com a arte do fuxico e o que o inspira em sua criação.
	1.4 Definir um subtema para guiar o conceito do produto a ser desenvolvido com base preferencialmente em sua história de vida.

2. Da Caixa para a exposição	2.1 Registrar em um caderno (<i>book</i> de coleção) o subtema escolhido e o conceito norteador para o desenvolvimento do produto, bem como inspirações e informações pertinentes, tais como esboços, desenhos, esquemas, imagens, cartelas de cores, de aviamentos e de materiais a serem utilizados na confecção do produto.
	2.2 Materializar o produto seguindo as diretrizes registradas no caderno.
	2.3 Apresentar o produto na exposição final juntamente com a turma.

Fonte: Rosa *et al.* (2019, p. 3)

Rosa *et al.* (2019) destacam que a criação do Quadro 3 ocorreu posteriormente à aplicação do método no Curso de Extensão Fuxico na Moda – o que implica dizer que o método foi registrado *a posteriori* de seu emprego. À época do curso, foi esquematizada uma representação gráfica das fases do método. Com base em tal representação, desenvolveu-se a Figura 1, mostrada a seguir.

Figura 1 – Método projetual “A Caixa”.



Fonte: Rosa e Babinski Júnior (2019, p. 8)

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Ao representar as fases e atividades do método criado pela equipe do PE-MEC, a Figura 1 pode ser compreendida como Representação Gráfica de Síntese (RGS), definida por Padovani (2012, p. 143) enquanto “[...] artefatos visíveis bidimensionais estáticos criados com o objetivo de complementar a informação escrita em textos acadêmico-científicos”. Para a autora, as RGS se caracterizam pelo emprego dos modos de representação esquemático e pictórico, que são simplificados e utilizados em conjunto com textos resumidos na forma de rótulos ou de legendas. Segundo Bueno e Padovani (2016), uma RGS pode apresentar um composto de imagens, palavras, formas, ícones, diagramas, mapas e outros elementos gráficos e/ou textuais.

Assim, o método projetual “A Caixa”, ilustrado por meio de uma RGS (ver Figura 1), foi elaborado com a intenção de abarcar as potencialidades e o saber artesão de integrantes da Associação Companhia do Fuxico e teve como subsídios experiências acadêmicas e profissionais da equipe do PEMEC. A seguir, relata-se a aplicação do método no Curso de Extensão Fuxico na Moda no decorrer de 2018.

4 MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: APLICAÇÃO

O método projetual “A Caixa” foi aplicado pela equipe do PEMEC no Curso de Extensão Fuxico na Moda, ofertado em 2018 exclusivamente para os integrantes da Associação Companhia do Fuxico, que contou com a coordenação do professor Doutor Lucas da Rosa. Antes do início das aulas, reuniram-se membros da comunidade artesã e do PEMEC para apresentação do plano de ensino, do conteúdo a ser desenvolvido, da carga horária e da proposta da exposição final do curso (BABINSKI JÚNIOR *et al.*, 2019b).

Segundo Rosa e Babinski Júnior (2019), o plano de ensino do curso encontrava-se dividido entre dois módulos, sendo o primeiro voltado para o estudo de cores, formas, tecidos e silhuetas, e o segundo relacionado ao desenvolvimento de produto de moda e à pesquisa de tendências. Em ambos os módulos foram empregadas abordagens expositivas e, também, exercícios práticos com foco no próprio saber fazer artesão – utilizado, então, como caminho para a compreensão de conceitos como círculo cromático e harmonia de cores (Figura 2).

Figura 2 – Aula de teoria da cor, Curso de Extensão Fuxico na Moda 2018.



Fonte: elaborado pelos autores com base no acervo do PEMEC (2018)

Além da aula de teoria da cor (Figura 2), ocorreram quatro outros encontros no primeiro módulo do curso, que recebeu o título de “Conhecendo cores e Materiais”. No segundo módulo do curso, “Entendendo tendências e desenvolvendo produto de moda”, foram realizados seis encontros, sendo o segundo e o terceiro encontros utilizados para apresentação do método projetual “A Caixa”, conforme é possível observar no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Encontros do Curso de Extensão Fuxico na Moda em 2018

Módulo 1: Conhecendo cores e materiais		Módulo 2: Entendendo tendências e desenvolvendo produto de moda	
Data	Tema	Data	Tema
05/05/2018	Teoria da cor	11/08/2018	Desenvolvimento de produto de moda e pesquisa de tendências
19/05/2018	Tendências de cor	25/08/2018	Apresentação do método projetual “A Caixa” e orientações individuais
02/06/2018	Formas e silhuetas	15/09/2018	
16/06/2018	Fios e fibras	29/09/2018	Caderno (<i>book</i> de coleção)
30/06/2018	Tecidos e avia-mentos	27/10/2018	Finalização e apresentação de produto de moda
01/07 a 10/08/2018	Recesso escolar	24/11/2018	Exposição final

Fonte: Rosa *et al.* (2019, p. 4)

Conforme o Quadro 4, o curso culminou na exposição final dos produtos desenvolvidos pelos participantes. A escolha do tema “Infância Negra: relações de afeto” para a exposição foi articulada à aplicação do método projetual de modo que, além da consonância com o local e a data da exposição, houvesse, também, o acolhimento da história de vida de cada participante do curso.

É importante destacar que a Associação Companhia do Fuxico é formada, majoritariamente, por mulheres negras. Desde sua criação em agosto de 2013, na ocasião do Fórum de Cultura, realizado no Palácio Cruz e Souza, sede do Museu Histórico de Santa Catarina, a Associação Companhia do Fuxico – Cia do Fuxico, como é conhecida localmente – reúne artesãos com interesse em difundir e cultivar a técnica secular de fuxicar (FLORIANÓPOLIS, 2018).

Na oportunidade, que também marcou a comemoração da Semana do Folclore de Florianópolis (SC), estabeleceu-se a coordenação de Valdeonira Silva dos Anjos, figura fundamental na interação entre universidade e comunidade local (BABINSKI JÚNIOR *et al.*, 2019b). Dona Valdeonira, como é carinhosamente tratada entre os membros da associação, é professora, historiadora, fundadora e membra desde 1988 do Movimento Mulheres Negras, de Florianópolis (SC). Em 2004, Dona Valdeonira, em conjunto com seu marido, Altamiro José dos Anjos (*in memoriam*) – conhecido pela comunidade como Seu Dascuia – fundou o Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Dascuia, atual sede da Cia do Fuxico.

Segundo entrevistas informais realizadas com Dona Valdeonira e outros três membros da Cia do Fuxico, a arte de fuxicar advém de técnicas artesanais, cujas origens remetem às senzalas brasileiras. Os entrevistados relatam que, à época do surgimento do fuxico, era comum que mulheres negras recolhessem panos velhos e retalhos de tecidos de sinhás para cosê-los e, ao fazê-los, cochichar sobre o cotidiano da casa grande a qual sua família estava ligada. Relataram também que, atualmente, a técnica é utilizada para confeccionar artigos de decoração e de vestuário.

Para os entrevistados, fuxicar é tarefa de homens e mulheres, contudo, na associação, o fuxico é o trabalho de mulheres, predominantemente, idosas, que buscam no artesanato uma forma de aumentar a renda mensal de suas famílias. Quando questionados sobre a forma de captação do material necessário para a confecção de fuxicos e de seu custo, os entrevistados afirmaram que recortam retalhos de peças de vestuário danificadas e sem uso que seriam destinadas a aterros sanitários ou lixões. Entretanto, Dona Valdeonira citou que a associação recebe doações de tecidos planos e de malhas de algumas empresas têxteis e de confecção da região. Os quatro

entrevistados apontaram como principais tecidos empregados no fuxico: chita, chitão, tricoline e cetim.

No ano de 2018, por intermédio da FCFFC, a Cia do Fuxico foi convidada a participar de uma prática extensionista da Udesc. Depois de conversas iniciais com a equipe do PEMEC, a prática foi proposta no formato do Curso de Extensão Fuxico na Moda. Por sua vez, ao aplicar o método projetual “A Caixa”, a equipe não poderia deixar de valorizar a história da associação e de seus integrantes.

A partir da aplicação do método projetual, fuxiqueiras e fuxiqueiros puderam desenvolver subtemas e produtos individualmente, conforme suas respectivas histórias de vida. O Quadro 5 apresenta o subtema, a natureza do subtema (entendida como a fonte de inspiração do participante) e o produto desenvolvido por cada um. Rosa *et al.* (2019) informam que os nomes dos participantes foram substituídos por H, quando homem, e M, quando mulher, para assegurar a privacidade dos integrantes da Cia do Fuxico.

Quadro 5 – Produtos desenvolvidos pelos participantes do Curso de Extensão

Ref.	Subtema	Natureza do subtema	Produto desenvolvido
H1	Jogos olímpicos	Memória da juventude	Toalha de mesa e camiseta
M1	Cores e Imagens	Música	Enfeites de mesa e decoração
H2	Exército	Memória da juventude	Cortinas e almofadas
M2	Mãos que se unem	Memória da infância	Porta-celular
M3	Brincadeiras		Bonecas de tecido
M4	Mina de carvão		Suporte para material de escritório
M5	Mágica Negra	Poesia autoral	Itens de cama, mesa e banho
M6	Brincadeiras	Memória da infância	Peças de vestuário
M7	Festa de carnaval	Memória da juventude	Bonecas fantasiadas
M8	Meu despertar	Memória da infância	Peças de vestuário
H3	Esplendores da fé		Acessórios
M9	A volta no tempo		Decoração

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Fonte: ROSA *et al.* (2019, p. 5)

É possível observar no Quadro 5 que os participantes do curso desenvolveram produtos diversos. Rosa e Babinski Júnior (2019) acreditam que isso tenha resultado da liberdade do método projetual, que permitiu a cada um a materialização de produtos de interesse pessoal, com base em histórias, competências e referências individuais. Os autores citam, também, “que o interesse pessoal na confecção dos produtos motivou os participantes a exporem seus resultados na Semana da Consciência Negra, em novembro de 2018” (ROSA; BABINSKI JÚNIOR, 2019, p. 9). Alguns desses trabalhos são apresentados na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Trabalhos em exposição durante a Semana da Consciência Negra 2018.



Fonte: Rosa e Babinski Júnior (2019, p. 10)

A exposição final, conforme apresentada parcialmente na Figura 3, ocorreu nas dependências e instalações do Ceart, onde a comunidade acadêmica e o público em geral puderam apreciar os produtos confeccionados pela comunidade artesã da Cia do Fuxico, representada no dia do evento – 24 de novembro de 2018 – por Dona Valdeonira. Em seu discurso de abertura, a fundadora da associação salientou a importância do Curso de Extensão para os participantes e o impacto que o método projetual produziu sobre suas histórias de vida, apresentadas e representadas pelos produtos ali expostos. Além de Dona Valdeonira, discursaram também autoridades da

Direção de Extensão do Ceart e do PEMEC (BABINSKI JÚNIOR *et al.*, 2019a; 2019b; ROSA; BABINSKI JÚNIOR, 2019).

Segundo Rosa e Babinski Júnior (2019), o discurso da líder da Cia do Fuxico foi corroborado, no ano seguinte (2019), por intermédio de um ofício de agradecimento entregue pela comunidade artesã ao coordenador do PEMEC, professor Doutor Lucas da Rosa, quando da aula inaugural da nova turma do Curso de Extensão Fuxico na Moda. O ofício reitera o reconhecimento do trabalho da equipe do PEMEC perante a comunidade que foi foco da prática extensionista. Ainda que não seja citado de modo explícito, julgam os autores deste artigo, com base no ofício, que o modo como a compreensão do curso passou de “restritivo e difícil” para “não difícil e portador de aspecto cultural”, deu-se pelo emprego do método projetual.

Se é prematuro afirmar que a utilização do método projetual pode ter alterado a compreensão da comunidade artesã sobre a prática extensionista, o mesmo não acontece com os números que demonstram o crescimento do interesse pelo Curso de Extensão Fuxico na Moda e pelo PEMEC. Os autores deste artigo acreditam que, pelo sucesso obtido com o curso no ano de 2018, houve um aumento significativo em sua procura em 2019 por parte das comunidades acadêmica e externa, o que provocou a ampliação da oferta de vagas e da própria equipe do PEMEC. Rosa *et al.* (2019) citam a entrada de estudantes do bacharelado em moda da Udesc como voluntárias na equipe, a saber: Irina dos Santos Xavier, Mariana Gusmão Nogueira Kertesz Rath e Rafaela Bauler Theiss – um aumento de 60% em relação ao ano anterior.

O interesse das comunidades acadêmica e externa podem ser compreendidos também pelos dados apresentados por Rosa e Babinski Júnior (2019, p. 11): “No ano de 2019, além de contar com o apoio voluntário de mais três estudantes, o PEMEC ampliou o total de vagas para o curso, de 20 para 40, das quais 16 foram reservadas para a Cia do Fuxico e 24 foram sorteadas para o público inscrito”. Os autores afirmam que até o dia 20 de junho de 2019 foram recebidas 150 inscrições eletrônicas para a nova edição do Curso de Extensão que, se comparadas com as inscrições da primeira edição, representam um crescimento de 650%.

Além das inscrições supracitadas, o PEMEC também recebeu novas inscrições para o Curso de Extensão de Renda de Bilro. Ao total, 519 inscrições foram registradas – o que, para Rosa e Babinski Júnior (2019, p. 11), “sinaliza significativo reconhecimento ao trabalho desenvolvido pela equipe do programa”. Em comparação com o ano anterior, o número de inscrições recebidas nos dois cursos do programa cresceu, no somatório, 1.197,5%.

Apesar de o crescimento das inscrições no curso, os autores do artigo entendem ser difícil afirmar a relação entre a procura pelo curso com a utilização do

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

método projetual “A Caixa”. Além disso, os autores entendem, também, que o objetivo a que se propôs o método, tornar a comunidade artesã cocriadora de moda, é alcançado apenas parcialmente. Isso ocorre em função de não haver trecho específico no método, fase ou atividade na qual a comunidade se insere, factualmente, como cocriadora.

O método projetual “A Caixa” pôde auxiliar o trabalho da equipe do PEMEC e da comunidade artesã no Curso de Extensão Fuxico na Moda, no entanto, por seu caráter genérico e, logo, não específico, não foi possível afirmar que este tenha cumprido com o objetivo proposto. Nesse sentido, novos estudos podem, por exemplo, aumentar o número de fases para abarcar atividades próprias ao saber fazer artesão ou redistribuir as atividades com ênfase nas competências individuais de cada participante.

Assim, a aplicação do método projetual “A Caixa” culminou no desenvolvimento de cortinas, almofadas, objetos de decoração, portas-celular, bonecas de tecido, suportes para material de escritório, peças de vestuário, acessórios e itens de cama, mesa e banho. Cada produto confeccionado esteve imbuído da história de vida de quem o materializou. Os integrantes puderam empregar valores individuais, referências da infância e competências particulares para materializar interesses pessoais.

5 CONCLUSÃO

Os autores deste artigo acreditam ter alcançado o objetivo proposto: relatar a elaboração e a aplicação do método projetual “A Caixa” no contexto Curso de Extensão Fuxico na Moda. O método, criado a partir de experiências acadêmicas e profissionais da equipe do Programa de Extensão Moda e Economia Criativa, permeou o curso ofertado para a Associação Companhia do Fuxico, de Florianópolis (SC), no ano de 2018.

O relato feito de forma descritiva empregou figuras e Representação Gráfica de Síntese (RGS) para denotar o método e sua aplicação no curso. Os resultados colhidos indicam que há grande possibilidade de criação de produtos, que vão de cortinas, almofadas e objetos de decoração até peças de vestuário, acessórios e itens de cama, mesa e banho.

Vale ressaltar que o método projetual “A Caixa” apresenta caráter genérico, sendo constituído de fases e atividades que permitem a valorização da história de vida de seus usuários, a saber: (i) reunir em uma caixa objetos pessoais; (ii) estabelecer um produto a ser desenvolvido, a partir dos objetos pessoais selecionados; (iii) apresentar referências e inspirações; (iv) definir um subtema; (v) registrar tudo em um

caderno; (vi) materializar o produto a partir dos registros; e, por fim, (vii) apresentar o produto. Isto torna possível aplicá-lo como abordagem metodológica em práticas extensionistas, como a descrita neste artigo, entretanto, ainda há lacunas em seu uso para com comunidades artesãs.

Após procederem o relato da aplicação do método, os autores verificaram que não há evidência clara de como a comunidade artesã é inserida no processo de cocriação de moda, tampouco a própria cocriação de moda é elucidada com afinco no método. Para estudos futuros, sugere-se o aprofundamento da exploração de métodos projetuais focados na criação ou na cocriação de moda.

Indica-se, também, a investigação de métodos projetuais com foco no artesanato e no saber fazer artesão. Quanto ao método projetual “A Caixa”, recomenda-se o estudo de métricas para verificar objetivamente o impacto do método no desenvolvimento de produtos pela comunidade artesã a qual vier a se objetivar – além do acréscimo de fases e atividades que visem à valorização dos participantes.

Por fim, os autores deste artigo agradecem ao Departamento de Moda (DMO) e ao Programa de Pós-Graduação em Design de Vestuário e Moda (PPGModa) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Agradecem, também, à Direção de Extensão do Centro de Artes (Ceart) e à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade (Proex) da Udesc; à Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes (FCFFC); aos estudantes bolsistas e voluntários envolvidos no programa; e ao convite dos editores desta revista, na oportunidade da apresentação desta prática extensionista na 15ª edição do Colóquio de Moda e no 14º Fórum das Escolas de Moda Dorotéia Baduy Pires, realizados em Porto Alegre (RS), entre os dias 01 e 04 de setembro de 2019³.

Submetido em 21/10/2019

Aceito em 16/01/2020

Publicado em 01/02/2020

REFERÊNCIAS

3 Revisão ortográfica realizada por Fernanda Luzia Anflor Ferreira, licenciada em Letras Português e Literatura na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Puc-RS (2017). Contato: anflorf@gmail.com. Telefone: +55 51 9818-2421. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5937799910831605>

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

MÉTODO PROJETUAL “A CAIXA”: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020152

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO

The importance of University Extension for
Academic Development:
methodology applied to the Cariño Project

La importancia de la extensión universitaria para el desarrollo
académico: metodología aplicada al Proyecto Cariño

PERINI, Anerose¹

¹ Anerose Perini; Coordenadora do Projeto de Extensão "Cariño: roupas de bebês sustentáveis" nos anos 2017, 2018 e 2019 do UniRitter. Professora de Design de moda. Mestre em Design Estratégico (Unisinos, 2015), Pós-graduação em Moda, Criatividade e Inovação (Senac, 2009) e Graduação em Tecnologia em Moda e Estilo (UCS, 2006). Desenvolve projetos sustentáveis para a inovação social. <http://lattes.cnpq.br/9361702416060333>; <https://orcid.org/0000-0001-7475-3433>; aneperini@gmail.com.

RESUMO

O artigo tem como objetivo descrever o desenvolvimento do Projeto de Extensão universitária Cariño, nos primeiros anos do projeto. Através da metodologia de base “Design Centrado no Humano” da IDEO, foi criada uma metodologia apropriada para a realização das capacitações do Projeto Cariño. O estudo teve início em 2017 e sua validação no ano de 2018. Para sua primeira etapa foi realizada a pesquisa qualitativa exploratória descritiva, aplicada à grupos focais em comunidades com vulnerabilidade social. A partir da proposta de capacitar pessoas para o melhor desenvolvimento humano sustentável, na geração de renda com o ensino de técnicas manuais, costura e modelagem. A mensuração do impacto social nos períodos da capacitação foi traçada a partir da pesquisa quantitativa com escala *Linkert* para validação da aplicação das técnicas desenvolvidas e material didático. Percebe-se que a metodologia do projeto de extensão durante as capacitações apresentou aplicação positiva, validando os materiais desenvolvidos para a concretização da Extensão universitária a partir do design e na interdisciplinaridade da equipe de bolsistas do projeto.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Projeto de extensão; Pesquisa em Design social.

Abstract

The article aims to describe the development of the Cariño University Extension Project in the early years of the project. Through IDEO's “Human Centered Design” core methodology, an appropriate methodology has been created for carrying out the Cariño Project capabilities. The study began in 2017 and was validated in 2018. For its first stage, a qualitative descriptive exploratory research was conducted, applied to focus groups in communities with social vulnerability. Based on the proposal to train people for the best sustainable human development, generating income through the teaching of manual techniques, sewing and modelling. The measurement of social impact during training periods was drawn from quantitative Linkert scale research to validate the application of the developed techniques and didactic material. It is noticed that the methodology of the extension project during the qualifications presented positive application, validating the materials developed for the accomplishment of the university extension from the design and interdisciplinary of the project scholarship team.

Keywords: *Interdisciplinary; Extension project; Social vulnerability.*

Resumen

El artículo tiene como objetivo describir el desarrollo del Proyecto de Extensión Cariño, de la Universidad, en los primeros años del proyecto. A través de la metodología central del “Diseño Centrado en el Hombre” de IDEO, se ha creado una metodología apropiada para llevar a cabo las capacidades del Proyecto Cariño. El estudio comenzó en 2017 y fue validado en 2018. Para su primera etapa, se realizó una investigación exploratoria descriptiva cualitativa, aplicada a grupos focales en comunidades con vulnerabilidad social. Basado en la propuesta de capacitar a las personas para el mejor desarrollo humano sostenible, generando ingresos a través de la enseñanza de técnicas manuales, costura y modelado. La medición del impacto social durante los períodos de entrenamiento se extrajo de la investigación cuantitativa a escala de Linkert para validar la aplicación de las técnicas desarrolladas y el material didáctico. Se observa que la metodología del proyecto de extensión durante las calificaciones presentó una aplicación positiva, validando los materiales desarrollados para la realización de la extensión universitaria a partir del diseño y la interdisciplinariedad del equipo de becarios del proyecto.

Palabras clave: *interdisciplinariedad; Proyecto de extensión; Vulnerabilidad social.*

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um Projeto de Extensão Universitária inclui características de tal maneira instigantes, que movem sua divulgação para o conhecimento acadêmico. Este é o propósito do estudo aqui se apresenta sobre o Projeto de Extensão Universitária proveniente do curso de Design de Moda, denominado Cariño do Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter. Seu objetivo principal é “relatar práticas aplicadas na extensão universitária interdisciplinar para a capacitação de comunidades em vulnerabilidade social”, que se desdobra nos objetivos específicos, compostos pela apresentação da pesquisa exploratória e a metodologia aplicada na extensão universitária voltada ao ensino de design de moda. Em complemento, apresenta-se o questionário e a pesquisa *linkert* aplicada para a validação das estratégias de ação do projeto Cariño nas comunidades assistidas.

Com o intuito de assegurar resultados positivos para o desenvolvimento do projeto, foi utilizada a metodologia projetual de Design Social HCD de IDEO (2017), a metodologia de Design Sustentável de Manzini e Vezzoli (2002), que resultou em uma metodologia própria do Projeto Cariño. A partir dessas metodologias e do conhecimento dos professores proponentes em projetos sociais nasceu o Projeto Cariño, no ano de 2017, que perdura até os dias atuais. Em seu primeiro ano de configuração desenvolveu as primeiras etapas de pesquisa qualitativa exploratória, já a pesquisa quantitativa ajudou a avaliar o desenvolvimento do manual educativo, as

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA O PROJETO CARIÑO

questões sustentáveis possíveis de serem alcançadas, o ensino da prática de costura e a inclusão social.

Todos os anos, o Projeto passa por aprovação do Comitê Científico da Universidade. Para sua inscrição, o projeto precisa atender às bases da Agenda 2030 da ONU, que prioriza o desenvolvimento humano e sustentável das comunidades atendidas. São definidas pelo projeto Cariño algumas das ODS para desenvolvimento do projeto. Optou-se por ter como ponto de partida objetivos que fossem possíveis de serem alcançados na área do Design de Moda e da própria Extensão Universitária. A finalidade deste artigo, portanto, é divulgar o registro das ações aplicadas no desenvolvimento do Projeto Cariño, durante os anos de 2017 e 2018, além de comprovar os impactos sociais de suas ações.

2 DESENVOLVIMENTO

Por ser um projeto Extensionista ligado à Faculdade de Design, a proposta iniciou com o favorecimento da interdisciplinaridade, no sentido de unir as linhas de desenvolvimento do Design Gráfico, Moda e Produto, além dos discentes de graduação e pós-graduação. Com a finalidade de potencializar as ações do projeto foi necessário conhecimento teórico e prático das áreas de Pedagogia e Psicologia. Por ter a sustentabilidade com foco nas três questões abordadas por Papanek (1971), social, ambiental e econômica, a proposta inicial do projeto foi a capacitação de pessoas, promovendo intenso trabalho social compartilhado e colaborativo entre comunidade, estudantes e professores, no âmbito das trocas de conhecimento por colaboração aberta e potencialização por redes de projeto.

Sendo assim, foram destacados os seguintes ODS da Agenda 2030 da ONU para serem incluídos ao Projeto: “Objetivo 3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades”. No ano de 2017 a capacitação ficou voltada para a confecção de roupas para recém-nascidos, a partir de camisetas de descarte, com variação de tamanho até à primeira idade, com a finalidade de assegurar a saúde da criança e seus familiares. Por ser um projeto extensionista que acontece na cidade de Porto Alegre, onde o inverno a rigor expõe mais as crianças, justifica-se a atenção às ações que priorizem roupas no sentido de amenizar questões ligadas à manutenção da saúde e sobrevivência.

O ODS 4 e 8, que trata de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” e “Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos”, exigiu que fossem realizadas capacitações voltadas à educação e ao ensino de práticas sustentáveis, técnicas de costura e manufatura de tecidos descartados. A proposta que contemplou

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO

esses dois objetivos estendeu-se à geração de renda familiar nas comunidades em vulnerabilidade social na intenção de contribuir para a melhoria das condições de vida.

Com o propósito de sororidade e inclusão social feminina, nas capacitações optou-se por ações de ensinamento às práticas de costura e técnicas manuais para a geração de renda. Neste item buscou-se atender ao quinto objetivo, que trata de “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”. Outros ODS, referentes a Consumo sustentável e Cuidados com o meio ambiente, solo e água, também foram trabalhados neste Projeto de Extensão, propondo capacitações condizentes com cada necessidade local das comunidades assistidas.

Com isso foi possível traçar os objetivos do Projeto de Extensão, sendo que o principal foi “Promover a cultura da sustentabilidade nas comunidades no entorno da UniRitter por meio da capacitação e ensino prático na confecção de roupas de bebê de zero a um ano de idade, desenvolvidos através de técnicas de costura e processos manuais de reaproveitamento de peças em desuso”. Tal objetivo foi modificado para o ano de 2018, pois o projeto iniciou capacitações em outras comunidades que tinham necessidades diferenciadas.

Mesmo assim, os objetivos específicos não careceram de grandes modificações, seguindo as bases propostas ainda no ano 1 do Projeto, na promoção de workshops para ensino e manuseio de materiais de costura e modelagem em comunidades no entorno da Universidade; Capacitação de pessoas das comunidades para desenvolver a técnica de *upcycling* (reutilização de tecido a partir de roupas em desuso); Oportunizar aos acadêmicos da graduação e pós-graduação experiências de aprendizagem de natureza interdisciplinar e transdisciplinar na perspectiva da responsabilidade social, sustentadas em investigação e intervenção coletiva na realidade; Criar oportunidades de vivências comunitárias em espaços de ensino e aprendizagem, destinados à partilha de saberes, troca de experiências, circulação de recursos culturais e produção coletiva de conhecimento, que promovam humanização e emancipação dos sujeitos envolvidos; Promover a autonomia das pessoas na capacitação, a fim de que possam desenvolver outras peças de roupas sustentáveis de acordo com suas necessidades.

Outros objetivos específicos foram traçados para o melhor desenvolvimento didático e de ensino em design. O sexto e sétimo objetivos são: “Desenvolver uma cartilha pedagógica, um manual intuitivo, de fácil entendimento, para estender em prazo o benefício das famílias” e “Desenvolver e aplicar as habilidades e conhecimentos adquiridos nos workshops e, assim, capacitar em redes de projeto nas comunidades o conceito de Tecnologia Social”.

A definição dos objetivos geral e específicos possibilitou o início da primeira etapa de mapeamento e reconhecimento das comunidades passíveis de serem atendidas, e também de se mostrarem receptivas à aplicação da metodologia

anteriormente descrita.

2.1 Metodologia aplicada no Projeto Cariño

No ano de 2017 a autora Perini (2017, p. 6) afirma que o projeto criou a marca, identidade visual e mascotes para identificação do projeto junto às comunidades. “Essa etapa de construção de marca, significados e valores emocionais foram de grande relevância para os designers. Contudo, existe a necessidade de criar laços com o projeto para todos os envolvidos”.

O nome foi primeiramente criado para ser um projeto internacionalizável, determinado por um termo na segunda língua mais falada no mundo - o espanhol, e ainda assim mais próxima do significado em português. Cariño significa para o projeto amor, afeto, cuidado. A autora ainda recorre à utilização do Design pela Empatia, como apresentado por Gwilt (2014), que tem como proposta criar relações de afeto entre as pessoas e as peças desenvolvidas no workshop. As peças, construídas durante as capacitações, adquirem valores emocionais que podem obter personalização ou, ainda, representar superação no sentido de aprendizagem de uma técnica desconhecida, bem como experimentar sentimento de felicidade na criação de mais peças e da aplicação das mesmas técnicas na confecção de outras peças de roupa. Essa proposta constante do Projeto Cariño visa que as peças durem mais tempo e tenham maiores valores sobre as questões sustentáveis, elencadas como importantes nos objetivos do projeto.

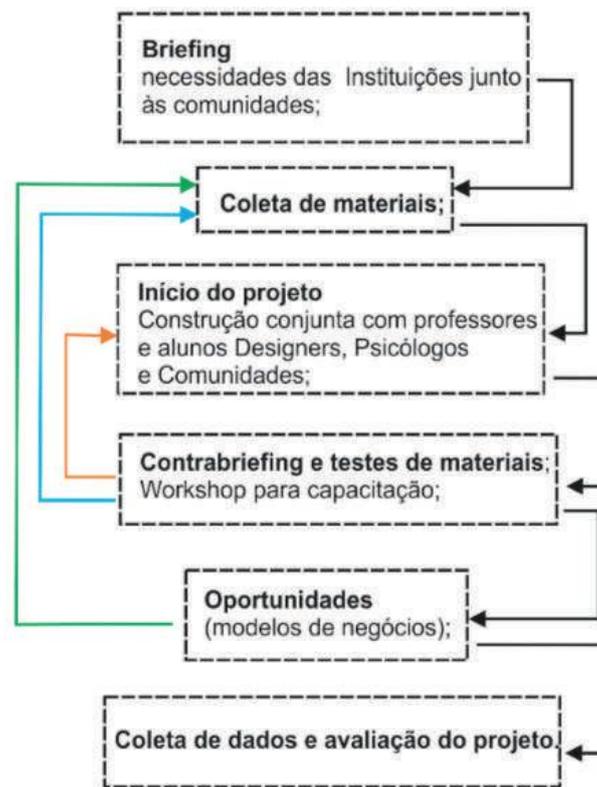
Perini e Menezes (2018, p.7) descrevem na metodologia as 7 etapas para realização do Projeto de Extensão com cunho sustentável a partir do Design. A primeira etapa desenvolvida refere-se à aproximação e reconhecimentos relativos às necessidades da comunidade que será atendida, o local e as questões relevantes do desenvolvimento humano, pois os discentes e docentes necessitam compreender em qual contexto irão realizar as atividades para dar início às propostas junto à comunidade. Nessa etapa é apresentado o *Briefing/Reunião* de apresentação do projeto e *Brainstorming/ - Criar*”, onde todos se apresentam e trocam ideias de como será a realização do projeto dentro da comunidade e quais as possibilidades de técnicas a serem aprendidas que possam gerar renda. A etapa seguinte é composta da Coleta de Materiais (tecidos e peças de roupa em desuso) em associações, empresas e instituições (PERINI e MENEZES 2018, p.8), ou outras doações provenientes de parceiros que viabilizam a realização do projeto. Nessa etapa se concretizam as possibilidades da primeira etapa do *Briefing/Reunião* e *Brainstorming/Criar*, pois a partir dos materiais coletados os designers realizam um estudo sobre matéria-prima e as técnicas aplicadas ao material para menor impacto ambiental (PERINI; MENEZES, 2018, p.8), visando a montagem dos materiais didáticos e os protótipos.

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO

Na fase a que as autoras Perini e Menezes (2018) denominam início do Projeto é realizada a etapa de workshops e ensino das primeiras técnicas aprendidas pelos alunos para as comunidades. Nesta etapa, durante o Projeto de Extensão foi possível averiguar a co-criação nos processos criativos iniciais das capacitações. Na etapa seguinte - “*Contrabriefing/testes de materiais*” - as autoras Perini e Menezes (2018, p.8) descrevem que “inicia a implementação do projeto e reconhecimento da identidade local para agregar valor aos produtos criados”.

Na finalização das etapas são apresentadas as Oportunidades, que provêm da realidade local, onde é sugerida a precificação das peças/modelos desenvolvidas e para definir as ações voltadas à venda dos produtos, visando a geração de renda. E, por fim, existe a “Coleta de dados e avaliação do Projeto para validar os materiais didáticos e as técnicas aprendidas.

Figura 1 - Metodologia aplicada do Projeto Cariño



Fonte: Perini e Menezes (2018, p.10).

Na última etapa, ainda, é revisada cada proposta, definida no sentido de que, após cada capacitação, seja desenvolvida a coleta. O processo é realizado pela autoavaliação dos participantes e *feedbacks* constantes da equipe que realiza as capacitações. A proposta estabelece que a avaliação do Projeto se efetive através do cruzamento dos objetivos propostos com a verificação da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos discentes, docentes e pelas pessoas capacitadas nos *workshops*, Perini

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA O PROJETO CARIÑO

além de considerar as observações emitidas por estes mesmos elementos.

As autoras Perini e Menezes (2018) recomendam que todas as etapas sejam revisadas constantemente, pois pode ser que necessitem ser alteradas mediante o processamento das técnicas, materiais coletados ou outras exigências presentes durante o desenvolvimento dos workshops.

2.1.1 Comunidades assistidas

Tendo como principal viés a leitura e o diagnóstico da realidade de cada local atendido e a intervenção e uma perspectiva interdisciplinar do projeto, as contribuições propostas se mantiveram significativas na aplicação de referências que sustentam ações sociais, uma vez que agregam novos conhecimentos à prática educativa com abordagens e formas diferentes de inserção dentro das comunidades. A interação com a sociedade, alunos, professores e instituições colaboradoras (Zona Sul de Porto Alegre e FAPA) favoreceu a relação entre teoria e prática, contribuindo para o desenvolvimento social e capacitação de pessoas de baixa renda, de maneira a promover a sustentabilidade dentro das comunidades.

A pretensão era dotar de sentido os atores envolvidos no desenvolvimento do trabalho em questões sociais e ambientais, juntamente com a comunidade e a troca de conhecimento e informações. Com isso, era possível que houvesse interação entre as partes, a fim de conseguirem atender as necessidades da população, a inovação em projetos de design e pedagogia; e gerar conhecimento em redes de projeto para disseminação da informação. A proposta inicial do Projeto Cariño parte não só da capacitação, valorização da mão de obra e geração de renda em produtos sustentáveis, vai além e tende a promover o trabalho em redes de projeto colaborativo dentro das comunidades assistidas.

A troca de conhecimento e capital intelectual em projetos de inclusão social promove a interação de diversos atores. Foi utilizada a Teoria das redes de Capra (2005), e seus sistemas abertos de disseminação de conhecimentos e informações adquiridas. Esse modelo de comunicação, que acontece dentro das comunidades, compõe a estrutura da rede de troca de conhecimento, para ampliar a aplicabilidade e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos nas capacitações.

Manzini (2008) também auxilia para dar suporte ao discurso sobre a atuação dos Designers como atores capazes de promover e orientar a inovação social por meio de práticas que apoiam o projeto, além de desenvolver possibilidades e acessibilizar a prática aplicada ao sociocultural e ao processo de desenvolvimento e o consumo sustentável.

Paulo Freire (2001, p. 12) ressalta que é “[...] uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma

busca constante. Implica invenção e reinvenção”. Para isso, a extensão universitária apresenta grande valia para desenvolvimento do ensino de Design de moda. Além de trabalhar em equipes interdisciplinares, o caráter educativo da ação extensionista pressupõe uma concepção de relações docentes, discente e as comunidades assistidas. Os contextos encontrados para a aprendizagem nas comunidades são diversos, de acordo com cada uma das realidades sociais e culturais encontradas. Freire (2001, p.13) ainda adverte que “Só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo.”

Desde o início do projeto Cariño fizeram parte da equipe em torno de 30 bolsistas e 8 docentes, de áreas diferentes, sendo a interdisciplinaridade o ponto focal para a inclusão da equipe dentro das comunidades. Os discentes e docentes pertenciam às áreas da Psicologia, Pedagogia, Direito, Design de Moda, Gráfico, Produto, além da pós-graduação.

No total do projeto foram atendidas aproximadamente 4.523 pessoas nos dois anos vigentes da Extensão. No ano de 2017 ocorreram 12 workshops de capacitação em costuras para roupas de bebês a partir de camisetas de descarte, sendo 5 no Bairro Passo das Pedras – OSICOM (Porto Alegre), 5 capacitações na Uniritter com a Comunidade da Vila Cruzeiro (Porto Alegre), 1 capacitação no Fashion Revolution (Porto Alegre) e 1 capacitação no Eco Fashion Brasil (São Paulo). Foram no total 2 artigos publicados, com impacto social de 1.607 pessoas.

Já no ano de 2018, o projeto alcançou maiores proporções, contemplando o total de 24 capacitações, todas no município de Porto Alegre. Sendo 1 workshop e revitalização do espaço para realizar as capacitações no Bairro Passo das Pedras – OSICOM, 4 capacitações na UniRitter com a Comunidade da Vila Cruzeiro, 2 workshops e eventos na Vila Cruzeiro na Escola de Educação Infantil Vó Maria, 6 capacitações de crochê ONG Saúde Criança, 1 capacitação no Fashion Revolution (Porto Alegre). E, junto ao Projeto de extensão Balcão da Cidadania, 10 workshopd com mulheres do Madre Pelletier. Contendo 6 artigos publicados e 2 premiações, totalizando um impacto social de 2.916 pessoas.

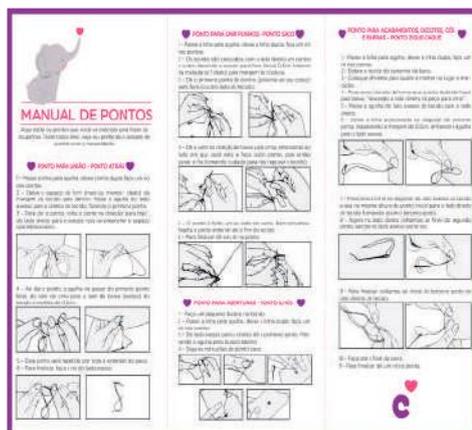
2.2 Realização do material didático e técnicas manuais

A partir das necessidades apresentadas pelas comunidades base do estudo (Creche Vó Maria e Unidade de Pronto Atendimento Vila Cruzeiro) próxima ao Centro Universitário Ritter dos Reis (Campus Zona Sul), Porto Alegre. Buscou-se desenvolver uma apostila pedagógica de fácil entendimento. A apostila pedagógica contém a descrição de cada etapa de costura, com imagens que possam servir de base para lembrar do que foi aprendido nas capacitações. Na figura 2 é possível ver

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA O PROJETO CARIÑO

as descrições e desenhos criados para facilitar a prática de ensino.

Figura 2 - Manual de costura Projeto Cariño



Fonte: Material de acervo desenvolvido pelo Projeto de Extensão, disponível em: <https://projetocarino.wixsite.com/projetocarino/costuras-e-customizacao>.

A proposta do material didático intuitivo teve a intenção de que cada pessoa que realizasse a capacitação pudesse se tornar agente de redes de projeto dentro das próprias comunidades, ampliando assim o conhecimento das famílias de baixa renda em vulnerabilidade social (PERINI, 2017). No ano de 2017 também foram criadas as redes sociais do Projeto Cariño, site, Instagram e Facebook, para que o projeto pudesse alcançar, além das comunidades atendidas, outras universidades e ainda pessoas que tivessem interesse em realizar a inovação social em outros locais. Todos os materiais desenvolvidos no projeto estão disponíveis on-line, gratuitamente.

3 COLETA DE DADOS E AVALIAÇÃO DE DADOS DO PROJETO

Para a análise dos dados coletados, a equipe interdisciplinar avaliou quantitativamente, por *survey*, os dados métricos dos voluntários, no intuito de validar o material desenvolvido para o *workshop*, tanto a didática e o material impresso, quanto a técnica de *upcycling* e costura à mão. As perguntas ficaram divididas em temáticas que correspondem às necessidades de validação do projeto.

O primeiro quadro foi criado para que os respondentes pudessem expressar seus sentimentos durante o apreendimento das técnicas, ajudado também a descobrir questões referentes ao desenvolvimento pessoal. Nesta etapa, existe uma lista de sentimentos para avaliar os níveis de intensidade de desgaste físico ou mental que podem ocorrer durante a capacitação. As questões auxiliaram no entendimento sobre

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO

duração dos workshops e quantas técnicas podem ser aplicadas em cada um dos encontros. Ou ainda, a complexidade de cada técnica realizada em nível cognitivo. As perguntas corresponderam ao aprendizado e a como o voluntário se sentiu ao aprender sobre as técnicas de sustentabilidade (MANZINI, 2008; GWILT, 2014), *upcycling* e pontos manuais (GWILT, 2014; PAOLIELO; SOUZA, 2015).

Para responder as perguntas da segunda etapa de pesquisa foram usadas categorias de intensidade do menor para o maior. A escala do tipo *likert* exige que os participantes indiquem o grau de concordância ou discordância de cada uma das afirmações, de acordo com as emoções e sentimentos individuais durante a capacitação (MALHOTRA, 2006). A escala escolhida foi usada para quantificar todas as respostas, uma vez que alguns dos respondentes poderiam ser analfabetos. Todos os elementos do grupo responderam ao questionário. A análise foi realizada por meio do questionário *survey*, em que as escalas *likert* foram traduzidas para *emojis*.

Figura 3- Modelo do Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO PROJETO CARIÑO

Marque o sentimento de acordo com a intensidade que você o sentiu durante o workshop:

	Não me senti	Senti pouco	Me senti mais ou menos	Me senti	Me senti muito	Não sei opinar
Irritado						
Frustrado						
Com sensação mental						
Feliz						
Tranquilo						

Observando as frases abaixo, marque o quanto você concorda.

- Você conseguiria aplicar a técnica em outras peças de roupa?

Definitivamente não (frowny face) Não (neutral face) Acordado que não (neutral face) Acordado que sim (neutral face) Sim (smiling face) Sim Com certeza (smiling face)

- Você sente que desenvolveu suas habilidades?

Definitivamente não (frowny face) Não (neutral face) Acordado que não (neutral face) Acordado que sim (neutral face) Sim (smiling face) Sim Com certeza (smiling face)

- Sente-se apto para ensinar as técnicas aprendidas para outras pessoas da comunidade?

Definitivamente não (frowny face) Não (neutral face) Acordado que não (neutral face) Acordado que sim (neutral face) Sim (smiling face) Sim Com certeza (smiling face)

- O material que recebeu é de fácil entendimento?

Definitivamente não (frowny face) Não (neutral face) Acordado que não (neutral face) Acordado que sim (neutral face) Sim (smiling face) Sim Com certeza (smiling face)

- Sente que a capacitação foi como você esperava?

Definitivamente não (frowny face) Não (neutral face) Acordado que não (neutral face) Acordado que sim (neutral face) Sim (smiling face) Sim Com certeza (smiling face)

Fonte: Material de acervo desenvolvido pelo Projeto de Extensão, disponível em: <<https://projeto-carino.wixsite.com/projetocarino/costuras-e-customizacao>>.

A segunda fase do questionário inicia com perguntas sobre o desenvolvimento das técnicas aplicadas nas amostras e material didático, este sim

A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA O PROJETO CARIÑO

na escala *Linkert*. A primeira e segunda questões avaliam o nível de conhecimento da prática de corte e costura, e o autodesenvolvimento (FREIRE, 2001). Na questão **3** apresenta a avaliação decorrente da colaboração aberta (MANZINI, 2008; IDEO, 2017) e da troca de conhecimento e aprendizado (FREIRE, 2001); além da autonomia pessoal (FREIRE, 2001), a inclusão social e a possibilidade das redes de projeto (CAPRA, 2005; MANZINI, 2008);

Por fim, as questões **4** e **5** abordam a aplicação do material didático impresso e a didática aplicada (FREIRE, 2001). Nesta etapa é possível validar todo o processo de desenvolvimento da capacitação, além de reservar momentos para conversas entre as equipes, a fim de propiciar o estabelecimento de melhorias contínuas a cada encontro.

Antes de serem aplicadas, as pesquisas do Projeto Cariño foram aprovadas pelo Comitê de Ética, com as devidas autorizações para o desenvolvimento de suas atividades. Durante as capacitações todos os participantes tinham autonomia de participar ou não da etapa final do questionário. Sendo assim, o nível de respondentes sempre foi menor do que o número de pessoas capacitadas.

Conforme a análise do resultado que os dados coletados durante as capacitações evidenciaram pode-se validar a metodologia, o material didático e as técnicas aplicadas. Entre as questões de escala *Linkert*, na questão **1** “Você conseguiria aplicar a técnica em outras peças de roupa”, 70% dos respondentes afirmam que conseguiriam replicar as técnicas com certeza, 10% reconhecem a possibilidade de conseguir replicar e 20% pensam ter dúvidas sobre a aplicação da técnica aprendida. Na questão **2**, 60% dos respondentes consideram, com certeza, que conseguiram desenvolver suas habilidades. 20% dos respondentes afirmaram que “sim” desenvolveram suas habilidades, e 20% declinaram “acredito que sim”, porém, revelando insegurança em afirmar que haviam desenvolvido suas habilidades.

Para a questão **3**, “Sente-se apto para ensinar as técnicas aprendidas para outras pessoas da comunidade?”, 40% dos respondentes emitiu como resposta a certeza de que conseguiria ensinar as técnicas aprendidas, enquanto 10% achou que sim, tinha certeza de que conseguiria replicar o ensino das técnicas. Os demais respondentes apresentaram inseguranças e dúvidas sobre ter ou não autonomia para ensinar outras pessoas de repasse das técnicas aprendidas.

Para as questões **4** e **5**, sobre material didático e se a capacitação atendeu suas expectativas, as avaliações alcançaram 80% de respostas “com certeza sim” e “sim”. Na questão **4**, porém, 10% dos respondentes sentiram dificuldade com o material didático, o que pode ter como causa o baixo nível de escolaridade desta parcela da clientela dificultando a fluência na leitura, ou as letras eram muito pequenas para que acompanhassem o passo a passo.

Levando em consideração os resultados do Projeto aqui descritos,

portanto, seria recomendável reduzir o nível de complexidade dos exercícios nos primeiros encontros, aumentando a duração desses exercícios e sua complexidade gradativamente.

4 CONCLUSÃO

Nos anos de extensão universitária (2017 e 2018) foi possível avaliar que, para cada comunidade atendida em vulnerabilidade social, existiam exigências e necessidades diferentes, modificando assim o objetivo geral e, conseqüentemente, detalhes dos objetivos específicos do projeto de extensão, em vista de que, em algumas comunidades havia mais gestantes ou mulheres de diferentes idades e níveis de escolaridade. Descobriu-se ainda alta manifestação de baixa autoestima entre as participantes. Mas, durante as interações do projeto Cariño foi possível ver a sororidade e o empoderamento entre as pessoas atendidas.

Nas imersões dentro dos espaços foi realizado o momento chave de inclusão social do projeto, fato embasado nas palavras de Perini (2019, p. 02), quando afirma que os “[...] participantes eram convidados a falar sobre temas próximos às suas realidades e vivências como por exemplo, o reconhecimento de suas raízes, a ajuda ao próximo, a autossuficiência”.

Também foi possível constatar a possibilidade da criação de Redes de Projeto para a Tecnologia Social dentro das próprias comunidades, uma vez que as primeiras pessoas que participaram das capacitações se tornaram agentes de ensino das técnicas apreendidas nas comunidades, criando laços consistentes entre as redes de ensino e prática da sustentabilidade. De outro ângulo, na questão ligada ao ensino e prática dos bolsistas que participaram do projeto, foi possível constatar que muitos se inscreveram para continuar depois do vencimento dos contratos após um ano de participação nos workshops, e ainda indicavam a inscrição no projeto para outros discentes, atestando a crença nas iniciativas propostas. Também pode-se confirmar o que Freire (2001) afirma sobre o aprender e apreender, e que quando o discente e a interdisciplinaridade (visões compartilhadas) toma partido para as decisões do projeto junto à comunidade, o alcance das iniciativas e propostas nas capacitações torna-se maior.

A proposta, nos próximos passos do Projeto de Extensão, tenciona seguir os estudos nas comunidades já atendidas, para avaliar a geração de renda a partir das capacitações realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019. O pretendido é avaliar, também, se existem as redes de projeto e quais suas articulações, quais conhecimentos sobre sustentabilidade foi realmente apreendido e se houve melhora na vida dos participantes e das comunidades¹.

¹ ALMEIDA, Solange Monteiro de Almeida. Professora concursada e aposentada
Perini

Submetido em:20/10/2019

Aceito em: 10/01/2020

Publicado em: 01/02/2020

REFERÊNCIAS

FLETCHER, Kate; GROSE, Linda. **Moda & sustentabilidade** – Design para mudança. São Paulo: SENAC, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GWILT, Alison. **Moda sustentável:** um guia prático. São Paulo: G. Gili, 2014.

IDEO. **HCD Human Centered Design:** Kit de Ferramentas - Metodologia de Design Social. Local de edição: editora, 2017.

LEME, Fernanda Betim Paes. Um tijolo e um queijo: reflexão sobre valor e saberes na formação de uma identidade local. In: GAUDIO, Chiara Del (Org.). **Ecovisões projetuais:** pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil. São Paulo: Blucher, 2017. Cap. 31. p. 403-414.

MANZINI, Ezio. **Design para a inovação social e sustentabilidade:** comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Coordenação de tradução: Crala Cipolla; Equipe: Elisa Spampinato, Aline Lys Silva. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. (Cadernos di Grupo de Altos Estudos; v. 01). 104 p.

MANZINI, Ezio. **Quando todos fazem design:** Uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: UNISINOS, 2017.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável:** Transformando nosso mundo - A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 19 out. 2019.

PAPANEK, Victor. **Design For The Real World:** human, ecology and social change. Chicago: Academy Chicago Publishers, 1971.

PERINI, Anerose. **Estudo sustentável para roupas de bebês a partir da técnica de**

(1995) vinculada ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Licenciada em Pedagogia, Habilitação em Magistério Normal e Administração (1975), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. Pós-graduada Sensu Latu com Especialização em Administração do Sistema Escolar (1978), pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS. igrane@globo.com

Ensinar mode, Vol. 4, n. 1, p.152 - 166, 2594-4630, fev-mai 2020

Perini

**A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA
O DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO: METODOLOGIA APLICADA NO PROJETO CARIÑO**

upcycling. 13º Colóquio de Moda. UNESP, Baurú - SP, 2017.

PERINI, Anerose; MENEZES, Livia Accioli. **Cariño**: interdisciplinaridade e sustentabilidade em projetos de extensão. 14º Colóquio de Moda. PUCPR, Curitiba - PR, 2018.

PERINI, Anerose. **Sororidade e empoderamento feminino como consequência da extensão universitária**. 15º Colóquio de Moda. UNISINOS, Porto Alegre - RS, 2018.

RENA, Natacha. Programa ASAS: design militante e tecnologia social. In: DE CARLI, Ana Mery Sehbe; VENZON, Bernardete Suzin. **Moda sustentabilidade e emergências**. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

SALCEDO, Elena. **Moda ética para um futuro sustentável**. São Paulo: G. Gili, 2014.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020167

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

An extension's hub implementation in a Fashion Design Technology higher degree course

La implementación de un núcleo de extensión en un curso superior
de tecnología em diseño de moda

Layla de Brito Mendes¹

Mirelly Karolinny de Melo Meireles²

¹ Doutoranda em Design de Moda pela Universidade da Beira Interior, mestra em Design de Comunicação de Moda pela Universidade do Minho, especialista em Criação de Imagem e Styling de Moda pelo Senac SP, Engenheira Têxtil pela UFRN. Professora efetiva dos cursos Superior de Tecnologia em Design de Moda e Técnico de Nível Médio em Vestuário do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó.
E-mail: layla.mendes@ifrn.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2350597900680976> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4982-9728>

² Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba e Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora efetiva de língua inglesa no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó.
E-mail: mirelly.meireles@ifrn.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861885861814549> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6127-8044>

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar o relato de experiência de um projeto experimental - a implantação do Núcleo de Extensão e Prática Profissional vinculado a um curso superior de Tecnologia em Design de Moda em uma instituição pública de ensino. O referido núcleo visa aliar atividades de prática profissional dos alunos à inclusão social, reforçando a importância de se manter e fomentar a relação entre as comunidades acadêmica e externa.

Palavras-chaves: Extensão; Prática profissional; Ensino de moda.

Abstract

This article aims to present the experience report of an experimental project - the implementation of Extension and Professional Practice Hub linked to a Fashion Design Technology higher degree course of a public teaching institution. This hub has the objective of allying students' professional practice activities to social inclusion, reinforcing the importance of maintaining and fostering the relationship between academic and external communities.

Keywords: Extension; Professional practice; Fashion teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar el informe de experiencia de un proyecto experimental - la implementación del Núcleo de Extensión y Práctica Profesional vinculado a un curso superior en Tecnología de Diseño de Moda de una institución pública de enseñanza. Este núcleo tiene como objetivo combinar las actividades de práctica profesional de los estudiantes con la inclusión social, reforzando la importancia de mantener y fomentar la relación entre las comunidades académicas y externas.

Palabras clave: Extensión; Práctica profesional; Enseñanza de moda.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Caicó, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, é a maior e mais populosa da região chamada de Seridó. É reconhecida como produtora de artigos têxteis dos mais diversos, como: vestuário, cama mesa e banho - tanto em escala industrial como feitos artesanalmente, fato este bastante relacionado aos aspectos culturais da cidade. O bordado de Caicó, tipo de bordado desenvolvido na região e conhecido nacionalmente, é feito ainda de maneira artesanal e carrega consigo valores de regionalismo e da identidade cultural do povo seridoense.

Caicó também é conhecida como a segunda maior cidade produtora de bonés do Brasil. Assim sendo, também se tornou importante polo comercial da região do Seridó, recebendo diariamente consumidores em busca dos mais diversos produtos e serviços, sobretudo no que diz respeito à área têxtil e confecção de peças de vestuário.

Para contribuir com a economia do Seridó e no sentido de formar profissionais qualificados a atuar na área que é vocação local, o *campus* Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) abriga os cursos técnicos em Têxtil, em Vestuário (nas modalidades Integrada e Subsequente) e também o curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, todos estes sendo únicos no âmbito da instituição como um todo. No ano de 2017, no curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, foi implantado um Núcleo de Extensão e Prática Profissional (NEPP). E, neste núcleo, o desenvolvimento da prática profissional dos alunos encontra amplo espaço e relevância para ser realizada em ações direcionadas ao mercado e ao público local.

Nesse ínterim, o NEPP centra-se em desenvolver ações que possam proporcionar a prática profissional dos alunos do curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, abrir mais espaço de inclusão social para pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, exercitar as habilidades de profissionais dos mais diversos níveis de formação e integrar as comunidades acadêmicas e externa. Além destes pontos, ainda busca divulgar os trabalhos realizados e fomentar as vocações locais, ajudando os envolvidos a serem inseridos no mercado de trabalho.

Embarcando neste contexto, este artigo objetiva apresentar o relato de experiência de um projeto experimental - a implantação do Núcleo de Extensão e Prática Profissional (NEPP) vinculado ao Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFRN/ *campus* Caicó. Para tal, realizou-se inicialmente um breve levantamento bibliográfico referente aos temas extensão e inclusão, ensino através da extensão e extensão no âmbito do design de moda e, posteriormente, foi feita a apresentação e análise de dados qualitativos, descrevendo as ações realizadas pelo NEPP desde a

sua implantação no ano de 2017 até o presente ano.

2 EXTENSÃO: INCLUSÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte a fim de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No que concerne ao contexto educacional, defende-se o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, levando em consideração as suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008).

Sabe-se que as atividades de extensão se configuram propriamente como a expansão do conhecimento para além dos muros das universidades, que possuem igual importância com as atividades de ensino e pesquisa - que juntas formam a tríade universitária, de carácter indissociável. Síveres (2013) coloca que as Instituições de Educação Superior (IES), cada vez mais, devem considerar a extensão como diretriz institucional, pois é através dela que se pode valorizar o carácter ético, epistemológico e político da instituição, além de desenvolver seu projeto social e se inserir no contexto local.

Freire (2008) coloca que a extensão consiste em um espaço onde os alunos podem exercitar suas competências, desenvolver potencialidades e exercer sua cidadania. As IES devem pensar a formação profissional do aluno para além do desenvolvimento de suas habilidades técnicas e específicas. Assim, estas precisam se preocupar com a disseminação do conhecimento e também com a relação desses conteúdos com a comunidade, em prol do desenvolvimento das sociedades.

Já no âmbito do IFRN, a extensão é definida como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a comunidade externa, levando em consideração a territorialidade” (CONSUP, 2017, p. 2). Desse modo, é importante avaliar as particularidades das comunidades locais e identificar seus anseios e necessidades, a fim de que possam ser desenvolvidos projetos e ações de extensão alinhadas a esses aspectos. Projetos direcionados a atender a realidade local conseguem obter êxito de maneira mais natural e orgânica, encontrando espaço para serem continuados e, quem sabe, se transformarem em programas de extensão.

2.1 EXTENSÃO EM DESIGN DE MODA: UM DESAFIO NECESSÁRIO

As universidades e centros de ensino têm como missão primária a formação global do indivíduo enquanto profissional e cidadão, ofertando, desenvolvendo e disseminando conhecimentos humanísticos, tecnológicos e técnicos, por um viés transdisciplinar e ético. Durante e após a sua passagem pela academia, o indivíduo deve estar apto a não só exercer uma atividade profissional, como também a participar e construir uma sociedade mais igualitária, sustentável e justa.

O Design é uma área de primordial importância nesse desenvolvimento, por ter como seu grande pilar estrutural a proposição de soluções inteligentes, práticas, viáveis e assertivas, sobretudo, de acordo com o cerne da questão da pós-modernidade: a complexidade de ser, viver e conviver coletivos (CARDOSO, 2012). Teóricos reforçam a necessidade de que este profissional deve ter uma formação plural, no sentido de que só assim conseguirão desenvolver a capacidade de estar atentos ao ambiente no qual estão inseridos e, desse modo, possam ter a habilidade de raciocínio, de fazer associações e de propor ideias em prol da solução de problemas que já existam e de outros que ainda irão surgir (LÖBACH, 2001; BÜRDEK, 2010; BAXTER, 2011).

De todas as ramificações da grande área Design, pode-se dizer que o Design de Moda é aquela que possui uma das mais expressivas relações e interações com o corpo humano. Produtos de moda são pensados e produzidos, em sua maioria, para terem como seu suporte o próprio corpo do utilizador, fato que traz uma série de possibilidades práticas e estéticas a estes artefatos. Nesse ínterim, as universidades e institutos de ensino têm o importante e urgente desafio de instigar os alunos a articular aspectos teóricos e técnicos, como ergonomia e usabilidade, às inúmeras representações simbólicas que estes produtos poderão adquirir ao longo de sua vida útil. E, dependendo do contexto no qual o produto será inserido, essa vida útil poderá se sobrepor à temporalidade quase que instantânea que é ditada pela indústria e pela mídia (LIPOVETSKY, 2009), principalmente quando se tratar de produtos direcionados a classes menos favorecidas.

Posner (2016) coloca que produtos de moda também podem divulgar conceitos, discursos ou até mesmo uma causa e, neste sentido, os produtos desenvolvidos ganham espaço não só nos gostos do público, mas também possuem o poder de contribuir para o desenvolvimento de uma economia solidária, tendo o designer papel fundamental nesse sistema. Alguns projetos em Design de Moda já são desenvolvidos nesse sentido, como o concurso Moda Inclusiva (<http://modainclusiva.sedpcd.sp.gov.br/>), organizado pelo governo do Estado de São Paulo e que conta com ampla participação de estudantes. Este tem o intuito de fomentar o desenvolvimento de moda para pessoas com deficiência, garantindo assim alguns direitos básicos como vestir e, até

mesmo, a sua mobilidade.

Outra ação realizada e que ganhou notoriedade nacional foi o Bordados de Passira (<http://www.bordadosdepassira.com.br/>). Desenvolvido a partir das pesquisas de Almeida (2013), este projeto teve como objetivo oferecer formação gratuita a bordadeiras artesãs da cidade de Passira, localizada no interior do estado de Pernambuco. E em um âmbito comercial, pode-se citar como exemplo o estilista mineiro Ronaldo Fraga, que frequentemente aborda temas acerca da inclusão, utilizando também elementos de regionalismo e artesanato em suas coleções, dando visibilidade a pequenas comunidades e colocando em prática os conceitos de economia solidária.

3 METODOLOGIA DO PROJETO EXPERIMENTAL

O presente artigo pretende, então, apresentar o processo de implantação do Núcleo de Extensão e Prática Profissional (NEPP) do curso Superior de Tecnologia em Design de Moda do IFRN *campus* Caicó, descrevendo as atividades executadas por este núcleo nos anos de 2017, 2018 e um breve apanhado do que seria realizado em 2019.

Conforme os editais de apoio e fomento que institucionalizam os NEPPs do IFRN, os núcleos devem propor, anualmente, um projeto central como norte de sua atuação. As atividades devem ser planejadas em metas, no ato de submissão do projeto e, posteriormente, as equipes de alunos e servidores participantes são direcionadas, de acordo com perfil e interesse. O tempo de execução e o recurso disponível estão previstos nos editais, porém a quantidade de metas/atividades e a quantidade e perfil dos participantes variam de acordo com as especificidades de cada projeto proposto. Outras ações também podem ser propostas e executadas, para além do planejado, caso haja demanda ao longo do ano. E, ao final, o trabalho realizado deve ser avaliado pelos participantes.

4 O NÚCLEO DE EXTENSÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL DO CURSO DE DESIGN DE MODA DO IFRN CAMPUS CAICÓ

No ano de 2017, através de edital de fomento proposto pela Pró-Reitoria de Extensão do IFRN, ocorreu a criação do Núcleo de Extensão e Prática Profissional do *campus* Caicó. No âmbito institucional do IFRN, os NEPPs têm os seguintes objetivos:

(...) suprir as demandas de prática profissional, para os alunos do IFRN, sob orientação de professores da área, em atividades relativas à sua formação profissional, contribuindo assim para o aperfeiçoamento e ampliação dos conhecimentos adquiridos nas atividades do processo de ensino-aprendizagem;

Ofertar, serviços de qualidade, nas áreas afins do NEPP, à comunidade (preferencialmente economicamente carente) e em atendimento as políticas públicas

vigentes, de forma gratuita, através da prática profissional dos alunos, de acordo com a realidade de cada Núcleo (...) (PROEX, 2017, p. 1).

Desse modo, os servidores e discentes envolvidos deveriam submeter um projeto que atendesse ambos os objetivos do núcleo: o atendimento gratuito à comunidade, preferencialmente economicamente carente, através de atividades de prática profissional, aplicando os conhecimentos adquiridos durante o curso. Estes editais disponibilizam recurso financeiro para o custeio de material de consumo e para o pagamento de bolsas aos discentes. Ademais, os projetos aprovados devem ter duração de 7 meses. O controle das metas e atividades executadas deve ser feito, preferencialmente, através de reuniões periódicas e relatórios parciais devem ser enviados.

4.1 O ANO DE 2017 E A IMPLANTAÇÃO DO NEPP

No seu primeiro ano, devido ao processo de implantação, optou-se por trabalhar em um projeto mais simples e com equipe relativamente pequena, envolvendo 3 (três) servidores docentes e 3 (três) alunos, sendo estes 2 bolsistas e 1 voluntário. Assim sendo, o projeto desenvolvido no ano de 2017 se intitulou “Mapeamento e identificação dos perfis de consumo e comércio varejista de moda na cidade de Caicó-RN”, e tinha por interesse identificar alguns grupos de gosto (preferência) acerca do consumo de produtos de moda na cidade de Caicó. Assim, tais informações eram cruzadas com macrotendências de consumo e comportamento globais e também com o que estava sendo ofertado pelo comércio varejista de moda local, no momento. O objetivo principal era de gerar um material consistente a ser entregue para o lojista, para que ele pudesse usar como estratégia a fim de impulsionar o seu negócio, tendo em vista que Caicó é considerada como principal polo comercial da região do Seridó.

Durante a execução do projeto, foram feitas pesquisas *online* (netnografia) para identificar macrotendências globais e também uma pesquisa de campo com aplicação de questionário no comércio local da região central da cidade. Ao todo foram visitadas 80 lojas de moda feminina e aplicados questionários em 10 delas (figura 1). A pesquisa de campo também se complementou através da observação não participante em espaços públicos coletivos, para delimitação dos grupos de gostos locais. Paralelo a isso, identificou-se 6 (seis) macrotendências globais de consumo e comportamento com traços de desdobramento na realidade local. O material desenvolvido foi apresentado e disponibilizado aos lojistas através de um seminário, realizado em 23 de novembro de 2017, no auditório da Câmara dos Dirigentes Lojistas da cidade de Caicó (figura 2). Os resultados obtidos também foram apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais.

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

Figura 1 – Aplicação de questionário nas lojas de Caicó



Fonte: Arquivos do NEPP (2017)

Figura 2: Apresentação do material desenvolvido durante as atividades do NEPP em 2017



Fonte: Arquivos do NEPP (2017)

4.2 O ANO DE 2018 E A CONSOLIDAÇÃO DO NEPP

No ano de 2018, o NEPP foi, de fato, consolidado, firmando sua institucionalização. Este contou com a participação de 16 alunos e 5 servidores, que juntos propuseram um nome e desenvolveram sua identidade visual. O nome escolhido foi Nuance, por representar que mudanças e aspectos, mesmo quando sutis, são agentes transformadores do cotidiano. O logotipo desenvolvido, mostrado na figura 3, traz quadrados em cores primárias, abordando dois importantes elementos do design: forma e cor.

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

Figura 3: Logotipo do Nuance



Fonte: NEPP (2018)

O projeto submetido no referido ano foi um pouco mais elaborado e, teve como foco, efetivamente, o atendimento à comunidade carente. Intitulado “Desenvolvimento de coleção de moda para divulgação das vocações locais e inclusão social”, este teve como objetivo desenvolver uma coleção de moda que envolvesse os alunos efetivos do curso de Design de Moda e alunas egressas do programa Mulheres Mil. O Mulheres Mil é um programa nacional e é desenvolvido no *campus* Caicó desde o ano de 2007. O referido programa oferta cursos de modelagem, corte e costura para mulheres em situação de vulnerabilidade social, para que tenham elevação da escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho.

Percebeu-se que algumas das alunas egressas do programa terminavam o curso e gostariam de continuar com sua formação e convívio no ambiente escolar. Desse modo, surgiu a demanda de ofertar novos cursos, de curta duração e com temas relacionados ao fazer profissional que elas haviam acabado de adquirir: elaboração de painéis de inspiração, modelagem de bolsas, modelagem zero resíduos e cálculo de preço de produto. Os temas, conteúdos e materiais dos cursos foram desenvolvidos pelos alunos do curso de Design de Moda, como também as aulas foram ministradas por eles, conforme apresenta a figura 4. A experiência foi bastante exitosa, pois estimulou o convívio entre alunos de diversos níveis de conhecimento, a troca de experiência e saberes empíricos e populares e o trabalho em equipe, habilidade indispensável para profissionais da indústria criativa (TREPTOW, 2013).

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

Figura 4: Cursos ministrados pelos alunos do Design de Moda às alunas egressas do programa Mulheres Mil



Fonte: Arquivos do NEPP (2018)

Em paralelo aos cursos ofertados, foi desenvolvida uma coleção de moda por esses dois grupos de alunos, onde a concepção do conceito e todo o processo criativo foi realizado pelos alunos do Design de Moda e a confecção das peças por eles e pelas alunas egressas do Mulheres Mil (figura 5). A coleção, intitulada “Primária”, teve como ponto central a desconstrução dos tabus regionais, através do empoderamento feminino. Composta por 15 (quinze) *looks* todos em vermelho, azul e amarelo, a coleção foi dividida em 3 blocos denominados “A Luta”, “A Força” e “O Poder”, representando a existência da mulher nordestina.

Figura 5: Elaboração da coleção Primária



Fonte: Arquivos do NEPP (2018)

A coleção foi apresentada em formato de exposição no dia 12 de dezembro de 2018, na Casa de Cultura de Caicó (figura 6). O evento, aberto ao público, também teve como objetivo relatar todo o trabalho realizado e apresentar à cidade todos os envolvidos, enquanto profissionais aptos a ingressar no mundo do trabalho. Os resultados foram divulgados na imprensa local e também em eventos científicos.

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

Figura 6: Evento de lançamento da coleção Primária



Fonte: Arquivos do NEPP (2018)

4.3 O ANO DE 2019 E A MANUTENÇÃO DO NEPP

No ano de 2019 o NEPP, já consolidado, continua suas ações ampliando o atendimento à comunidade e, para um melhor planejamento e controle, teve as atividades divididas em dois projetos. O primeiro é direcionado à oferta dos cursos de curta duração, na área de moda e, o segundo ao desenvolvimento de uma nova coleção, ambos agora tendo como público atendido os alunos da Escola Profissional Júlia Medeiros. Essa escola, mantida pelo município de Caicó, oferta cursos gratuitos para pessoas carentes, dentre eles corte e costura. Paralelo a isso, o núcleo iniciou a oferta de serviços, sob demanda, de criação de uniformes e elaboração de suas fichas técnicas, direcionado aos estabelecimentos comerciais da região. A equipe é composta por 11 (onze) alunos e 4 (quatro) servidores e os resultados serão divulgados após o término das atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Universidades e instituições de ensino superior, sobretudo as públicas, devem ser pioneiras não só na produção científica e na disseminação de conhecimento, mas também no atendimento à comunidade. O processo de ensino-aprendizagem é algo complexo e dinâmico, mas é fato que o conhecimento consegue ser consolidado de maneira mais eficiente quando realizado unindo, transversalmente, ensino, pesquisa e extensão – a chamada tríade universitária.

O Núcleo de Extensão e Prática Profissional do IFRN/ campus Caicó tem conseguido, desde 2017, não apenas ser um espaço de exercício da prática profissional, mas também um lugar aberto onde o pensamento crítico e o protagonismo podem ser igualmente exercitados. E isto é de grande relevância, sabendo-se que o papel das universidades e institutos federais é pensar na formação completa dos indivíduos, já que o futuro das sociedades mais justas e igualitárias se inicia no investimento e incentivo à educação.

As necessidades da minoria são urgentes e muitas vezes a solução de pro-

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

blemas do cotidiano dessas pessoas não podem esperar o tempo do desenvolvimento tecnológico. A academia, então, mais uma vez se coloca como agente protagonista nesse sistema e deve incentivar os seus alunos a ir a campo, conviver com os diferentes e partilhar de suas necessidades e experiências. Para o futuro designer de moda a ser formado, esse deve ser um dos norteadores de seu processo criativo: a empatia de saber ouvir, interpretar e reconhecer o ponto de vista de quem vai vestir suas criações. E esta prática pode ser conseguida através de atividades de extensão¹.

Submetido em 21/10/2019

Aceito em 10/01/2020

Publicado em 01/02/2020

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. M. **Design e Artesanato: a experiência das bordadeiras de Passira com a moda nacional**. Dissertação (mestrado), Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100133/tde-22112013-200350/pt-br.php>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BAXTER, M. **Projeto de produto**: Guia prático para o design de novos produtos. 3ª Ed. São Paulo: Blucher, 2011.

BÜRDEK, B. E. **Design**: História, teoria e prática do design de produtos. 2ª Ed. São Paulo: Blucher, 2010.

CARDOSO, B. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CONSUP. **Regulamento das atividades de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-58-2017/view>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20.

¹ Revisão ortográfica realizada por Mirelly Karolinny de Melo Meireles - Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba e Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora efetiva de língua inglesa no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, campus Caicó.
E-mail: mirelly.meireles@ifrn.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861885861814549> | Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6127-8044>

A IMPLANTAÇÃO DE UM NÚCLEO DE EXTENSÃO EM UM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA

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

LÖBACH, B. **Desenho Industrial**: bases para a configuração de produtos visuais. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

POSNER, H. **Marketing de moda**. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

PROEX. **Programa de apoio aos Núcleos de Extensão e Prática Profissional-NEPP exercício 2017**. Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/extensao/assessoria-de-programas-e-projetos/EDITAIS%20/2017/edital-03-2017-proex-ifrn/edital-03-2017-proex-ifrn/view>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: _____. (org.) **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 19-31.

TREPTOW, D. E. **Inventando Moda**: planejamento de coleção. 5. ed. São Paulo: edição da autora, 2013.

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020180

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA¹

**The teaching of clothing modeling under the
guidelines of problem-based teaching method.**

**La enseñanza del modelaje del indumentario bajo las directrices
del método de enseñanza basado en problemas.**

DÉBORA MIZUBUTI BRITO²

PATRICIA APARECIDA DE ALMEIDA SPAINE³

RAQUEL RABELO ANDRADE⁴

¹ Esse trabalho foi orientado pela professora Doutora Marizilda dos Santos Menezes. Docente no Programa de Pós Graduação em Design na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4760173147289270> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4242-0698>.

² Possui Mestrado em Design pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Atualmente é Doutoranda em Design na Universidade Estadual Paulista – UNESP. E-mail: debbiebrito@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6821594996312317> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7529-2333>

³ Possui Doutorado e Mestrado em Design pela UNESP- Bauru. Atualmente é professora da UTFPR- campus Apucarana do curso de Tecnologia em Design de moda. E-mail: patriciaspaine@utfpr.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7080230684508317> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3305-9853>.

⁴ Possui Doutorado e Mestrado em Design pela UNESP- Bauru. Atualmente é professora da UTFPR- campus Apucarana do curso de Tecnologia em Design de moda. E-mail: raquelandrade@edu.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4230970628482601> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1430-6169>

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

RESUMO

A modelagem, enquanto parte do processo de desenvolvimento dos produtos do vestuário, é compreendida como decisiva para o sucesso do desempenho do produto. Sua execução e ensino, bem como as problemáticas que envolvem ambas as atividades, têm sido tema de estudo de autores da área, dada a necessidade de se reinventar e incrementar o modo de operação. Este estudo discorre sobre os métodos de ensino-aprendizado da modelagem que vinculam o hibridismo às técnicas tradicionais, apresentando diretrizes para seu processo de ensino, bem como, estabelece conexões entre o ensino da modelagem e o método de ensino baseado em problema, o PBL. Como resultado, o estudo visa a apresentar um conjunto de ações para a aplicação do PBL no processo de ensino e construção da modelagem **híbrida**.

Palavras-chaves: Modelagem híbrida. Método PBL. Processo de ensino-aprendizado.

Abstract

As part of the garment development process, modeling is understood as critical to the success of product performance. Its execution and teaching, as well as the problems involving these two activities, have been the subject of study by authors in the area, given the perceived need to reinvent itself and increase the mode of operation. This study discusses modeling teaching-learning methods that link hybridity to traditional techniques, presenting guidelines for their teaching process; as well as making connections between the modeling teaching and the problem based learning teaching method. As a result, it aims to present a set of actions for the application of PBL in the process of teaching and construction of hybrid modeling.

Keywords: Hybrid modeling. PBL method. Teaching-learning process.

Resumen

El modelaje como parte del proceso de desarrollo de productos de moda, se entiende como decisivo para el éxito del rendimiento del producto. Su ejecución y enseñanza, así como los problemas que involucran las dos actividades, han sido objeto de estudio por los autores del área, dada la necesidad percibida de incremento y de reinventar el modo de operación. Este estudio discute los métodos de enseñanza-aprendizaje del modelaje que vinculan la hibridación con las técnicas tradicionales, presentando pautas para su proceso de enseñanza, así como estipula conexiones entre la enseñanza del modelaje y el método de enseñanzabasedo en problemas, el PBL. Como resultado, tiene por objetivo presentar un conjunto de acciones para la aplicación de PBL en el proceso de enseñanza y construcción de modelados híbridos.

Contraseñas: Modelaje híbrida. Método PBL. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento de artigos do vestuário contempla diferentes fases que operam de forma sequencial e encadeada. Dentre essas, encontra-se a etapa da elaboração da modelagem do produto, cujo resultado é primordial para o bom desempenho do mesmo no que diz respeito às suas qualidades estética, funcional e, principalmente, ergonômica, visando a uma boa vestibilidade e ao conforto global do usuário.

De forma objetiva, compreende-se que a modelagem é a etapa em que se concretiza a concepção do produto. Esta concretização pode ser efetuada de forma bidimensional, no caso da modelagem plana, ou tridimensional, no caso da *moulage*, técnica pela qual se desenvolve a peça diretamente no manequim. Existe também a possibilidade de execução da modelagem de modo computadorizado, com o auxílio de *softwares* específicos, no entanto, essa técnica também exige do profissional um pensamento construtivo, que é solicitado quando se executa o molde de maneira manual.

Segundo Souza (2010):

O papel do modelista na história da moda é de fundamental importância, é um artesão que trabalha com gráficos que modelam um corpo, e essa experiência é insubstituível, mesmo diante da tecnologia inserida no mercado confeccionista. A responsabilidade do modelista na confecção, é muito grande, pois dele depende o sucesso do produto que não basta ser bonito, mas funcional, confortável e esteticamente perfeito (SOUZA, 2008, p. 3).

Devido à grande responsabilidade do profissional de modelagem, bem como às questões e dificuldades envolvidas no ensino desta prática, foram efetuados estudos que corroboram a necessidade de implementação de melhorias no processo de ensino-aprendizado desta área de conhecimento, como evidenciado em Spaine (2016).

O estudo aponta, como resultado, uma ferramenta de ensino que visa a contribuir para o aperfeiçoamento do processo de elaboração da modelagem, por parte tanto de estudantes como de modelistas profissionais. Esse método de ensino, baseado no hibridismo, estabelece uma técnica pela qual as modelagens bi e tridimensionais são trabalhadas em conjunto, como se encontra exposto mais adiante.

Desse modo, o presente estudo discorre sobre os métodos de ensino-aprendizado da modelagem que vinculam o hibridismo às técnicas tradicionais, apresentando não apenas os conceitos referentes à definição de modelagem híbrida, mas também à sequência metodológica subordinada a este processo. Na sequência, são abordadas as conexões estabelecidas entre a metodologia ativa de ensino baseada em problema, denominada por PBL, cuja sigla vem do termo em inglês, *problem based*; Spaine; Andrade

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

sed learning, e o ensino da modelagem. Na aprendizagem baseada em problema, os alunos usam, como “gatilhos”, *cases* ou cenários-problemas para definir seus próprios objetivos de aprendizagem. Posteriormente, eles fazem um estudo independente e autogerido antes de retornar ao grupo para discutir e refinar o conhecimento adquirido. O PBL não se refere à solução do problema, mas utiliza o problema para a busca de novos conhecimentos.

Como resultado, apresenta-se a proposta de Brito (2018), cuja pesquisa propõe a utilização de uma metodologia ativa de aprendizado como alternativa de ensino da modelagem.

2 O PROCESSO HÍBRIDO DAS TÉCNICAS DE MODELAGEM BI E TRIDIMENSIONAIS

O processo híbrido de desenvolvimento de produtos trata da relação entre conceitos e ferramentas que possibilitam, como resultado, a elaboração de uma etapa, processo ou produto que facilite o entendimento do *design*. Trata-se da “interação e formação de um pensamento único para a definição formal de um produto”, ou seja, da combinação de ideias que dão origem a uma meta única de projeto (RINALDI, 2013, p.42).

Assim, pode-se verificar que o *Design* é uma linguagem potencialmente híbrida, ou seja, uma linguagem, geralmente, composta por sistemas complexos e múltiplos, já que a concepção de um produto parte da utilização de diversos conceitos, técnicas, metodologias e ferramentas.

Segundo o historiador James Laver (1996), toda construção de roupas se baseia em dois princípios: modelagem plana (modelagem bidimensional) e *moulage* (modelagem tridimensional). Nesse sentido, Duburg e Tol (2012, p.9) consideram que, na modelagem tridimensional, o ponto de partida para a construção do produto é o tecido, que é disposto em torno do corpo e fixado em pontos estratégicos. Já na modelagem plana, o corpo fica em primeiro plano, pois o molde é elaborado com base nas medidas do corpo do usuário, e o material é cortado de acordo com o molde, que representa as medidas de comprimento e largura.

Nesse aspecto, a modelagem pode ser considerada uma ferramenta híbrida para o desenvolvimento de produtos do vestuário, já que utiliza várias técnicas e processos para a configuração dos moldes, em todas as fases de concepção do vestuário.

Beduschi (2013), ao efetuar uma análise da modelagem do vestuário, sa-

lenta que:

[...] a técnica denominada de modelagem híbrida é aquela em que os conteúdos das técnicas básicas de modelagem plana e tridimensional são mesclados e alternados na exemplificação de como o molde é desenvolvido. É uma técnica recente e que possui traduzida para o português, somente uma obra (BEDUSCHI, 2013, p.104).

A obra citada pela autora é *Pattern Magic*, de Tomoko Nakamichi (2007), que propõe uma nova configuração de modelagem e apresenta, de forma detalhada, como uma relação entre as técnicas de modelagem plana e tridimensional pode contribuir para a elaboração de produtos de vestuário, com *design* inovador e diferenciado. Nakamichi (2007) relata a aplicação dessa técnica como ferramenta para a elaboração de modelagens mais complexas e com detalhes diferenciados, como o da Figura 1.

Figura 1 – Técnica de Modelagem Híbrida



Fonte: NAKAMICHI, 2007, p. 68 e 69.

A autora analisa a importância do estudo e da aplicação de várias técnicas de modelagem para a elaboração de produtos do vestuário, uma vez que técnicas e processos são testados e apresentados, de forma clara, deixando perceptível a criação de roupas com valor agregado e *design* inovador. Para Nakamichi (2012, p.3): “os moldes são como documentos que descrevem uma peça de roupa, revelando sua estrutura de moda mais eloquente que as palavras. E também expressam os pensamentos do criador”.

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

Conforme a autora, desde que começou a estudar matemática, percebeu o diferencial que as figuras geométricas podem trazer na elaboração de um molde de vestuário. Segundo ela, quando se faz “moldes para roupas com círculos, triângulos e quadrado, quando você envolve seu corpo nessas formas, o excesso de tecido cria um evasê¹ ou fica com um caimento elegante” (Nakamichi, 2012, p.12).

Assim, a técnica criada por Nakamichi faz um paralelo, ao longo da execução do molde, entre as técnicas de modelagem bidimensional e modelagem tridimensional, intercalando o momento e a aplicação de cada técnica, de acordo com o modelo criado, o que, como consequência, propicia inovação ao produto proposto.

Abling e Maggio (2014) analisam a prática integrada entre a modelagem tridimensional, a modelagem plana e o desenho técnico. As autoras apresentam um método de ensino/aprendizado da modelagem no qual essas três frentes interagem no processo de elaboração de uma peça do vestuário. As etapas do método de ensino de cada tipo de **molde-base**, apresentadas pelas autoras, consistem em:

1. Passo a passo do processo de construção da modelagem tridimensional (*toile*) de um produto;
2. Passo a passo do processo de planificação do *toile*, em molde plano, e de elaboração do molde plano;
3. Passo a passo do processo de construção da modelagem bidimensional plana, a partir de medidas;
4. Desenho técnico do produto;
5. Variantes do produto: desenho técnico (imagem), modelagem bidimensional (passo a passo) e *moulage* (imagem). São apresentados também: os tipos de variantes de produtos que podem ser desenvolvidos a partir da base de modelagem bidimensional plana; os desenhos técnicos de todas essas variantes; a forma de elaboração do molde; e o resultado dessa modelagem plana, que é desenvolvida e, em seguida, é apresentada em *moulage*.

Para o ensino de modelagens de peças mais complexas, as autoras alteram a forma do passo a passo da construção do molde do produto. A diferença da fase de construção de bases para a fase de interpretação consiste em: fase de ensino das bases de modelagem, cujo primeiro passo é a elaboração da *moulage*; e fase de elaboração de modelos diferenciados, cujo primeiro passo é desenvolver a modelagem plana, para, em seguida, produzir a modelagem tridimensional.

Nesse sentido, Rodrigues, Pedro e Mendes (2013) analisam as convergências (Tabela 1) entre as técnicas de modelagem plana e de modelagem tridimensional para o desenvolvimento de moldes e para a realização do vestuário, e concluem que

¹ Evasê: efeito em linha A, ajustado na cintura e mais solto no final da peça.

é evidente a necessidade da interação destas para a elaboração de um produto de moda.

Tabela 1 – Convergências entre a modelagem plana e a modelagem tridimensional

ETA-PA	MODELAGEM PLANA	ETA-PA	MOULAGE
1	Interpretação do modelo	1	Interpretação do modelo
2	Construção do diagrama	2	Preparação do manequim
3	Preparação do molde base	3	Preparação do tecido
4	Adaptação de modelo	4	Elaboração da Moulage/ <i>toile</i>
5	Preparação do molde para corte	5	Planificação da modelagem
6	Prova e correção	6	Prova e correção
7	Gradação	7	Gradação

Fonte: RODRIGUES, PEDRO e MENDES, 2013, p.4.

Ainda sob esse aspecto, os autores assinalam que:

Nos dois métodos analisados o resultado final é a criação de moldes, que reproduzem as formas e medidas do corpo humano, na *moulage* o corpo é suporte para construção da roupa e na modelagem plana a roupa toma a sua forma a partir do corpo (RODRIGUES & PEDRO & MENDES, 2013, p.11).

Diante disso, cabe ressaltar que a modelagem plana é construída com base nas medidas do corpo/público-alvo para o qual se destina o produto do vestuário, e que, para a criação de produtos diferenciados, é aprovado um molde-base que seja confortável para esse público. O processo de interpretação de modelos e a criação de peças acontecem, diretamente, sobre o molde-base realizado.

Já a técnica de modelagem tridimensional é construída sobre um manequim padrão, que deve possuir as medidas, mais próximas possíveis, do público-alvo para o qual o produto é destinado, e, neste caso, a elaboração do molde-base e as interpretações são realizadas, diretamente, no manequim.

Porém, da mesma forma que se familiariza com o manequim técnico e suas particularidades, é possível que o mesmo aconteça ao se trabalhar com afino sobre moldes bases devidamente aprovados. Inclusive, para a elaboração de modelos básicos ou de baixa complexidade, a modelagem plana talvez mostre-se mais eficiente que a tridimensional (considerando a existência de bases aprovadas) se levarmos em conta o fator tempo de elaboração dos

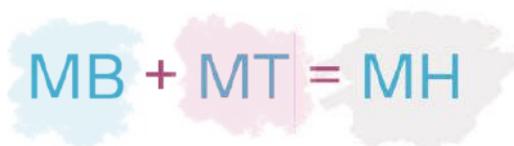
O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

moldes (mais rápido na plana), no caso do executor ser experiente. O mesmo não se aplica a modelos mais complexos. Em geral o trabalho integrado das modelagens planas e tridimensional gera bons resultados (SOUZA, 2006, p. 102).

As duas técnicas interagem no processo de preparação da modelagem, assim, tanto a modelagem tridimensional como a modelagem plana são ferramentas que podem ser utilizadas na elaboração do vestuário, e ambas, ensinadas e trabalhadas de forma conjunta e paralela, auxiliarão os profissionais no desenvolvimento e na visualização do vestuário, de forma mais aprofundada.

Desse modo, pode-se afirmar que a técnica de Modelagem Híbrida do vestuário (Figura 2) consiste em um método de elaboração do molde do produto de moda, que, em sua concepção, considera a associação das duas técnicas de modelagem: bidimensional (MB) e tridimensional (MT), de forma paralela e simultânea, o que facilita a execução e, como consequência, o aprendizado da modelagem.

Figura 2 – Modelagem Híbrida.



Fonte: Spaine, 2016, p.101.

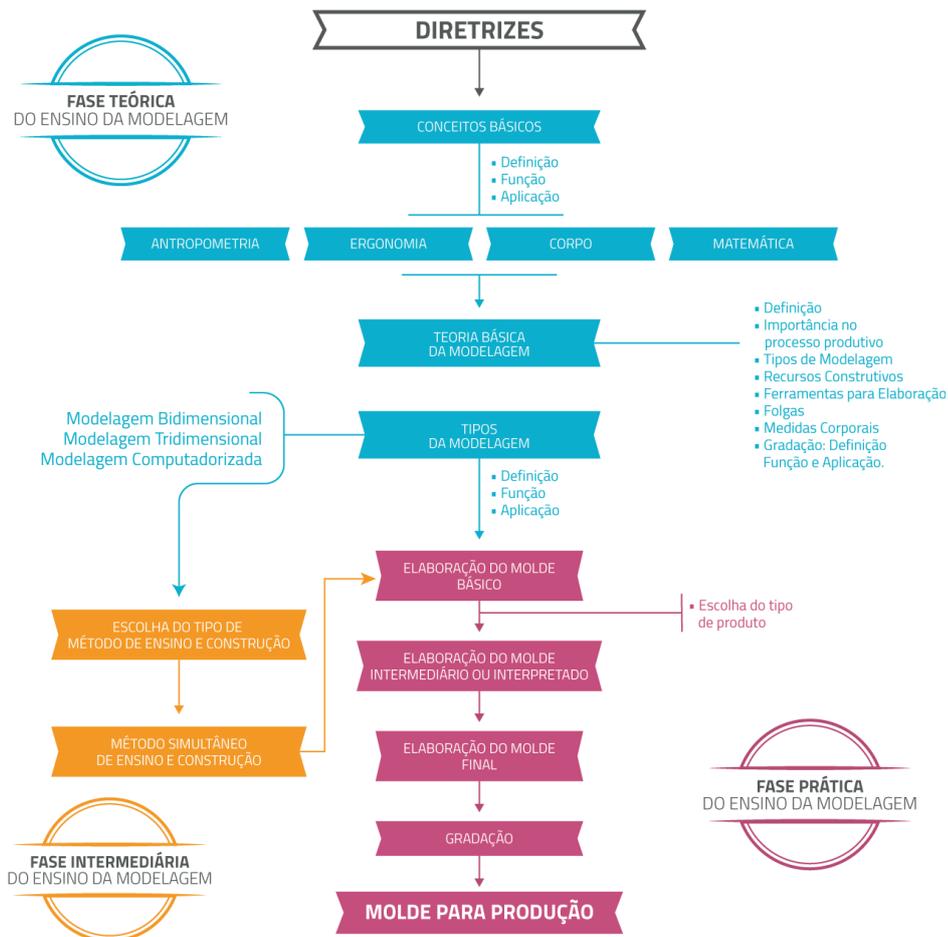
2.1.1 DIRETRIZES PARA O ENSINO E CONSTRUÇÃO DA MODELAGEM SOB O ASPECTO HÍBRIDO

Spaine (2016) desenvolveu uma ferramenta de ensino intitulada “**Diretrizes para o ensino e construção da modelagem: um processo híbrido**”, a qual objetiva dar suporte às etapas e aos conhecimentos que devem ser considerados ao longo do processo de aprendizado da modelagem e, por consequência, à elaboração do molde e, por fim, do produto de vestuário.

Para tanto, Spaine (2016, p.139) elaborou uma sequência metodológica, presente no diagrama da Figura 3, que apresenta o processo de ensino e construção da modelagem do vestuário como ferramenta facilitadora da aprendizagem e da execução de moldes. O diagrama das diretrizes permite uma visão geral acerca das relações que envolvem a modelagem.

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

Figura 3 – Diagrama da sequência metodológica do processo de ensino e construção da modelagem



Fonte: Spaine, 2016, p. 140

As diretrizes apresentadas na Figura 3 fazem uma junção entre procedimentos e caminhos que englobam todas as fases do conhecimento da modelagem. As diretrizes foram divididas em três fases:

- **Fase teórica do ensino da modelagem:** compreende o ensino/aprendizado de questões teóricas, que é desenvolvido em três etapas:
 - a) Conceitos teóricos básicos de antropometria, ergonomia, corpo e matemática (cujos conteúdos são relacionados à modelagem), com sua definição, função, relevância e aplicação na construção de um molde;
 - b) Ensino da teoria básica da modelagem, considerando-se: a definição, a importância do processo produtivo, os tipos de modelagem existentes, os tipos de moldes, os recursos construtivos, as ferramentas para a elaboração de um molde, a aplicação das folgas, as medidas corporais fundamentais para a construção de um molde e a gradação;
 - c) Ensino dos tipos de modelagem (modelagem bidimensional, modelagem tridimensional e modelagem computadorizada): o aprendizado aprofundado da definição, da função e da

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

aplicação de cada técnica na construção do molde do vestuário.

- **Fase intermediária entre a teoria e a prática do ensino:** compreende o ensino/aprendizado da escolha do processo de construção do molde, que é desenvolvido em duas etapas:
 - a) Escolha do tipo de método de ensino e construção, momento em que são abordadas as opções de técnicas que podem ser utilizadas na elaboração de um molde;
 - b) Método simultâneo de ensino e construção do molde, que considera a utilização das duas técnicas de ensino de modelagem, isto é, bidimensional e tridimensional, no aprendizado da construção da modelagem.
- **Fase prática do ensino da modelagem:** essa fase só é possível por meio da efetivação da aplicação dos conceitos das fases teóricas e intermediárias, pois constitui a fase prática de realização do molde, que é dividida em cinco etapas:
 - a) Elaboração do molde básico, que compreende a realização da base do corpo, a partir de medidas definidas, e a escolha do tipo de produto que será modelado;
 - b) Elaboração do molde interpretado/intermediário, que abrange a elaboração do molde do produto, a partir do molde-base;
 - c) Elaboração do molde final, que abrange a realização do molde, de acordo com a criação do *designer*;
 - d) Gradação, que compreende o processo de gradação do molde, em todos os tamanhos, de acordo com a tabela de medidas definida;
 - e) Molde para a produção, que considera a construção do molde do produto com todas as informações e especificações necessárias para a produção.

Considerando o conteúdo apresentado por Spaine (2016, p. 141) na “**Fase intermediária entre a teoria e a prática do ensino**”, especificamente na etapa “a”, “**Escolha do tipo de método de ensino e construção do molde**”, o presente estudo apresenta a proposta de Brito (2018), cuja pesquisa propõe a utilização de uma metodologia ativa de aprendizado como alternativa de ensino da modelagem. A metodologia escolhida para a investigação foi o *Problem Based Learning* (PBL), ou Aprendizado Baseado em Problema.

2.2 O MÉTODO PBL E O ENSINO DA MODELAGEM

A proposta de Brito (2018), que é embasada em Spaine (2016), aproveita o conceito de hibridismo para estabelecer o PBL como algo viável no ensino de modelagem. Graças à relevância do aprendizado da modelagem para a formação do aluno de *Design* de Moda, a escolha do método PBL se justifica, pois este exige postura ativa do aluno, possibilita maior integração de conhecimentos e técnicas e, ainda, favorece um olhar sistêmico sobre a produção de um novo produto.

A aprendizagem baseada em problemas, o *Problem Based Learning*

ning (PBL), é um método já bastante reconhecido. De acordo com Hmelo-Silver (2004), sua prática é apenas uma das possíveis abordagens instrucionais de ensino que situam a aprendizagem como tarefa significativa, assim como os demais métodos, tais como o da aprendizagem baseada em *cases* e o da aprendizagem baseada em projetos.

A aplicação do método PBL já é apreciada em diversas áreas do conhecimento, como na das Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Engenharias, Artes e Humanidades, o que demonstra, de acordo com Frezatti e Silva (2014), ser esta uma tendência para a formação profissional e social na atualidade. De acordo com Brandão *et al* (1998), essa é uma maneira de proporcionar aprendizagem ativa, focada no estudante, por meio do estudo autônomo e da discussão de problemas fatuais.

O método está associado às teorias construtivistas. O conhecimento não é absoluto, assim pode ser construído pelo estudante por meio de seu progresso e da ampliação de sua percepção global, o que lhe possibilita aprofundar, ampliar e integrar conhecimentos.

Nesse sentido, a proposta de aplicação do PBL como método de aprendizado da modelagem torna-se uma alternativa interessante, visto que o aluno passa a interpretar o modelo do vestuário por meio da articulação de seu olhar, a partir de um conjunto de percepções, que abarcam seus conhecimentos prévios e seu pensamento construtivo. Perceber as formas e decidir como construí-las é um processo que dependerá do seu repertório de conhecimentos. Quando este não for suficiente, haverá a necessidade de buscar esses conhecimentos em outras fontes, ocasionando a prática interdisciplinar.

2.2.1 O PROCESSO DE ENSINO DO PBL

No método de ensino PBL, o professor atua como um facilitador, como guia do aprendizado do aluno. Hmelo-Silver (2004) exemplifica o processo na Figura 4, a seguir:

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

Figura 4 – Ciclo do PBL



Fonte: Adaptado de Hmelo-Silver 2004

Para Hmelo-Silver (2004), o ciclo do PBL inicia-se com a apresentação de um cenário para os alunos, que irão analisar o problema e identificar os fatos relevantes desse cenário. Essa etapa ajuda o aluno a representar melhor o problema e a entendê-lo para, então, começar a gerar hipóteses e possíveis soluções. Esse ciclo possibilita, ao professor, a identificação da deficiência de conhecimentos, por parte do aluno, em relação ao problema apresentado. Nesse sentido, os alunos deverão enfatizar esforços, durante o que se denomina período de estudos autodirigidos, para suprir as deficiências em relação aos conhecimentos necessários.

Após a aquisição de novos conhecimentos por meio dos estudos autodirigidos, os alunos podem verificar a validação da hipótese anteriormente formulada por eles e, ao final de cada ciclo, podem refletir sobre a importância dos novos conhecimentos adquiridos. O professor ajuda o aluno a desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para a solução do problema, que, normalmente, não possui apenas uma única opção de resolução, e essas habilidades aprendidas serão validadas para os futuros aprendizados durante toda a vida do estudante.

Frezatti e Silva (2014) relatam que o método, ao ser estruturado por meio do questionamento, propõe, aos envolvidos, atividade investigativa e reflexão sobre um quadro delimitado, além de pressupor comunicação das observações apreendidas e dos resultados alcançados, o que passa a integrar a prática profissional, a pesquisa e o ensino.

Hmelo-Silver (2004) destaca que as funções de aluno e professor saem do lugar comum. O professor não é mais considerado a única fonte de conhecimento, pois se torna um agente facilitador da aquisição de conhecimentos, ao sugerir ques-

tionamentos que farão com que os alunos vislumbrem novos meios de pensar e de manter o ambiente de trabalho em grupo.

Para Bereiter e Scardamalia (1989), o aluno é responsável por seu próprio aprendizado, o que requer reflexão e senso crítico sobre o que é aprendido. Dessa maneira, no processo de PBL, solicita-se que o aluno coloque em uso seus conhecimentos, mas que seja também um pensador, que seja um autodidata e que reflita sobre as questões estudadas.

3 RESULTADO

3.1 A APLICAÇÃO DO PBL NO ENSINO DA MODELAGEM: ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES

Brito (2018) propõe a aplicação do PBL no ensino da modelagem. Com base em uma proposta metodológica de enfoque experimental, sugeriu um esquema de procedimentos aplicáveis ao ensino da modelagem. Para a organização e adequação do método, a proposta foi subdividida em fases sequenciais. O ciclo do PBL que foi apresentado anteriormente serve como base para o estabelecimento dessa sequência de atividades.

A sequência de fases é apresentada da seguinte maneira:

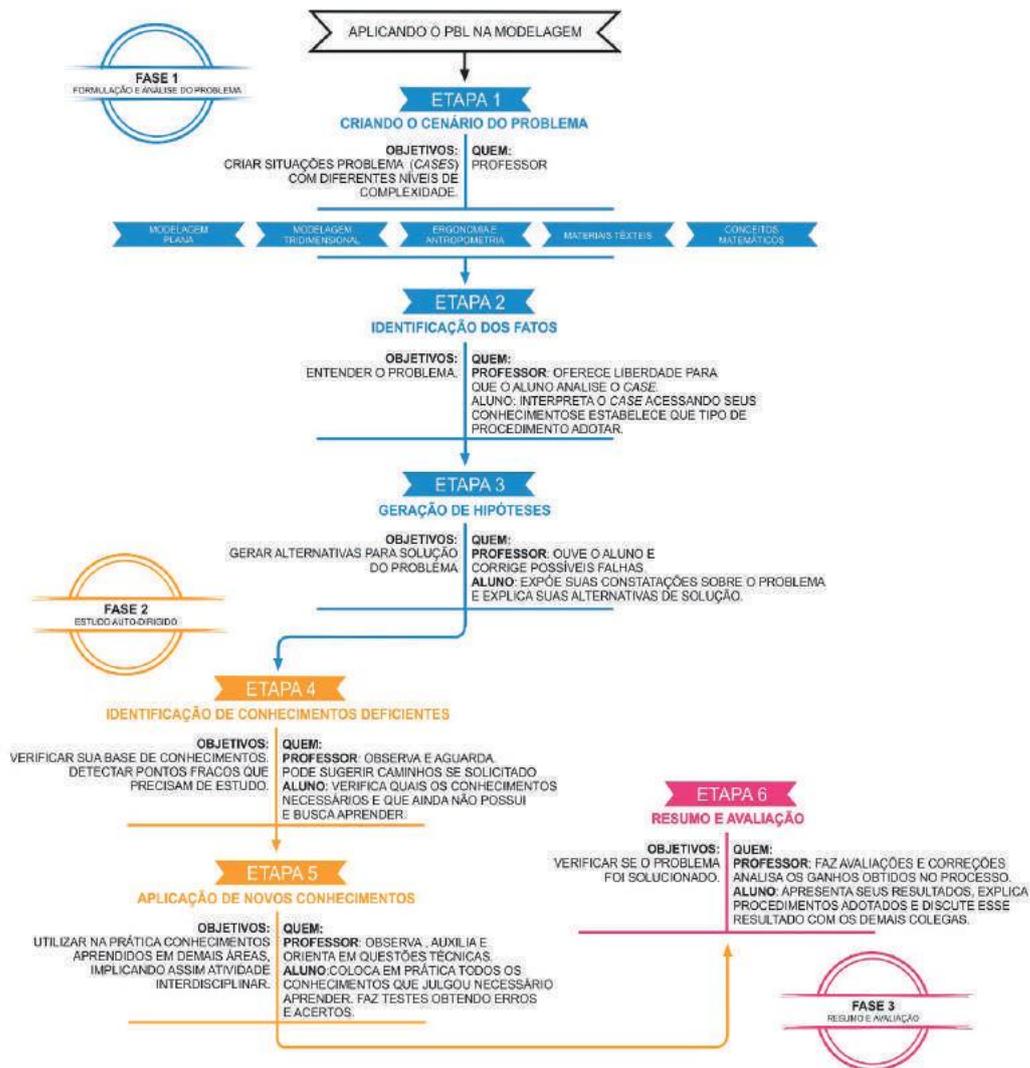
- **FASE 1 - Formulação e análise do problema:**
 - a) **Determinação do cenário do problema:** o professor é quem estabelece um modelo de vestuário a ser modelado, podendo apresentar aos alunos um desenho do modelo ou uma ficha técnica ilustrada.
 - b) **Identificação dos fatos:** A identificação dos fatos se dá por meio da leitura visual e da análise do modelo ofertado. Todos os detalhes da peça devem ser considerados. O aluno deve estar atento ao caimento do modelo, às medidas de comprimento, à profundidade de decotes, às folgas, aos aspectos de volume, aos recortes ou a outros recursos construtivos, como pregas, pences, nervuras etc. Nessa etapa, após uma boa análise, espera-se do aluno uma decisão em relação à técnica de modelagem escolhida para construir o molde. O professor deve apenas observar sem muita interferência, pois é um exercício voltado para o aluno.
 - c) **Geração de hipóteses.** Durante esta etapa, surgem ideias para resolver o problema, e estas devem ser anotadas, com todas as possibilidades existentes. O aluno pode solicitar a ajuda do professor para descartar evidentes possibilidades de falha.

- **FASE 2 - Estudo autogerido:** Identificação dos conhecimentos deficientes, aplicação do novo conhecimento. O aluno, nesse momento, faz uma profunda reflexão, considerando seus conhecimentos sobre técnicas de modelagem e conhecimentos complementares. Durante o ato de solucionar o problema, depara-se com questões sobre as quais percebe se possui ou não conhecimento suficiente para encontrar uma solução. Se não possuir tais conhecimentos, deve então determinar quais assuntos precisam ser estudados, para, assim, poder suprir essa deficiência. É uma etapa na qual o professor se mantém como orientador, e o aluno é agente ativo de seu processo de aprendizagem.
- **FASE 3 - Resumo e avaliação:** Recapitulação da atividade e análise do resultado obtido. No contexto da modelagem, a etapa de avaliação é efetivada por meio da análise visual da peça ou por meio da prova do protótipo. Os aspectos de configuração formal devem atender ao modelo que foi sugerido. Os acabamentos, como barra, abertura da peça, revel, forro e outros, também precisam atender, ao máximo, ao desenho, para serem fiéis à proposta. Nessa etapa, acontece a retomada das atividades realizadas, e o professor avalia tanto o resultado final como a conduta do aluno. Em conjunto com o grupo de alunos, o professor pode propor uma discussão para que cada um apresente seus processos e resultados, dessa maneira, todas as experiências serão compartilhadas.

Com a finalidade de facilitar a aplicação do método exposto acima, em sala de aula, de modo direcionado ao ensino da modelagem, foram estabelecidas algumas diretrizes. A Figura 5 apresenta a sequência da proposta.

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

Figura 5 – Fluxograma de ações para aplicação do PBL no processo de ensino e construção da modelagem.



Fonte: Adaptado de Brito (2018).

A divisão por fases é essencial para que o ciclo de resolução de problemas do método PBL seja mantido. Em cada etapa, apresenta-se o objetivo da atividade e o modo de atuação do professor e do aluno. O professor deve refletir sobre o cenário-problema que irá propor e como o irá propor.

O ideal é que, para o desenvolvimento do molde, o professor apresente uma ficha técnica ou uma ilustração de moda que contenha o produto que será o problema a ser resolvido, pois, dessa maneira, o aluno poderá desenvolver seu olhar construtivo. A ficha técnica de produto é um instrumento utilizado pela indústria e, assim, o aluno se familiariza com esse procedimento.

As etapas seguintes são de responsabilidade do aluno, e o professor será um tutor e não só um transmissor de conhecimento. Esse método coloca o aluno como

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM PROBLEMA

agente ativo de seu aprendizado, fazendo-o perceber quais são suas necessidades e o estimulando a desenvolver uma postura investigativa e interdisciplinar, essencial para sua vida acadêmica.

Ao propor métodos não tradicionais, o aluno consegue articular melhor seus saberes, sem ter a obrigatoriedade de seguir um passo a passo pré-definido para desenvolver sua modelagem, assim consegue visualizar o projeto como algo global.

Esse pensamento interativo torna a aprendizagem um processo híbrido. Desde o momento em que recebe o *case*, o aluno identifica os fatos relacionados ao produto e faz um estudo autodirigido, assim, certamente, passa a estudar outros temas correlatos e não só as técnicas de modelagem.

4 CONCLUSÃO

A partir da ferramenta de ensino cunhada por Spaine (2016), as “**Diretrizes para o ensino e construção da modelagem: um processo híbrido**”, Brito (2018) propõe seu uso sob a ótica do *Problem Based Learning* (PBL), a abordagem da aprendizagem baseada em problemas.

Tal qual foi apresentado neste trabalho, como resultado verifica-se o estabelecimento de uma sequência de atividades agrupadas em fases, que visam a contribuir para a condução do processo de ensino e construção da modelagem sob a perspectiva da metodologia de ensino acima citada.

Essa iniciativa oferece ao professor uma inovação na forma de gerir o ensino desse campo de estudo já tão estabelecido. A proposta também possibilita ao aluno se tornar personagem ativo de seu próprio aprendizado, ao lhe despertar o comportamento investigativo.

Constata-se que, no processo de ensino da modelagem híbrida, é importante que haja a experiência de articulação entre questões pretendidas e possibilidades existentes. O modelista, ao configurar o produto por meio da modelagem, pode adequar alguns detalhes falhos existentes no projeto, proporcionando, assim, melhorias no resultado final.

Já o surgimento de novas opções de processos de modelagem não está descartado, uma vez que o aluno poderá buscar embasamento em outras áreas que não a da moda.

Por fim, destaca-se que o modelo proposto como resultado, neste trabalho, é uma sugestão e não uma regra. É uma alternativa ao ensino clássico e tradicional, já que se embasa na teoria de que o conhecimento é algo a ser construído.

As diretrizes apontadas devem servir para orientar a aplicação do método, contudo, podem ser necessárias adaptações, em alguns casos. Cada projeto de produto é único e suas particularidades determinarão a maneira a ser executado.

Espera-se que o estudo contribua para trabalhos futuros, embasados em novos questionamentos. Sugere-se, ainda, novas pesquisas sobre a utilização de metodologias ativas de aprendizado, no ensino de atividades projetivas, não somente o PBL, para que, dessa maneira, o tema se torne algo cada vez mais claro e aplicável².

Submetido em 21/10/2019

Aceito em 20/01/2020

Publicado em 01/02/2020

REFERÊNCIAS

² Esse trabalho teve revisão gramatical realizada por Claudete Debértolis Ribeiro. Possui formação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina | e-mail: claudeterevisao@gmail.com.

O ENSINO DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO SOB AS
DIRETRIZES DO MÉTODO DE ENSINO BASEADO EM
PROBLEMA

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020198

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

**The technical-creative and technical-
productive dimensions of clothing modeling in
fashion design**

**Les dimensions technique-créative et technico-productive de la
modélisation des vêtements dans la conception de la mode**

Lucimar de Fátima Bilmaia Em dio¹

Marizilda dos Santos Menezes²

¹ Doutora e Mestre em Design pela Unesp de Bauru; Especialista em Gestão de Design e em Moda e graduada pela UEL, onde atua como Professora Adjunta e Pesquisadora na área de Design de Moda com ênfase no ensino-aprendizagem de Modelagem do Vestuário.   Líder de Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq na área de Design de Moda; editora da Se o das Revistas Projética e Semina da UEL. E-mail: lucimaremidio@gmail.com/ lattes.cnpq.br/7474139383191422/ orci.org/0000-0003-2094-6779

² Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas pela USP; Mestre em Tecnologia do Ambiente Construido pela Escola de Engenharia de São Carlos - USP; Especialista em Design pela Ecole des Beaux Arts et Arts Appliqu s de Nancy - França; graduada em Batiment - Ecole Des Beaux Arts Et Arts Appliqu s de Nancy e em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Docente e pesquisadora nos Cursos de Gradua o e Pós-gradua o em Design da UNESP de Bauru. E-mail: marizilda.menezes@gmail.com /lattes.cnpq.br/4760173147289270/ orcid.org/0000-0003-4242-0698

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

Resumo:

Este artigo apresenta a modelagem do vestuário conceituada em duas dimensões e finalidades, bem como os aspectos e saberes a ela relacionados, sobretudo vinculada a práticas contemporâneas dos projetos de design de moda. A partir de uma pesquisa bibliográfica, associada à experiência profissional e docente, conduz a uma reflexão, que vai de encontro com a necessidade de repensar a área de modelagem como um dos desdobramentos ou especializações do design de moda. Busca-se contribuir para que o ensino de modelagem deixe de estar voltado somente para fins de construção de produtos, e passe a orientar a geração de ideias conceituais, desde as fases iniciais dos processos de projeto de design de moda.

Palavras-chave: Design de moda. Modelagem do vestuário. Dimensões da modelagem.

Abstract:

This article presents the modeling of clothing conceptualized in two dimensions and purposes, as well as the aspects and knowledge related to it, especially linked to contemporary practices of fashion design projects. From a theoretical scope, associated with professional and teaching experience, leads a reflection, which meets the need to rethink the area of modeling as one of the developments or specializations of fashion design, and therefore is not consistent to treat it as a purely technical and mechanical activity realized in the final stages of projects in this area.

Keywords: Fashion Design. Clothing modeling. Dimensions of the modeling.

Résumé:

Cet article présente la modélisation du vêtement conceptualisée en deux dimensions et finalités, ainsi que les aspects et les connaissances qui y sont liés, en particulier liée aux pratiques contemporaines des projets de création de mode. D'un point de vue théorique, associé à une expérience professionnelle et pédagogique, mène une réflexion qui répond à la nécessité de repenser le domaine de la modélisation comme l'un des développements ou des spécialisations du stylisme de mode, et n'est donc pas cohérente. traitez-le comme une activité purement technique et mécanique réalisée dans les dernières étapes des projets dans ce domaine.

Mots-clés: Design de mode. Modélisation de vêtements. Dimensions de la modélisation.

1. INTRODUÇÃO

A moda adentrou-se ao universo do design e, a modelagem, que já representava uma peça chave no contexto da indústria deste segmento, passa a ser também parte integrante do processo de design de moda. Sendo assim, torna-se imprescindível que o estudante se aproprie dos conhecimentos provenientes da área de modelagem, compreendendo seus conceitos, princípios e aplicações, uma vez que estes possibilitam trabalhar com um expressivo número de possibilidades formais, estruturais e produtivas na configuração de produtos, segundo princípios técnicos, criativos e produtivos.

A área de modelagem do vestuário abrange um conjunto de conhecimentos inerentes ao raciocínio projetual. Inclui conhecimento, metodologia, planejamento e habilidade na seleção dos recursos a serem explorados para a solução de problemas técnico-criativos e técnico-produtivos. Por isso, a partir de um escopo teórico, somado à experiência profissional e docente, apresenta-se neste trabalho um recorte de cunho bibliográfico da tese de doutorado da referida autora, que conceitua a modelagem do vestuário em duas dimensões: 1) **técnico-criativa**, voltada à concepção do vestuário; 2) **técnico-produtiva**, direcionada à produção do vestuário.

A dimensão técnico-criativa aborda os conhecimentos das modelagens bidimensional e tridimensional como um processo por meio do qual se converge a natureza técnica e criativa da modelagem. Desta forma, a *moulage* é abordada como recurso criativo, de experimentação e de estudo, como meio de representação e de verificação das ideias geradas, além de um recurso de construção.

Já a dimensão técnico-produtiva discorre sobre a modelagem geométrica bidimensional/plana, a qual é considerada a principal técnica utilizada nas indústrias de confecção, tanto por possibilitar a reprodutibilidade dos produtos quanto por ser fundamental ao sistema de produção em série. Essa é abordada como: condutora do processo de produção, recurso técnico de construção, registro e reprodução de modelos para fins de produção industrial. Do mesmo modo, aplica-se como potencializadora no atendimento às funções práticas do produto junto ao usuário, sendo fundamental à assertividade do processo de produção industrial dos produtos.

Há um entendimento de que ao conceituar a modelagem do vestuário nessas duas dimensões, apresenta-se uma estrutura significativa para direcionamentos teóricos, práticos e metodológicos da área, sobretudo atrelados ao processo projetual de design de moda, para o qual os conhecimentos técnicos de modelagem são de fundamental relevância. Com isso, subsidia-se o processo de ensino-aprendizagem de modelagem, que culmina na construção de repertórios de conhecimentos, funda-

mentais a futura atuação profissional do aluno de design de moda.

A compreensão de como constrói, estrutura e produz o produto possibilita ao aluno a ampliação de possibilidades de configurações formais, entre outros. Desta forma, este trabalho se justifica por contribuir para o desenvolvimento dos alunos em relação à competência em avaliar e questionar, delimitar os distintos fatores: técnicos, formais, de funcionalidade, de usabilidade, de custo, entre outros, relacionados a cada dimensão da modelagem.

2.As dimensões da modelagem e suas finalidades no design de moda

O conhecimento de modelagem no design de moda favorece a geração de ideias de configurações inovadoras e envolve a concepção de formas do produto vestuário partindo da estrutura corpórea, de materiais têxteis, de necessidades e requisitos a serem atendidos, amparados em uma ampla base de conhecimentos de diversas áreas do conhecimento. Por isso, entende-se que é na articulação entre as dimensões técnico-criativa e técnico-produtiva da modelagem que é possível estruturar concepções teórico-metodológicas para a orientação do aluno e/ou profissional designer de moda, no que se refere à atividade de modelagem.

Além disso, acredita-se que a escolha dos instrumentos e técnicas de modelagem, pelos alunos e/ ou designers, está relacionada aos objetivos e às finalidades para que serão destinadas e aos conhecimentos de suas reais possibilidades, fato que os impedirá de “caírem” na supervalorização de um único instrumento, técnica ou método, em detrimento de outras possibilidades.

Desta forma, apresenta-se a seguir a dimensão técnico-criativa da modelagem, vinculada ao processo de concepção do produto. Nessa, a *moulage* é abordada como um processo por meio do qual se converge a natureza técnica e criativa da modelagem. Por isso, será tratada como: recurso criativo, de experimentação e de estudo, e como meio de representação e de verificação das ideias geradas. Destaca-se a importância do conhecimento técnico para essa atividade, uma vez que amplia as possibilidades criativas no processo de concepção de produtos do segmento do vestuário.

Já no que se refere à abordagem da modelagem para fins do processo de produção, destaca-se a importância dos conhecimentos técnicos relacionados à atividade de modelagem geométrica bidimensional/plana, a qual é considerada a principal técnica utilizada nas indústrias de confecção por possibilitar a reprodutibilidade dos produtos e ser fundamental ao sistema de produção em série.

Portanto, essa técnica vinculada à dimensão técnico-produtiva é tratada como: condutora do processo de produção, recurso técnico de construção e de registro e reprodução de modelos para fins de produção industrial, como potencializadora no

atendimento às funções práticas do produto junto ao usuário, bem como fundamental para a assertividade do processo de produção industrial dos produtos.

2.1 A dimensão técnico-criativa da modelagem: para fins de concepção de produto do vestuário

No que concerne a utilização dos conhecimentos de modelagem para o processo de concepção do produto, acredita-se no potencial das técnicas de modelagem, tanto bidimensional quanto tridimensional, para influenciar os aspectos cognitivos e criativos do aluno durante o processo de projeto no design de moda. O conhecimento e o domínio de ambas as técnicas de modelagem pelo mesmo, permite a ele escolher qual e como utilizá-la em benefício da exploração das ideias, pelo fato de que um comparativo só é possível quando se conhece e se domina as opções existentes.

Portanto, à medida que se ampliam os conhecimentos das técnicas de modelagem, aumenta o número de opções que o aluno e/ou designer podem utilizar de forma adequada ao entendimento de sua ideia. Assim, a exploração de conhecimentos das técnicas de modelagem geométrica bidimensional, apesar de ter sido limitada por muitos anos somente às questões meramente técnicas das etapas finais dos processos metodológicos de desenvolvimento de produtos do vestuário, deve ser característica fundamental também para o processo de estudo tridimensional de um produto do vestuário.

Há de se notar a importância em conhecer os padrões construtivos tradicionais para então poder interferir sobre os mesmos, de forma criativa e inovadora. Entre os designers que se destacam pelo conhecimento e domínio das técnicas de modelagem, cita-se o designer brasileiro Jum Nakao, reconhecido mundialmente por suas peças únicas que retratam a utilização de diversas técnicas da modelagem.

Pode-se citar também que os trabalhos do designer Issey Miyake, já reconhecido no mercado de moda desde os anos de 1970, evidenciam a relevância do conhecimento técnico de modelagem para “extrapolar” os rigorosos princípios construtivos tradicionais e favorecer a geração de ideias de configurações inovadoras. Seus produtos são uma evidência de que os aspectos inovadores e tecnológicos por ele explorados são sustentados por um amplo repertório de conhecimento da área de modelagem e diretamente influenciados por aspectos de usabilidade e ergonomia dos produtos.

Outro argumento em favor da importância do conhecimento técnico para estudos tridimensionais é que, além de propiciar a própria construção da ideia, a *moulage* atua também como ferramenta de representação, mediadora entre a ideia e a sua materialização. Nesse processo, o designer a utiliza para explicitar os procedimentos para a

construção do produto.

Sendo assim, uma representação de produto de vestuário para viabilizar sua construção deve fundamentar-se nos conhecimentos técnicos de modelagem. Portanto, o saber decorrente das técnicas modelagem serve tanto como ponto de partida para geração de ideias como de passagem da ideia para sua materialização. Contudo, muitas vezes observa-se a deficiência na representação das ideias realizadas por meio desta técnica, decorrente do desconhecimento técnico referente aos mecanismos de construção do produto.

Desse modo, novas maneiras de trabalhar o ensino-aprendizagem de modelagem contemplando técnicas bidimensional e tridimensional estão sendo propostos, a exemplo das diretrizes para a construção da modelagem como um processo híbrido de Spaine (2016); o Modelo MODThink proposto por Emídio (2018) que contempla o uso de práticas projetivas do design como ferramentas cognitivas para aprendizagem de modelagem.

Acrescenta-se as contribuições do emprego da modelagem tridimensional como recurso criativo. Compartilham desta perspectiva: Souza (2006; 2013); Machado (2014); Mariano (2011); Novaes (2011); Lima e Italiano (2016), entre outros citados em publicações de eventos científicos da área de moda.

Considerando esse contexto, destacam-se as contribuições da *moulage* quanto às suas demais funções para sua utilização em processos metodológicos do design de moda. Dentre as quais: recurso de criação por meio da experimentação, modelo de estudo e verificadora das ideias geradas, suporte para avaliação de característica de matérias têxteis e técnica de representação das ideias geradas.

É importante salientar também que, um dos fatores que tem contribuído para a utilização da *moulage* como recurso criativo em projetos de design de moda, são as recentes publicações de livros em língua portuguesa. Esses materiais tratam das possibilidades de exploração da referida técnica (Figura 1) atualmente muito utilizada como referencial teórico-metodológico pelos cursos superiores de moda para fins de ensino-aprendizagem desta técnica.

Figura 1 – Livros de Tomoko Nakamaichi, para tecidos planos e elásticos.



Fonte: Livraria Saraiva¹

A *moulage* possibilita trabalhar a complexidade da forma de maneira inovadora e original e, se decorrente de uma prática experimental, permite modificar, transformar, selecionar ou confirmar uma proposta guiada por um processo rico em reflexões, percepções de novos pontos de vista. A importância da experimentação está no fato de que, durante sua realização, os alunos e/ou profissional testam hipóteses estéticas, formais, estruturais entre outras, antes de chegar a uma definição conclusiva.

Logo, em decorrência da experimentação, há uma maior interação entre os elementos construtivos, além de proporcionar maior domínio e conhecimento com relação às proporções e morfologia do corpo. Assim, direcionando os estudos formais e utilizando-se da *moulage* para fins de experimentação, contribui-se para integrar os conhecimentos de modelagem ao processo de projeto, desde as fases iniciais, ou seja, na dimensão técnico-criativa.

Os processos de modelagem bidimensional e tridimensional atendem diferentes propósitos e, por meio das experimentações elaboram-se soluções que buscam formas de apropriar-se dos distintos padrões do corpo. Assim, cabe inserir a contribuição dos manequins em dimensões reduzidas de escala 1:2, por tornar o processo de experimentação facilitado e mais ágil, poupando tempo e material.

Diante do exposto Silveira *et al* (2013), destacam as vantagens do uso da técnica *moulage* na produção do vestuário por: a) estimular a criatividade das formas e volumes tridimensionais; b) favorecer a observação estética e estudo das novas formas; c) permitir criar produtos práticos e funcionais sobre a forma do corpo; d) garantir a visualização das formas estruturais exteriores da roupa e as relações de cada peça com o corpo e o tecido; e) possibilitar a observação das peças que são projetadas e o resultado percebido durante sua construção nas três dimensões (frente, costas e lateral), bem como os ajustes mais precisos; f) torna possível a agregação dos aspectos estéticos e ergonômicos essenciais aos produtos de moda; g) dar oportunidade para

¹ Disponível em: <<https://goo.gl/jJkKdA>>; <<https://goo.gl/4r3MxA>>; <<https://goo.gl/dzPdXM>>; <<https://goo.gl/NX9xMz>>. Acesso em 02 mar. 2018

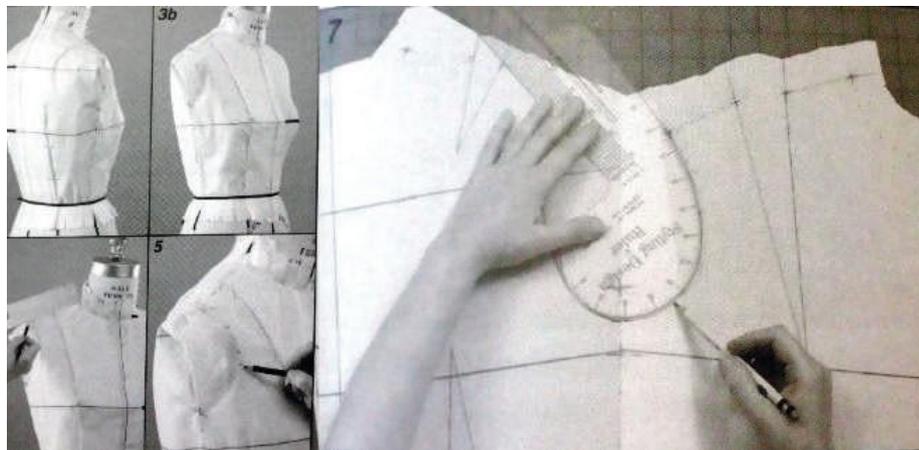
AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

avaliar a inserção de acessórios externos que possam diferenciar o modelo; h) facilitar a precisão na localização dos recortes e detalhes do modelo com a manipulação das linhas estruturais do corpo (curvas e saliências), dar liberdade ao movimento confortável do corpo e; i) possibilitar a análise e avaliação do modelo antes da confecção do protótipo evitando desperdício de material.

Em conseqüente, torna-se evidente que se subsidiado pelo repertório de conhecimentos técnicos referentes aos elementos que envolvem o processo de construção e produtivo dos produtos de vestuário, a *moulage* além de contribuir para um melhor domínio de estudos estéticos-formais e construtivos dos produtos, possibilita também antecipar possíveis problemas na execução de projetos.

Enfatiza-se que, quando a utilização da *moulage* for especificamente para a produção industrial, para a qual o registro de modelos é imprescindível, obrigatoriamente seu processo deve ser desenvolvido em conjunto com a modelagem plana. Assim, as formas tridimensionais são transformadas em moldes bidimensionais (Figura 2), para que possam ser, posteriormente, graduados por meios manuais ou digitais, e seguir as etapas requisitadas para produção industrial, conforme processos decorrentes da modelagem geométrica plana, abordada na sequência.

Figura 2 – Construção de bases de modelagem (tridimensional e planificada).



Fonte: Abling; Maggio²

Assim, complementarmente, apresenta-se a seguir a importância do conhecimento relacionado à dimensão técnico-produtiva como meio de viabilizar a produção industrial do produto vestuário.

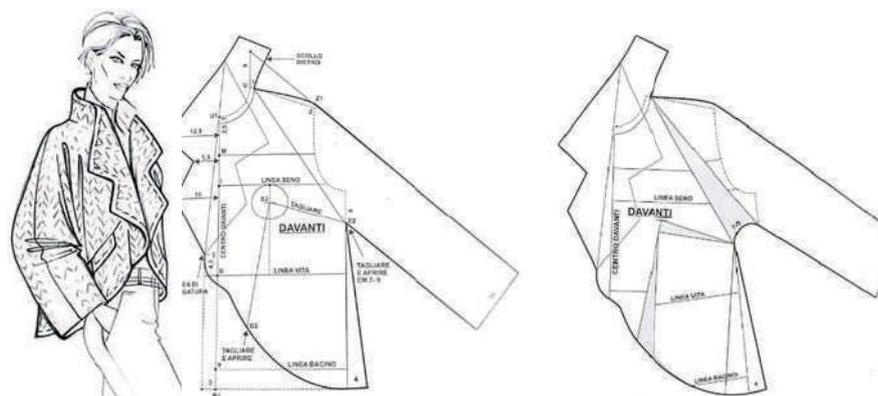
2.2 A dimensão técnico-produtiva da modelagem: para fins de produção do vestuário

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

mais simplificada, fazer interpretações de modelos, ou seja, adaptações para incluir outros detalhes, recortes ou aviamentos e determinar as folgas do modelo.

O processo de interpretação de modelos, realizado por meio da modelagem geométrica bidimensional/plana, envolve um conjunto de atividades que visam transformar as bases da modelagem no molde para corte de um determinado modelo idealizado, passível de produção industrial (Figura 4).

Figura 4 – Interpretação de modelo, partindo de um molde base.



Fonte: Donnanno⁴

Para tanto, trabalha-se com folgas que visam tanto adequar-se ao modelo quanto atender aos parâmetros de usabilidade do produto em questão. Trabalha-se também com as margens necessárias para costuras do modelo, medidas complementares e com uma ampla gama de recursos técnicos e construtivos, que permitem analisar as melhores possibilidades de resultados dos produtos, processos e acabamentos, inevitavelmente considerando a viabilidade produtiva apresentada pela empresa.

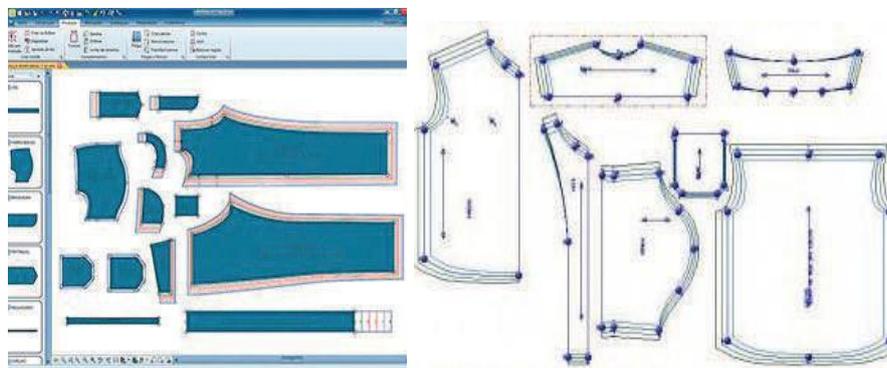
Depois de realizado o processo de interpretação de modelo, todos os componentes do mesmo recebem as identificações necessárias e, considerando que, após o corte das peças, não é possível efetuar nenhum tipo de correção nos moldes, faz-se necessário a montagem de um protótipo para análise do caimento da modelagem sobre o corpo. Por isso, o modelo é cortado no tecido a ser produzido, ou em tecido com caimento compatível ao desejado, para a análise e aprovação do modelo.

O propósito da montagem de um protótipo é de testar, ajustar e aperfeiçoar ou simplesmente de aprovar um conceito em diversos contextos, antes de prosseguir para um processo de produção. Dessa forma, se o mesmo é aprovado, confecciona-se a peça piloto, como um produto final, cuja função é orientar o setor de produção e de acabamentos.

Após a aprovação do mesmo, realiza-se o processo de gradação dos moldes

do referido modelo conforme exemplificado na Figura 5. Assim, visa-se atender à diversidade de tamanhos dos consumidores usuários, clientes da empresa.

Figura 5 – Processo de gradação de calça e camisa (Audaces Vestuário)



Fonte: Invescorte⁵

Neste processo, executa-se o acréscimo ou diminuição dos tamanhos dos moldes orientados pelas diferenças de tamanhos constantes na tabela de medidas de cada empresa.

De acordo com Araújo (1996, p. 131), “a gradação é efetuada de modo a assegurar que as costuras, penças e linhas estilísticas ‘caiam’ no mesmo local relativo em todos os tamanhos”. Sendo assim, além da análise das diferenças de medidas, deve-se ter o cuidado de que a proporção da peça continue a mesma entre todos os tamanhos.

[...] gradação é o processo de escalonamento do molde para outro tamanho. Essa mudança se dá por meio da ampliação de pontos importantes com base em um conjunto de medidas, como a tabela de medidas [...]. O segredo nesse procedimento recai sobre onde o molde precisa ser reduzido e ampliado para se ajustar ao tamanho do corpo (ANETTE, 2010, p. 17).

Sequencialmente, os moldes seguem para o setor de corte, onde são encaixados em grades de tamanhos e posteriormente cortados em enfiado de tecido para produção industrial. Todo o processo, desde o desenvolvimento de diagramas, base de modelagem, interpretações, desenvolvimento de gradação e manipulação de modelos, até os processos de encaixe e cortes dos mesmos, podem ser desenvolvidos manualmente sobre o papel com o auxílio de esquadros, régua e curvas ou utilizando-se de *softwares-sistemas CAD/CAM (Computer Aided Design/ Computer Aided Manufacturing)*, introduzidos no mercado brasileiro a partir do início da década de 1990, principalmente após a abertura do mercado às importações de produtos de informática.

⁵ Disponível em <<https://goo.gl/WHGduZ>>. Acesso em 02 mar. 2018

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

Cabe registrar o expressivo aumento ocorrido na utilização dessas tecnologias nas atividades do setor de modelagem e corte, cujos benefícios obtidos contempla a redução de tempo no processo produtivo, de desperdício de tecido, além de flexibilidade para alteração dos modelos. Assim, essas vêm exercendo um impacto significativo sobre o processo em âmbito industrial, influenciando as formas e os métodos de construção da modelagem e a dinâmica da rotina produtiva das empresas, onde as habilidades e conhecimentos sobre artefatos produzidos manualmente, e aqueles produzidos computacionalmente, têm sido mesclados.

O aprimoramento dos programas computacionais da área de modelagem, permitem que estudantes e profissionais designers substituam a modelagem plana manual por técnicas digitais. Percebe-se expressiva diminuição de estudos manuais e um aumento substancial de processos auxiliados por meios digitais (Figura 6), que além de serem mais velozes e precisos, possibilitam a criação de bases de dados, para que modelos possam ser arquivados para posteriores utilizações.

A consequência disso é a maior demanda por domínios dessas ferramentas digitais, por parte dos alunos da área de moda. É preciso salientar que apesar dos sistemas *CAD* terem facilitado o processo de modelagem, o conhecimento de um determinado programa destinado às etapas de modelagem torna-se inválido se não houver, por parte do aluno ou profissional designer de moda, um domínio técnico e prático quanto ao processo de construção da modelagem. Portanto, apesar de estarmos imersos à sociedade da informação e evidenciar um novo perfil de aluno apto a trabalhar com processos automatizados, só a partir do domínio técnico desta área de conhecimento será possível aproveitar as potencialidades desses recursos tecnológicos.

Figura 6 – Tecnologias digitais sendo mescladas a processos manuais.



Fonte: Audaces⁶

Assim, conforme observado, o planejamento do processo de modelagem e sua

⁶ Disponível em <<https://goo.gl/EDS5wx>>. Acesso em 02 mar. 2018

execução, com vistas à reprodução do produto em escala industrial, processa-se segundo diferentes estratégias. E, independente do processo ser realizado por meios informatizados ou manuais ou de modo complementar, cada qual com suas características, possibilidades e limites, essa etapa do desenvolvimento de produto envolve estudos para além de uma base de conhecimento do corpo do usuário e exige ampla habilidade técnica para trabalhar com fatores relacionados às questões técnicas, digitais, construtivas e produtivas.

Conforme a abordagem apresentada no decorrer deste tópico, foi possível perceber que, gradualmente, a área de modelagem evoluiu para técnicas modernas que colocam à disposição do designer de moda programas de computador que permitem o desenvolvimento da modelagem com rapidez e precisão. A modelagem tridimensional passa a fazer parte do processo criativo do designer, contribuindo na elaboração dos projetos e conseqüentemente, a complementaridade entre os procedimentos técnicos bidimensionais e tridimensionais subsidia e enriquece o processo de projeto, em design de moda.

Desse modo, esclarece-se que a *moulage* se diferencia da modelagem geométrica bidimensional/plana pela sua técnica e principalmente pela sua finalidade. No entanto, ambas as técnicas se convergem para as configurações complementares, sobretudo pela dependência do conhecimento técnico para tais fins.

Nogueira (2013) corrobora salientando que são as técnicas e o domínio da modelagem que solucionam questões do corte, montagem e costura, além da vestibilidade, conforto, estética e criativas permutações proporcionadas ao usuário. Silveira (2003) complementa que além de dominar as técnicas manuais e a computadorizadas, precisa-se de habilidades técnicas para aplicar critérios ergonômicos que proporcionem o conforto e a usabilidade do produto, a partir da compreensão das formas e funcionamento do corpo, do conhecimento de aviamentos, da composição, caimento e demais características do tecido.

Deste contexto, depreende-se sobretudo uma reflexão sobre formação do designer de moda, com destaque à importância da aprendizagem significativa em modelagem para uma prática profissional em consonância com as inúmeras demandas deste campo do saber. Pela sua natureza, esse campo exige constantemente novas formas de intervir com relação às variáveis envolvidas no processo de concepção e produção do produto vestuário.

Assim, a reflexão em torno deste contexto é complementada a seguir, com a abordagem sobre os aspectos e saberes essenciais à prática da modelagem em ambas as dimensões abordadas.

2.3 Aspectos e saberes inter-relacionados à dimensão técnico-criativa e técnico-produtiva da modelagem

Os estudos conceituais, configurativos e produtivos no design de moda, envolvem um conjunto de aspectos e saberes inter-relacionados ao ensino da modelagem, tanto na dimensão técnico-criativa quanto na técnico-produtiva. Assim, destaca-se sobretudo os seguintes saberes como essenciais à prática da modelagem em ambas as dimensões:

- 1) **Tratar as funções que os produtos desempenham no primeiro plano de interesse dos estudos de modelagem:** os produtos do vestuário de moda devem ser portadores de significados perceptíveis aos usuários, uma vez que influenciam as suas escolhas e preferências. Por isso, os estudos de modelagem integrados a processos projetuais de design de moda envolvem trabalhar com propósitos específicos, ou seja, com um direcionamento para soluções de necessidades dos usuários. Para tanto, é dependente de informações básicas, do conhecimento de técnicas e recursos, dos meios e materiais envolvidos.

Lobach (2000) enfatiza a importância do atendimento pelos designers quanto às funções estéticas, práticas e simbólicas. Segundo o autor, a **função estética** é a relação entre um produto e seus usuários; e se situa no nível dos processos sensoriais, ou seja, é um aspecto psicológico da percepção sensorial durante o uso. Ela pode ser apreciada, sem observar-se seu significado de conteúdo; a **função prática** é aquela em que essa relação se encerra no nível orgânico-corporal; satisfazendo, exclusivamente, necessidades fisiológicas do usuário; e **função simbólica** é a que se circunscreve ao nível espiritual, estimulada pela percepção do objeto, estabelecendo ligações com as experiências, sensações anteriores e aspectos culturais e sociais do usuário.

O autor supracitado orienta para que as funções práticas sejam colocadas em primeiro plano de interesse por se situarem no nível orgânico-corporal, ou seja, nos aspectos de uso, e que, por isso, deve agregar os aspectos relacionados à segurança, conforto, facilidade de manutenção, manuseio e usabilidade.

- 2) **Compreender a inter-relação entre a modelagem, o corpo e os materiais, na interação do usuário com o produto vestuário:** considera-se que é por meio da modelagem e dos materiais que se tem o contato direto do produto vestuário com o corpo do usuário. Por isso, pode-se inferir que esses produtos tem a capacidade de afetá-lo sobre uma série de aspectos psicológicos e fisiológicos. A partir disso, depreende-se sobre a importância de incorporar os contributos das ciências da anatomia, antropometria, sobretudo atreladas aos processos

metodológicos do design de moda desde as fases iniciais, uma vez que essas fornecerão parâmetros para se trabalhar de maneira sistematizada com as questões referentes a estrutura humana, suas proporções e possibilidades de movimento. Possibilitam, também, aplicar teorias e princípios metodológicos que visam otimizar o bem-estar físico e emocional do usuário, com relação ao processo de uso do produto vestuário.

Nessa direção, a partir de conhecimentos provenientes da área de modelagem, o designer pode produzir experiências significativas para os corpos dos usuários, decorrentes de estudos estruturais que contemplem a forma, dimensão, espessura e volume em harmonia, bem como por meio da avaliação adequada das propriedades e atributos dos materiais têxteis, dos pontos de vista técnico, estético e de uso.

Acrescenta-se, ainda, compreender os componentes técnicos, criativos, construtivos, tecnológicos e produtivos, por considerar que a capacidade criativa do designer deve estar instrumentalizada por conhecimentos de modelagem, fundamentais para a configuração e construção dos produtos.

3) Considerar os princípios gerais básicos do design de moda, nos estudos de modelagem: o resultado do produto de vestuário de moda é dependente dos elementos que o compõe e da maneira como esses são explorados. Portanto, a compreensão dos componentes visuais básicos do design de moda é fundamental para potencializar o uso dos recursos de modelagem em harmonia com tais princípios.

Destaca-se, portanto, que a partir da compreensão dos princípios gerais básicos do design, será possível explorar os recursos de modelagem combinando-os de forma técnica e criativa para propor alternativas de configuração que atendam as diversas necessidades práticas, estéticas, simbólicas e produtivas, delimitadas em contextos projetuais de design de moda.

Para Barbosa e Emídio (2017), a modelagem faz parte da contextualização do projeto, pois, ao conhecer todas as variáveis possíveis desta disciplina, o aluno terá em sua estrutura cognitiva, subsídios para gerenciar as variáveis internas e externas ao projeto e organizá-las, de maneira racional e coesa, a fim de desenvolver produtos mais inovadores.

4) Conhecer o conjunto de recursos de modelagem envolvidos em estudos conceituais, configurativos e produtivos: para gerar e transformar ideias conceituais em soluções na forma de produtos, que atendam a demandas dos usuários, da empresa e do mercado. O aluno, durante seu percurso acadêmico,

AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO DESIGN DE MODA

deve conhecer e dominar dentre outros, os recursos técnicos, criativos, construtivos, tecnológicos, de materiais e produtivos diretamente relacionados a área de modelagem, visando adquirir um repertório de conhecimento que contribua para propor novos usos e combinações destes associados aos elementos e princípios do design.

Dada a infinidade de elementos técnico-criativos e produtivos relacionados aos conhecimentos da área de modelagem, pondera-se sobre a importância do conjunto de recursos de modelagem envolvidos no processo de projeto de design de moda, para fins de estudos conceituais, configurativos e produtivos. Nesses, incluem recursos: técnicos, criativos, construtivos, tecnológicos, produtivos, de acabamentos, técnicas de corte do tecido, de montagem e costura.

Acrescenta-se ainda a relevância dos aviamentos, beneficiamentos têxteis e enfatiza-se a importância do aluno conhecer o conjunto de regras gerais, sobre as quais poderá intervir de maneira tecnicamente correta, identificando e aprimorando elementos que possam ser explorados, na configuração de propostas inovadoras.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem que envolva a área de modelagem do vestuário pode ser feita, naturalmente, sob diferentes aspectos. Contudo, no âmbito deste artigo, buscou-se contribuir no sentido apresentar uma conceituação da modelagem articulando saberes técnicos, criativos e produtivos, conforme as demandas projetuais dos cursos de design de moda.

A área de vestuário de moda contempla uma diversidade de segmentos e tipos de produtos com características e demandas distintas. São muitos os fatores que devem ser levados em consideração durante processo projetual de produtos desta área.

Por isso, o design de moda fundamenta-se em um conjunto de conhecimentos específicos, que devem ser construídos e assimilados de forma significativa ao longo da formação acadêmica, quando os alunos devem ser preparados para lidar com conhecimentos específicos da área de modelagem desde as fases iniciais dos processos de projeto, motivo pelo qual seu ensino não pode ser voltado somente para fins de construção de produtos, mas também para potencializar a geração de ideias conceituais.

Além disso, os estudos de modelagem devem contribuir também para viabilizar a redução de tempo e diminuição de custos de produção. É importante que o aluno compreenda dentre outros, quais elementos de modelagem interferem no custo final do produto em função do seu processo de montagem, para que possa ser capaz de propor alternativas de solução a partir dos tipos de componentes de modelagem, que

interferem diretamente nestes aspectos. Entende-se que a conceituação da modelagem em ambas as dimensões, contribui para elencar-se critérios de viabilidade; avaliar as melhores ideias de configuração, refletir sobre onde e como cada ideia pode ser aprimorada.

Diante do contexto apresentado no decorrer deste trabalho, buscou-se reconhecer a importância dos conhecimentos de modelagem para o processo de projeto de design de moda, e sobretudo, a importância das operações cognitivas envolvidas no entendimento do processamento das informações desta área, conforme contexto de cada uma das dimensões da modelagem⁷.

Submetido em 21/10/2019

Aceito em 10/01/2020

Publicado em 01/02/2020

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mário. **Tecnologia do Vestuário**. Lisboa: Fundação *Calouste Gulbenkian*, 1996.

BARBOSA, Thassiana de Almeida Miotto; EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **A modelagem integrada ao processo projetual: uma reflexão sobre práticas de ensino**. Artigo 13º Colóquio de Moda. UNESP, Bauru- SP, 2017.

EMÍDIO, Lucimar de Fátima Bilmaia. **Modelo MODThink: o pensamento de design aplicado ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas em modelagem**. Orientadora: Marizilda dos Santos Menezes. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2018.

LIMA, Jonathan Gurgel de; ITALIANO, Isabel Cristina. **O uso da *moulage* como ferramenta pedagógica no ensino do design de vestuário**. In: Pesquisas em design, gestão e tecnologia de Têxtil e Moda: 2º semestre de 2014. Disponível em: [<http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2015/12>>ISBN: 978-85-64842-25-0], 2016.

LOBACH, Bernd. **Design Industrial**. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

⁷ Versão do artigo revisada por Marly Emídio. Licenciada em Letras Vernáculas, pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marlyemidio@sercomtel.com

**AS DIMENSÕES TÉCNICO-CRIATIVA E TÉCNICO-
PRODUTIVA DA MODELAGEM DO VESTUÁRIO NO
DESIGN DE MODA**

MACHADO, Luciene. **Design de moda e design estratégico: análise do deslocamento da técnica de moulage para a etapa metaprojetual.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design, 2014.

MARIANO, Maria Luiza Veloso. **Da construção à desconstrução: a modelagem como recurso criativo no design de moda.** (Dissertação de Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi. São Paulo, 2011.

NOGUEIRA, Jaqueline Greice Perez. **Uma análise do design de Issey Miyake sob o viés da modelagem.** Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2013.

NOVAES, Maristela Abadia Fernandes. **Caminho das pedras: uma ressignificação do olhar e da experiência no processo de construção de roupas.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, 2011.

SILVEIRA, Icleia. **Análise da Implantação do sistema CAD na indústria do vestuário.** *ModaPalavra e-Periódico*, Florianópolis, *palavra*. Florianópolis: UDESC/CEART, 2003. v.3, p. 17-30.

SILVEIRA, Icleia; ROSA, Lucas da; COSTA, Maria Izabel; LOPES, Luciana Dornbusch. **Relação da técnica moulage com o corpo.** 9º Colóquio de Moda, Fortaleza(CE), 2013.

SOUZA, Patrícia de Mello. **A modelagem tridimensional como implemento do processo de desenvolvimento do produto de moda.** Orientadora: Marizilda dos Santos Menezes. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, [s.n.] 2006.

_____. **Estratégias de construção para estruturas têxteis visíveis.** Orientadora: Marizilda dos Santos Menezes. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2013.

SPAINE, Patrícia Aparecida de Almeida. **Diretrizes para o ensino e construção da modelagem: um processo híbrido.** Orientadora: Marizilda dos Santos Menezes. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2016.

TREPTOW, Doris. **Inventando Moda: planejamento da coleção**. São Paulo:
Brusque, 2003.

ENTREVISTA

Dossiê Especial

DOI: 10.5965/25944630412020217

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA NO BRASIL¹

The Scientific initiation in Design and Fashion in Brazil

La iniciación científica en Diseño y Moda en Brasil

Felipe Fonseca

Natália Régis de Souza

¹ Entrevista concedida em setembro de 2019 durante o 15º Colóquio de Moda, em sua 12ª edição internacional, que congrega o 14º Fórum das Escolas de Moda Dorotéia Baduy Pires e o 6º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda (CBICDEM).

Resumo: Entrevistou-se o Prof. Dr. Marcelo Machado Martins e a Profa. Dra. Taísa Vieira Sena, respectivamente presidente e vice-presidenta do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda (CBICDEM), no intuito de compartilhar reflexões acerca do passado, presente e futuro do evento e destacar a importância da iniciação científica para a academia brasileira de Moda.

Palavras-chave: Iniciação científica; Pesquisa científica; Moda;

Abstract: *Were interviewed Prof. Dr. Marcelo Machado Martins and Prof. Dr. Taísa Vieira Sena, respectively president and vice president of the Brazilian Congress of Scientific Initiation in Design and Fashion, in order to share reflections about the past, present and future of the event and highlight the importance of scientific initiation for Brazilian academy of Fashion.*

Keywords: *Scientific initiation; Scientific research; Fashion;*

Resumen: *Fueron entrevistados el Prof. Dr. Marcelo Machado Martins y la Prof. Dr. Taísa Vieira Sena, respectivamente presidente y vicepresidente del Congreso Brasileño de Iniciación Científica en Diseño y Moda, para compartir reflexiones sobre el pasado, presente y futuro del evento y resaltar la importancia de la iniciación científica para la academia brasileña de moda.*

Palabras clave: *Iniciación Científica; investigación científica; Moda*



Profa. Dra. Taísa Vieira Sena e Prof. Dr. Marcelo Machado Martins
Fotografia: Natália Régis, Unisinos, setembro de 2019.

Entrevistadores: Felipe Fonseca e Natália Régis de Souza

Estudantes do Bacharelado em Moda da Universidade do Estado de Santa Catarina, bolsistas de Iniciação Científica do Laboratório de Moda, Artes, Ensino e Sociedade desde 2018 e comunicadores do 16º Congresso de Iniciação Científica em Design e Moda.

Entrevistados:

Marcelo Martins é professor e pesquisador na Universidade Federal do Pernambuco, onde atua desde 2016 no departamento de Design. É doutor e mestre em Semiótica e Linguística Geral, bacharel e licenciado em Letras com especialização em língua portuguesa. Além disso, é professor convidado no programa de pós-graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da URFPE. No Colóquio de Moda é vice coordenador do GT Corpo, Moda e Comunicação e presidente do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda.

Taísa Vieira Sena é professora no curso de Design de Moda da PUC-PR, onde também é responsável pela formação continuada da Escola de Arquitetura e Design. É doutora em Comunicação e Semiótica, mestre em Design e Bacharela em Moda,

com especialização em Marketing e Gestão Empresarial. Atualmente faz parte da diretoria executiva da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa em Moda (ABEPEM) e é vice-presidenta do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda (CBICDEM).

1. **O Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda nasceu em 2014, na cidade de Caxias do Sul, contando com a apresentação de 51 pôsteres de iniciação científica. O que motivou a formação deste congresso e como foi a edificação dele?**

Taísa: Já existia a categoria Iniciação Científica dentro do colóquio. Só que ficava afastado e nós sempre pensamos em dar mais visibilidade a esse trabalho. Quem avaliava, via os esforços dos alunos para poderem estar no evento que, às vezes, é longe e se organizavam o ano inteiro para aquilo. Então, foi lá em Fortaleza, um ano antes [que tudo começou]. A gente estava numa reunião na orla, e eu me lembro bem, sentados num varandão do hotel e falando sobre fazer um congresso de IC. A Kátia [Castilho]¹ falou: “Você e o Marcelo poderiam ficar com isso”. Nos primeiros dois anos ele ocorreu no primeiro dia. Depois, nos últimos, ele passou para o último dia. E só vem crescendo, a cada ano temos recebido mais trabalhos. No ano passado resolvemos colocar as apresentações logo antes da sessão dos GTs para integrar, dá continuidade e, da mesma forma, o estudante de iniciação científica porque já passou pela sua apresentação, pela troca com os pares, com os colegas, ele se sente mais à vontade ali. Para o próximo ano vamos mudar o nome de “Pôster” para “artigo de iniciação científica”.

Marcelo: Como a gente já trabalhava junto no GT do colóquio Corpo, Moda e Comunicação, éramos amigos. A Taísa estava terminando o doutorado e eu dando maior apoio na finalização do trabalho. Eles viram na gente pessoas em potencial para ajudar a alavancar isso. Eu fiquei muito assustado em coordenar tudo, porque não moro em São Paulo, moro longe. Não tenho o contato que elas têm sempre do colóquio, mas tive muita segurança por causa da Taísa. Virou novamente uma parceria, que já existia por outras coisas. Eu ainda estava processando e ela já estava desenhando como seria. É maravilhoso ter gente assim do lado. O desenho da coisa começou na orla de Fortaleza e no ano seguinte se efetivou em Caxias. Agora no formato atual, no início, as pessoas estavam ainda muito assustadas, mas na verdade a gente viu que ficou muito mais integrado. Muitos professores me pararam no corredor para elogiar o alto nível dos trabalhos e o conforto dos estudantes ao apresentar. Foi um ganho muito grande a ideia de integrar. São três os grandes momentos: o início, a transformação

¹ Presidenta da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda (ABEPEM).

do pôster em slides e a integração com o GT do colóquio.

1. O CBICDEM chegou em 2019 à sua 6ª edição. Quais foram os desafios encontrados nesse percurso e quais diferenças podem ser enaltecidas desse começo até agora? O jovem-estudante que participa da IC alterou seu perfil ao longo desses primeiros anos?

Taísa: Alterou! Mesmo que não fosse ainda como a gente queria, os estudantes foram ganhando ainda mais visibilidade, principalmente no momento em que eles passam a apresentar em sala de aula para várias pessoas, não mais num corredor. Era sempre uma apresentação para quem estava na sua frente e no ano passado, que começou a apresentação para grupo, para esse ano vimos um crescente na qualidade, tanto dos trabalhos escritos quanto na apresentação oral, os scores de pontuação aumentaram bastante.

Marcelo: Eu também acho. Porque, de alguma maneira, ter integrado uma coisa específica para os alunos fez com que eles tivessem outra relação, inclusive com os professores autores, ídolos, e professores que passam por aqui. Há essa possibilidade de encantamento, de admiração. Acho que de alguma maneira isso tem contribuído para eles se dedicarem mais. Consigo perceber isso com essas pessoas com quem eu falo e que apresentam. Tem uma felicidade diferente, que faz parte da formação. “Eu estou feliz, estou aqui com meu professor, com minha professora, alguém está me ouvindo, tem um espaço que é dedicado para mim”. Vejo um monte de gente que começou lá nos primórdios, no poster, e hoje está em GT. Na apresentação da Juliana [Schmitt] ela falou isso, até marquei a expressão “troca de lugares”. A história dela foi feita no colóquio e hoje ela está como palestrante, então eu acho que isso acaba, de alguma maneira, motivando os graduandos e graduandas que participam.

1. Qual é a grande importância do CBICDEM no Colóquio de Moda? Por que realizá-lo junto ao colóquio? E qual a importância do CBICDEM para o meio acadêmico da moda?

Taísa: Os cursos da área de Moda têm em torno de 30 anos, então é um discurso que a gente ouve há mais de vinte: “tem que fomentar, tem que crescer”. E a gente se orgulha em poder fazer parte disso. O próprio colóquio foi mudando. Quando ele nasceu era para discutir a área, que na época não tinha praticamente nem bibliografia. Então a ideia do colóquio nesse início era fazer essa área crescer, para trazer bibliografia,

material de pesquisa e então nesse momento se solidificou muito bem. E aí começaram outros espaços, como o Fórum [das escolas de Moda], para pensar a área da educação, que agora a gente já conseguiu fomentar mais. Já que conseguimos fazer crescer, como está esse crescimento? Como melhorar? Vimos a mesma coisa com a iniciação científica: eu fui aluna da Mara [Rúbia Sant'Anna] e hoje sou professora há vários anos. A Kárittha [Macedo] é professora também e foi minha aluna na UDESC. Os primeiros alunos são professores. Isso vem dessa paixão por estudar, por pesquisar e aí a gente fomenta isso nos nossos alunos. A pesquisa não precisa ser só acadêmica. O gosto pela pesquisa pode levar a vários lugares. E poder despertar e incentivar isso é muito gratificante.

Marcelo: Eu me emociono! A minha formação acadêmica é do colóquio. São várias gerações formadas e mesmo para quem não vai seguir carreira acadêmica. Eu tenho casos em Pernambuco de gente que participou do colóquio em algum momento, e faz parte do currículo, de um portfólio. Isso para quem está indo para empresa chama a atenção, dá uma visibilidade para quem está indo para o mercado, que não necessariamente acadêmico. Claro que para o acadêmico conta muito. E para o acadêmico elas [as professoras] acabam sendo nossas inspirações, nossos modelos. Essas histórias fazem parte da vida da gente, a professora com várias gerações. A Mara Rúbia trabalha o dia inteiro, a noite inteira com todo mundo. É esse tipo de coisa que elas fazem.

1. Nas discussões sobre ensino de moda se fala muito sobre um novo perfil de estudante que chega ao ensino superior. É um estudante inquieto, que busca resultados imediatos. De que forma podemos atrair esse novo perfil de estudante para a iniciação científica?

Táisa: Da mesma forma que esse estudante é muito inquieto, se você acha o viés correto, a linguagem mais adequada para trabalhar com ele, ele também se engaja bastante, porque é um estudante com muitas paixões. Se em algum momento alguma dessas paixões se torna o viés da pesquisa, o viés da iniciação, ele se engaja profundamente. É claro, não é para todas as pessoas porque realmente tem que despertar uma paixão. Mas se você consegue, dentro desse novo perfil de estudante, ele se engaja e vai atrás, pesquisa, busca. Ele também tem mais acesso à informação e às coisas do que a geração anterior. Com isso, se ele se apaixona por esse método da pesquisa ele se engaja mais.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA NO BRASIL

Marcelo: Acho que também tem um perfil diferenciado desse estudante de Moda. Eu me lembro que antes de estar no colóquio, presencialmente, eu cheguei a dar aula em São Paulo, para um curso de Moda, na Paulista. Era um perfil completamente diferente dos alunos que eu vejo hoje nos cursos de Moda. Era uma coisa do glamour, “estou aqui para ser um grande estilista, estou aqui para desenhar, para cortar, para ser famoso e para ser fotografado”. A pesquisa estava muito longe dessa primeira geração do curso de Moda. Eu estou falando de um caso específico de uma universidade particular. Mas acho que nas públicas também se passou um pouco disso. Hoje as pessoas estão mais engajadas. Esse despertar da paixão, se a gente consegue tem bons resultados. Eu sou um professor mais antigo, mas de certa forma eu também aprendi com elas aqui. A gente precisa pegar na mão, sim, porque as pessoas estão muito perdidas hoje. Isso tem todos os aspectos positivos, mas constrói outra identidade para gente. Uma identidade muito múltipla, muito pesada, muito antenada com tudo e ao mesmo tempo com nada, quanto à profundidade. E quando a Taísa fala da paixão, se a gente consegue despertar e identificar, aí a gente precisa pegar na mão e falar “agora a conversa vai ser outra”. A gente quer fazer aflorar a paixão, mas transformar isso, de alguma maneira, num trabalho muito produtivo e sempre pensando na relação com o outro. A gente está formando o aluno para ele mesmo, mas tentando mostrar que ele não está sozinho no mundo. Existe um outro, em algum momento você vai ter que parar para pensar quem é esse outro. Qual a relação que você tem com o outro?

1. E nesse sentido do que estávamos falando, como incentivar os pesquisadores, professores e instituições a atuarem junto à iniciação científica?

Taísa: Tem algumas instituições que não dão foco à pesquisa, das privadas existem muitas. Eu estou em uma [instituição] privada que dá muito foco, mas é um caso à parte. Ela está sempre olhando os rankings e quer estar nos primeiros lugares. Inclusive separa bolsas de pesquisa, tem bolsa CNPq, bolsa Fundação Araucária e a própria bolsa da universidade. Eu tenho quatro estudantes, dois deles são bolsistas, é o máximo de bolsistas que um professor pode ter. Há um incentivo, tem um congresso interno de iniciação científica. Então dentro da nossa universidade a iniciação científica é valorizada, é buscada e os professores devem fazer. Eu faço por paixão, mas tem professor que faz porque tem que fazer e às vezes se enrolam... E a gente vê nitidamente quem faz, se engaja, se apaixona. Essa paixão passa para o aluno, que se encanta e continua. Uma das minhas bolsistas, que está entregando agora, fez duas pesquisas diferentes. Engatou um período atrás do outro. Mas a gente sabe

que não é a realidade das privadas, que não têm o foco em pesquisa. E aí fica para as públicas a maior parcela da iniciação científica que a gente vê no congresso. A gente continua fazendo por paixão, porque mesmo sem horas para aquilo, você faz. Mas é muito válido, acho que é fantástico.

Marcelo: Eu acredito muito nesse discurso da paixão que a Taísa acabou de falar. Acompanhar uma iniciação científica dá muito trabalho. Você tem que estudar, às vezes tem coisa que você não tem referência. Você tem que pesquisar. Tem que datizar aquilo para conversar na orientação, e aí você tem que ajudar na produção de texto, porque as pessoas escrevem menos. Então, se tem uma série de coisas para fazer que não é para todo mundo. Se você não tem paixão em orientar, é melhor que nem oriente, porque a minha falta de paixão pode tolher a sua paixão. A má orientação pode fazer você gostar menos ou deixar de gostar, do que se estava disposto a fazer. Por isso eu acho que vai do perfil de cada professor. A universidade hoje é aberta, para todo mundo, a gente tem que acolher a diversidade e a gente acolhe porque acredita no discurso e tal. E aí tem casos de alunos que tem uma paixão despertada, tem vontade, mas não tem orientador que tenha a sensibilidade de respeitar o aspecto que o torna o sujeito da diversidade. Vou dar um exemplo: tive um aluno disléxico. Não é fácil. Ele chegou dizendo “eu nem fui procurar outro professor, porque eu acho que só o senhor pode me aceitar”. Fez. Não superou nada da dislexia, mas fez. Feliz, tranquilo. A família vai agradecer. Quando a família participa, também é bem importante. É fantástico. A educação salva vidas.

Taísa: Eu tenho uma aluna que foi premiada no colóquio de João Pessoa. Ela fez uma pesquisa de trajes de banho, no TCC, para muçulmanas. Fez, a gente deu continuidade. E o pai dela, no dia da formatura, fez questão de vir falar comigo. Ela se apaixonou, entrou na especialização logo depois e hoje ela trabalha como pesquisadora em um instituto em Curitiba.

1. Os professores são de regiões distintas em nosso país, de dimensões continentais. O professor Marcelo atua em um centro de ensino público e gratuito de uma UF, localizada há quase 140 quilômetros da capital Pernambucana e a professora Taísa atua numa instituição de ensino privada, na capital de um estado do sul. Além das diferenças geográficas, quais seriam as experiências e contextos da pesquisa que os diferenciam também? O que os uniu nesse propósito do CBI-CDEM?

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA NO BRASIL

Táisa: A gente se uniu nessa missão, porque mesmo antes já tínhamos estudantes que vinham aqui, que buscavam esse espaço. E a gente sempre pensou “nós precisamos dos alunos com mais força para vir apresentar a sua pesquisa. Não vai ter pesquisador daqui a vinte anos se a gente não incentivar agora”. E o Marcelo também, sempre com essa paixão e sempre ajudando os alunos, tentando dar visibilidade aos estudantes. É como o Marcelo falou antes: tem professor que não faz com o aluno, não é aquela paixão. Eu fico extremamente grata, feliz, recompensada quando eu vejo a possível transformação que eu posso fazer na vida do meu estudante. Essa é minha maior recompensa: ver que os meus estudantes, nesses meus 15 anos lecionando, hoje estão bem. Eu tenho contato com cada um deles, sei onde eles estão. Isso é muito compensador ver que você pôde, por uma mínima questão que seja, tocar a vida de alguém, fazer alguém pensar sobre si ou poder ajudar alguém na sua transformação. Não tem nada que pague, não tem salário. Isso é o maior valor possível que a gente pode ter. E quando a gente vê os olhinhos dos nossos estudantes felizes de poder estar aqui, estar nesse espaço. Eu já levei aluna para o CIMODE, já levei aluna para o CBS, em São Paulo. E eles se acham o máximo, eles estavam lá no congresso, com as pessoas que eles viam nos livros. E isso é transformador. Então a gente se juntou nessa missão de ser agente de transformação. Quando eu comecei a lecionar, eu ouvia do gestor da universidade, que era outra privada: “você não é amiga do seu aluno, você é professora”. E eu achava aquilo o fim da picada, porque uma coisa não exclui a outra.

Marcelo: A gente tem a mesma formação, em semiótica. Eu sou mais velho do que a Tatá, comecei antes. E a gente vem de uma escola - acho que isso que emociona - que não é a escola de hoje, não era acolhedora. Nossa escola foi muito dura. Eu não tive a oportunidade, no meu mestrado ou doutorado, de participar de uma coisa assim, que você vem e quer voltar todos os anos. Era outro tipo de escola, outro tipo de aluno. A gente não tinha voz e tudo que a gente fazia, não é que podia ser melhorado, é que nada era bom. E no meio dessa trajetória a gente se conheceu e aí a gente se encontra aqui tendo a possibilidade de fazer algo diferente. Participar de um GT para a gente já era diferente. Mas quando veio a ideia do congresso, a gente pensa até inconscientemente: “temos que fazer diferente, a gente precisa fazer com eles o que não fizeram com a gente”. Estavam muito pouco preocupados com o resultado da formação que estava sendo ali trabalhada. A gente tem que fazer um acolhimento diferente. Acho que quando eu falo dos três grandes picos é justamente isso, esses picos mostram que a gente está preocupado, que a gente está antenado em fazer diferente do que fizeram com a gente. O negócio é fazer diferente mesmo. Apaixonadamente diferente.

1. Nesta edição de 2019, quais as características e números do evento? Está havendo um crescimento no que se refere aos estudantes?

Táisa: Esse ano os números foram muito próximos com o anterior, embora Curitiba tenha sido mais alto, porque provavelmente vieram os mesmos ou teve pouca variação. Ano que vem, em Fortaleza, com certeza a gente vai ter mais estudantes do Nordeste, mas a gente já sabe que o número de iniciação científica lá é menor. Como na IC, geralmente, são pessoas que estão quase se formando. Se é aquele que já está no último ano, agora ele já está no mercado de trabalho, às vezes ele veio para área acadêmica... então vai acontecendo um ciclo de renovação. Tem anos um pouco mais altos e anos um pouco mais baixos. O interessante é que nunca teve nenhuma baixa e isso é muito bom. A média vem se mantendo, um crescente. O “se manter” para gente é mais importante, porque você vai criando essa cultura. Às vezes você tem uns picos muito altos, depois abandonam, mas é a coisa do rodízio. O que tem nos deixado mais feliz é que ele tem crescido, e se mantido. Isso é importante. Acho que a gente está mesmo criando essa cultura.

Marcelo: Tem um crescimento, mas eu ainda acho que é muito difícil os alunos acompanharem, porque é um evento itinerante. Em um ano está em São Paulo, outro ano está em Caixas, outro ano em João Pessoa... fica oneroso para o aluno acompanhar, então eu não me preocupo muito com números. Estamos em uma média boa. E atribuo a não presença anual dos estudantes justamente pela questão financeira. Não por falta de vontade ou por falta de trabalho.

1. A gente falou do surgimento do Fórum das Escolas e da importância dele. Já pensaram em criar um Fórum de Estudantes?

Táisa: Já pensamos. Temos pensado inclusive em fazer algo em paralelo, para ouvir mais os estudantes sobre o processo. Talvez, não sei, se dentro do próprio fórum. A gente começou a conversar sobre isso esse ano e estamos começando a voltar nossas conversas para esse viés. Porque acontece o fórum, mas o estudante acaba não indo, ele tem um foco em números e universidades, em perfil de egressos, que é muito denso. Mas estamos vendo que temos uma necessidade de ouvir o aluno.

Marcelo: Tanto que a gente vai montar uma mesa ano que vem especificamente para a IC, independentemente dos nossos trabalhos do GT. Para discutir com os alunos mesmo. Estamos pensando como vai ser, qual vai ser a proposta, mas isso já foi falado. Eu tenho uma ideia, mas ainda não deu tempo de conversar, a gente ainda vai se

sentar para falar sobre isso.

1. Para encerrar, quais são as expectativas para o CBICDEM frente ao cenário político atual e de que maneira podemos fortalecer a pesquisa científica nesse novo campo de incertezas?

Marcelo: O cenário é péssimo, a perspectiva é péssima. Não tenho a ideia de que ano que vem vai ser melhor. Tenho medo de tudo que está acontecendo. Acho que estamos em um período muito negativo, mas isso não impede de arregaçarmos as mangas e fazermos tudo como fazemos todos os anos. O cenário não é positivo: corte de bolsa, professor sendo mandado embora e sendo recontratado com salário menor, sobrecarga de trabalhos nas universidades federais. Estão jogando a sociedade contra a gente, contra a categoria do professor. É coisa temerosa, apavorante. Não tem verba para ajudar na própria realização do colóquio, tem que se organizar internamente com as inscrições para dar conta. Eu acho que a nossa parte estamos fazendo: arregaçando as mangas, divulgando e trabalhando muito. Ontem alguém falou assim: “É tão rápido três ou quatro dias”. Sim, são três dias aqui, mas é um ano de trabalho.

Taísa: Para nós o colóquio começou sábado, a três dias atrás. É um ano de trabalho para estarmos aqui três dias. Desde sábado estamos trabalhando e fazendo reuniões para o colóquio do ano que vem, em Fortaleza.

Marcelo: Mas a gente tem uma superestrutura, sim, no ponto de vista de apoio, de incentivo... a própria ABEPEM. Fico muito feliz com essa revista que a gente organiza que também é fruto desse trabalho conjunto que fazemos no colóquio, além da Dobras. A nossa [publicação] particular, a coletânea dos alunos que apresentaram na iniciação científica, que a gente conseguiu lançar esse ano.

Taísa: Foi uma conquista. Foi um marco bastante grande a gente conseguir materializar isso e a gente estava tentando fazer isso desde 2016. Antes a gente tinha parcerias com outras revistas, mas tudo isso toma tempo e todas as pessoas fazem isso voluntariamente, não existe pagamento. O fato de a gente ainda conseguir pessoas que façam isso de forma voluntária já mostra um pouco desse caminho para a gente seguir. Não vai na mesma velocidade, às vezes volta um pouquinho, mas a gente consegue. Vai depender muito da vontade, do engajamento e da persistência de cada um. Tempos difíceis em algum momento aparece, mas como a gente se posiciona perante eles faz a diferença. A gente tem sim que afirmar nossa posição, esbravejar e falar,

mas se a gente ficar só nisso é vazio. Não adianta ficar esperando que venha algo. Acho que a gente tem que fazer isso, mas a gente também tem que tomar nossas ações para fazer com que a coisa ande e é o que temos feito. Às vezes com passo de formiguinha, às vezes a gente consegue um passo de lebre, às vezes a gente volta e vira tartaruga.

Marcelo: E ontem, uma moça falou uma coisa que me tocou muito, pensando nesse cenário todo: “eu não tenho dinheiro para pagar o doutorado, mas eu vou continuar estudando, vou fazer curso de ouvinte, vou continuar lendo, pensar em escrever artigo, vou participar de congresso, porque essa é minha forma de marcar resistência”. Isso é muito pessoal, mas se vê uma paixão por trás motivando, é muito forte essa imagem. A gente tenta de alguma maneira fazer nossa parte, mas as pessoas que participam também têm que fazer. É a nossa forma de resistência: fazer a coisa continuar acontecendo e as pessoas continuarem vindo, dos pesquisadores mais renomados à iniciação científica.

Conclusão

Entende-se, portanto, dessa conversa com os professores Marcelo e Taísa, que dar voz aos estudantes de moda atuantes na iniciação científica no Brasil por meio do Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda é algo fundamental para o crescimento da pesquisa nessa área que ainda é relativamente nova no país. Fica claro que a união desses dois mestres em prol do mesmo objetivo, foi algo crucial para gerar visibilidade, segurança e sobretudo paixão pela pesquisa científica nos estudantes, que é capaz leva-los para os mais diversos caminhos após a graduação. Além disso, destaca-se o papel do orientador em meio a tudo isso, haja vista que é percebendo as particularidades dos estudantes e dedicando-se nesse sentido, que vai gerar interesse nessas pessoas.

Assim, pode-se afirmar que é por conta da vontade de transformação na maneira de encarar a pesquisa brasileira que o Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda consolidou-se da forma que é hoje. Afinal, parafraseando o professor Marcelo Martins, a educação é capaz de salvar vidas.

ANEXOS

ANEXO DO EDITORIAL

Segue aos leitores o documento na íntegra, em sua versão de dezembro de 2018, do edital para a pesquisa sobre o quadro de egressos dos cursos superiores de moda, no Brasil, cujos resultados, de algumas poucas escolas, foram apresentados durante o 14º Fórum das Escolas de Moda, em Porto Alegre, nas dependências da UNISINOS, em 01/09/2019.

ABEPEM

FÓRUM DAS ESCOLAS DE MODA “DOROTEIA B. PIRES”

EDITAL DE CONVITE ÀS PESQUISAS DE CARÁTER ACADÊMICO JUNTO AOS CURSOS SUPERIORES DE MODA – 14º FÓRUM DAS ESCOLAS DE MODA - 2019

APRESENTAÇÃO

A Diretoria de Ensino da AVBEPEM, responsável pelo Fórum das Escolas de Moda vem, através deste Edital, tornar público o convite à pesquisa acadêmica junto aos cursos superiores de moda, com fins de subsidiar os debates do 14º Fórum das Escolas de Moda de 2019 e, principalmente, fomentar reflexão profunda sobre os cursos e decursos do ensino superior brasileiro em moda na atualidade.

1.1 OBJETO

Pesquisa por métodos quantitativos, a ser realizada por cada Unidade de ensino interessada em acatar o convite/conteúdo deste edital, sobre a empregabilidade dos egressos de Moda (Design de), a partir de 2013.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 GERAL

Promover ampla pesquisa sobre a empregabilidade dos egressos dos cursos superiores em Moda, a fim de refletir sobre a pertinência das propostas curriculares em exercício diante do mercado, setor produtivo brasileiro e a sociedade contemporânea.

1.2.2 Específicos

- α) Mapear a empregabilidade dos egressos dos cursos de Moda a partir de 2013;
- β) Estabelecer debate sobre as realidades educacionais diversas que compõem o ensino superior da área no Brasil;
- χ) Diagnosticar superávits e déficits na empregabilidade do setor para o graduado em Moda (Design de);
- δ) Definir estratégias assertivas no âmbito educacional para a ampliação da empregabilidade dos egressos.

1.3 LIMITES

Delimitação espacial – Brasil.

Delimitação institucional – instituições que ofereçam curso superior em Moda, Design de Moda e variantes; em caráter público, comunitário ou privado; com diferentes habilitações.

Delimitação temporal – graduados a partir do segundo semestre de 2013 até graduados em 2017 ou 1º semestre de 2018.

1.4 PRAZOS

Coleta de informações – de 15 de dezembro de 2018 até 15 de março de 2019;

Contabilização dos dados – 16 de março a 16 de abril de 2019;

Produção de relatórios e envio dos mesmos – até 30 de junho de 2019.

1.5 DINÂMICA DO TRABALHO

- Cada instituição poderá, conforme seus interesses e métodos de coleta de informações, participar deste edital, sem que haja custos ou cobranças financeiras apresentadas à ABE-PEM.
- Por meio de recursos próprios, deverão ser levantadas as situações de emprego de todos os graduados em moda, conforme a delimitação temporal acima.
- Os dados deverão ser contabilizados em dois grandes eixos:

I – Permanência no mercado

II – Fidelidade ao setor da moda

I.1 - Em relação ao **eixo “permanência no mercado”**, os graduados em moda deverão ser contabilizados em um dos 3 grupos:

- α) Permanência desde a formatura (sem intervalos com práticas profissionais em outros setores)
- β) Permanência parcial desde a formatura (com oscilações entre práticas profissionais fora e dentro do setor de moda)
- χ) Impermanência no setor.

- A unidade de contabilidade deste eixo é a PORCENTAGEM, ou seja, em relação ao tempo após a graduação, o egresso permaneceu empregado no setor: sempre, ou seja 100 a 90% do tempo, denominado no relatório final de “Caso A; quase sempre 89 a 50% do tempo após a formatura, denominado de “Caso B; às vezes, entre 49 a 20% do tempo, denominado de Caso C e, ainda, muito pouco, nos casos de ter ficado entre 19 a 1%, denominado de Caso D.

I.2 – Em relação ao **eixo “fidelidade ao setor da moda”**, os graduados em moda deverão ser agrupados em 4 grandes grupos, considerando sua situação atual, a despeito de outras ocorrências averiguadas pelo eixo I. São as variáveis:

- α) Empregados ou empreendendo no setor da moda;
- β) Empregados ou empreendendo em setores afins da moda;
- χ) Empregados ou empreendendo em outros setores;
- δ) Dando continuidade aos estudos;
- ε) Desempregados.

- A unidade de contabilidade deste eixo é a QUANTIDADE ABSOLUTA, seguida de porcentagem, ou seja, a condição de trabalho do egresso no ano de 2018 deve ser quantificada pela ocorrência em que se encontra em um dos casos acima e, posteriormente, calculada a sua porcentagem em relação às respostas válidas para se dimensionar o resultado para o último ano. Cada uma das variáveis acima será intitulada no relatório final de Caso 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente.
- Os egressos que estiverem estudando e trabalhando poderão ser assinalados em 2 casos, contudo, essa “**duplicidade**” deve ser diferenciada no cálculo da porcentagem e evidenciada no relatório final para que haja meios de comparação e discussão.
- Os egressos, cuja situação é desconhecida serão eliminados da amostra da pesquisa e os que estão trabalhando ou estudando fora do Brasil, deverão ser considerados no quesito “outros”.

1.6 DA PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM DAS ESCOLAS DE MODA

1.6.1 Todas as instituições que realizarem a pesquisa proposta terão voz nos debates e dinâmicas de trabalho do 14º Fórum de Escolas de Moda;

1.6.2 Reunidos por região geopolítica brasileira, os pesquisadores realizarão debates dos dados obtidos por 90 min., em que diagnósticos e proposições poderão ser apontadas por todos os participantes;

1.6.3 De cada grupo de trabalho sairá um representante que terá voz na plenária do Fórum das Escolas de Moda, no momento subsequente.

1.6.4 A partir dos dados apresentados e dos debates encetados na plenária do Fórum serão desenvolvidas diretrizes ou será composta uma Comissão para apresentar até o final do 15º Colóquio de Moda diretrizes de trabalho para o ano vindouro junto às instituições de ensino, empresariais e governamentais ou outras, conforme as decisões de todos.

1.6.5 Os resultados da pesquisa e conclusões dos trabalhos farão parte dos Anais ou de publicação específica e poderão ser contabilizados nos respectivos currículos dos pesquisado-

res como produção acadêmica nos itens “produção bibliográfica”, “apresentação de trabalho científico” e “relatório de pesquisas”.

1.7 DISPOSIÇÕES FINAIS

- A cada ano, durante o Colóquio de Moda, novas proposições de pesquisa nacional poderão ser apresentadas e, a selecionada, poderá receber novo edital de pesquisa acadêmica como o presente neste documento.

1.8 ANEXOS

- 1) MODELO PARA REGISTRO DOS DADOS COLETADOS
- 2) MODELO DO RELATÓRIO FINAL APRESENTADO
- 3) SIMULAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA EXEMPLIFICAÇÃO

Diretoria de Ensino, novembro de 2018.

ANEXOS

MODELO PARA REGISTRO DOS DADOS COLETADOS (sugere-se a adaptação conforme necessidade e realização no programa Excel)

Composição da amostra de pesquisa			
Quantidade de egressos absoluto	Quantidade de egressos contatados	Percentual da amostra em relação ao total ideal	
(= número total de formandos de 2013-2 até 2018 -2)	(= número de egressos com quem se conseguiu contato e informações desejadas)	(Diferença numérica entre egressos total e egressos contatados)	(Diferença percentual)
X egressos	Y egressos	$X - Y = N$ egressos	X em proporção a N = Z%
Eixo I - “Permanência no mercado”			
Critério de classificação de Y		Valor de Y = número absoluto	Valor T = percentual entre Y e cada caso, deduzido o valor de “outros”
Permanência desde a formatura (Caso A) = 100 a 90% do tempo após a formatura			
Permanência parcial desde a formatura (Caso B) = entre 89 a 50% do tempo após a formatura			
Impermanência no setor (Casos C) 49 a 20% do tempo após a formatura			
Impermanência no setor (Casos D) 19 a 1% do tempo após a formatura			
Outros (residentes fora do país)			
Eixo II – “Fidelidade ao setor da moda”			

Critério de classificação de Y diante de sua realidade em 2018	Valor de Y = número absoluto	Valor T = percentual entre Y e cada caso, deduzindo o valor de "outros" e desconsiderando os casos de duplicidade
Empregados ou empreendendo no setor da moda		
Empregados ou empreendendo em setores afins da moda		
Empregados ou empreendendo em outros setores		
Dando continuidade aos estudos		
Desempregados		
Outros (residentes fora do país)		

MODELO DO RELATÓRIO FINAL APRESENTADO

1. Dados de Identificação:
 - a. Nome da Instituição:
 - b. Breve histórico:
 - c. Currículo vigente: (ano de implantação e grade disciplinar)
 - d. Coordenação de cursos desde 2013:
 - e. Perfil do profissional proposto do PPPC (Proposta Político Pedagógica do Curso):

2. Metodologia de coleta de dados:
 - a. Período de coleta:
 - b. Meios de coletas (telefone, e-mail, redes sociais etc):
 - c. Instrumento de coleta (perguntas feitas, etc):
 - d. Responsáveis pela coleta:
 - e. Responsáveis pela tabulação dos dados:

3. Responsáveis da pesquisa:
 - a. Professor (res) responsáveis pela coordenação da pesquisa:
 - i. Vínculo com o curso:
 - ii. Anos de trabalho na IES:
 - iii. Razão de aceitar a coordenação da pesquisa:
 - b. Responsáveis pela realização do relatório:
 - i. Vínculo com o curso:
 - ii. Anos de trabalho na IES:
 - iii. Razão de aceitar a coordenação da pesquisa:

4. Resultados alcançados
 - a. Eixo I "Permanência no Mercado"
 - i. Valor absoluto e percentual do Caso A:
 - ii. Valor absoluto e percentual do Caso B:
 - iii. Valor absoluto e percentual do Caso C:
 - iv. Valor absoluto e percentual do Caso D:
 - v. Análise dos resultados obtidos: possíveis justificativas circunstâncias (de caráter particular e local, de curta duração); conjunturais (de caráter regional, implicando em crises sazonais e de média duração) e estruturais (de caráter nacional, implicando em condições econômicas, políticas e sociais do país ou do setor, de longa duração)
 - b. Eixo II "Fidelidade ao Setor de Moda"
 - i. Valor absoluto e percentual do Caso 1:
 - ii. Valor absoluto e percentual do Caso 2:

- iii. Valor absoluto e percentual do Caso 3:
- iv. Valor absoluto e percentual do Caso 4:
- v. Valor absoluto e percentual do Caso 5:
- vi. Valor subtraído dos casos acima por efeito de duplicidade (trabalho e estudo simultâneos):
- vii. Análise dos resultados obtidos: possíveis justificativas, considerando os resultados obtidos para os casos A, B, C e D e a realidade de 2018 para a sua região e egressos.

5. Conclusão geral:

- a. Dificuldades:
- b. Aspectos positivos da realização da pesquisa:
- c. Repercussão no grupo de trabalho docente e discente:
- d. Perspectivas de uso dos dados coletados em ações futuras.
- e. Outros que desejar.

SIMULAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA EXEMPLIFICAÇÃO

Composição da amostra de pesquisa			
Quantidade de egressos absoluto	Quantidade de egressos contatados	Percentual da amostra em relação ao total ideal	
(= número total de formandos de 2013-2 até 2018 -2)	(= número de egressos com quem se conseguiu contato e informações desejadas)	(Diferença numérica entre egressos total e egressos contatados)	(Diferença percentual)
150 (X) egressos	70 (Y) egressos	150 (X) – 70 (Y) = 80 (N) egressos	X em proporção a N = 53,33 (Z)%
Eixo I - “Permanência no mercado”			
Critério de classificação de Y		Valor de Y = número absoluto	Valor T = percentual entre Y e cada caso, deduzido o valor de “outros”
Permanência desde a formatura (Caso A) = 100 a 90% do tempo após a formatura		10	14,72 %
Permanência parcial desde a formatura (Caso B) = entre 89 a 50% do tempo após a formatura		30	44,11 %
Impermanência no setor (Casos C) 49 a 20% do tempo após a formatura		20	29,41 %
Impermanência no setor (Casos D) 19 a 1% do tempo após a formatura		8	11,76 %
Outros (residentes fora do país)		2	0 %
Eixo II – “Fidelidade ao setor da moda”			

Critério de classificação de Y diante de sua realidade em 2018	Valor de Y = número absoluto	Valor T = percentual entre Y e cada caso, deduzindo o valor de "outros" e desconsiderando os casos de duplicidade
Empregados ou empreendendo no setor da moda	10	14,72 %
Empregados ou empreendendo em setores afins da moda	27	39,71 %
Empregados ou empreendendo em outros setores	16	23,52 %
Dando continuidade aos estudos	8 + 5	11,76 %
Desempregados	7	10,29 %
Outros (residentes fora do país)	2	0%

Votos de bom trabalho a todos.

Diretoria de Ensino da ABEPEN, 12, dezembro de 2018.
