

RE

ARTES  
MODA  
DESIGN

הישיבה  
הישיבה

ISSN - 2594 4630

Revista de Ensino em Artes, Moda e Design  
Dossiê 3 | Vol. 3 N. 1

## Novas Perspectivas de Aprendizagem

*Org. Marcelo Martins e Maria Alice Rocha*

Outubro | 2018 a Maio | 2019



## SUMÁRIO

<b>EXPEDIENTE</b> .....	<b>003-005</b>
<b>EDITORIAL</b> .....	<b>006-007</b>
<b>DOSSIÊ</b>	
<b>O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COMO PRÁTICA RELACIONAL: ASSUNTOS, SABERES E INSTITUIÇÕES</b>	
Verónica Soledad Walker .....	009-031
<b>PROCEDIMENTOS DIALÓGICOS NO DESIGN E AUTORIA: ANOTAÇÕES SOBRE OS PROJETOS REALIZADOS NO LABMODAR</b>	
Regina Barbosa Ramos; Gilberto dos Santos Prado .....	032-046
<b>UMA PROPOSTA DA MODA COMO CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DO OLHAR DO ESTUDANTE DE MEDICINA NO AGRESTE PERNAMBUCANO</b>	
Maria Teresa Lopes .....	047-058
<b>ABERTURAS TRANSVERSAIS</b>	
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM MODELAGEM: CONSTRUINDO A BASE DO CORPO FEMININO SOB UM NOVO OLHAR</b>	
Kárittha Bernardo de Macedo; Andressa Schneider Alves .....	060-073
<b>PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E REGISTRO DE ENTREVISTAS SOBRE DESIGN DE MODA: PESQUISA JUNTO A EMPRESAS NO BRASIL E NA ALEMANHA</b>	
Amanda Queiroz Campos .....	074-087
<b>DOSSIÊ ESPECIAL: 14º COLÓQUIO DE MODA</b>	
<b>A INCLUSÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE MODA E INDUMENTÁRIA</b>	
Morgana Fernandes Martins; Carla Aparecida da Costa .....	089-102
<b>NOTAS SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA DA MODA: FONTES E FANTASMAS EM UMA FICÇÃO</b>	
Fernando Augusto Hage Soares; Bene Afonso Martins.....	103-112
<b>A MODELAGEM POR TRÁS DOS MOLDES: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA</b>	
Márcio Soares Lima; Lucilene Rodrigues da Silva; Jandeina Maria Barbosa Uchôa; Raquel Gomes Noronha.....	113-122
<b>ENSINO DA INCLUSÃO NA MODA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELAS CONQUISTAS DE CÓRDOBA E DO ADEUS AO TRABALHO</b>	
Emanuella Scoz; Niguelme Cardoso Arruda.....	123-134

# Expediente

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design* nasceu em 2017 organizada a partir de parcerias entre o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, os Programas de Pós-Graduação do Instituto de Cultura e Artes da Universidade Federal do Ceará, o Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social da Universidade Federal Rural de Pernambuco e, ainda, o Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial por sua Diretoria de Ensino.

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

Este quarto número trata-se do dossiê “Novas perspectivas de aprendizagem”, organizado pelos professores Marcelo Machado Martins e Maria Alice Vasconcelos Rocha com colaboração dos demais editores.

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

---

## CONSELHO EDITORIAL

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

---

## EDITORES DO DOSSIÊ 3

Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Brasil  
Maria Alice Vasconcelos Rocha, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil  
Com colaboração dos demais editores da revista.

**CONSELHO CONSULTIVO VOLUME 2, N.1**

Cariane Weydmann Camargo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Daniela Novelli - Universidade Federal de Santa Catarina  
Débora Pires Teixeira - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Geraldo Coelho Lima Júnior - Universidade Anhembi Morumbi  
Ítalo de Paula Casemiro - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Lucas da Rosa - Universidade do Estado de Santa Catarina  
Mara Rúbia Sant'Anna - Universidade do Estado de Santa Catarina  
Marcelo Machado Martins - Universidade Federal de Pernambuco  
Maria Carolina Garcia - Centro Universitário Belas Artes de São Paulo  
Marly de Menezes - Universidade Anhembi Morumbi  
Taisa Vieira Sena - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

**REVISORES GRAMATICAIIS**

A INFORMAR

## EDIÇÃO

Apoio | Direção Assistente de Pesquisa e Pós-Graduação CEART/UDESC  
Diagramação e Apoio de edição | Hiannay T. J. de Freitas (UDESC)  
Capa | Maria Teresa Lopes.

---

### FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais [PPGAV/UDESC], Programa de Pós-Graduação em Design [PPGD/UFPE], Programa de Pós-Graduação em Artes [ICA/UFC], e Programa de Pós-Graduação em Consumo, Cotidiano e Desenvolvimento Social [PGCDS/UFRPE]. n. 4, out. – fev. /2019. - Florianópolis : UDESC/CEART, 2019 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível em: <[www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index](http://www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index)>.

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

# EDITORIAL

## EDITORIAL

O ano de 2018 foi marcado por muitos acontecimentos e vários deles surpreendentes, alguns felizes, outros indesejados. Muitos destes fatos marcam a história contemporânea do Brasil e fala-se mesmo num fim de Era e dos tempos difíceis das transições históricas. Fazer nascer uma revista acadêmica em tempos tão angustiados é correr grandes riscos e ter a certeza de muito trabalho pela frente. Mesmo diante deste cenário, intelectuais destemidos enfrentam o desafio e buscam superá-lo para chegar aos objetivos pretendidos.

Os queridos colegas que propuseram o presente dossiê sentiram nas suas vidas pessoais também os mesmos desafios de enfrentar o inesperado e as circunstâncias, com urgência, pediu-lhes outras atenções e um novo ritmo de vida. Contudo, nessa hora o trabalho em grupo evidencia o valor inestimável que possui e, assim, os demais editores seguiram em frente, substituindo, nos limites de nossas forças, o trabalho iniciado.

Diante dos ventos fortes, novos rumos foram sendo encontrados e assim o dossiê três com poucos artigos aprovados foi prorrogado e abarcou os textos propostos pelos pesquisadores selecionados do 14º Colóquio Nacional de Moda, edição 2018. Portanto, o dossiê três é também o dossiê especial de 2019 e estende seu período de outubro 2018 a maio de 2019.

O terceiro dossiê foi proposto a partir do ideal que a “escola, como a vida, só é possível se constantemente reinventada”. Assim como, considerando que “com os aportes tecnológicos da contemporaneidade, mudaram-se os comportamentos dos agentes da Educação, em todos os níveis, e do próprio espaço e tempo escolares. Muitas vezes ainda engessadas em muitas práticas reprodutivas e que pouco estimulam a reflexão, a autonomia e a criatividade dos educandos/as, as aulas deixam de propiciar um ambiente de (auto) descoberta, de gosto pela particularidade de determinados estudos e de também do estabelecimento de correlações entre assuntos específicos com um todo maior que diz respeito à área de formação e à área de trabalho deles/as”. Porém havia uma certeza a motivar a proposição do dossiê três, a que era “mister reconhecer iniciativas de ações pedagógicas que ultrapassam as barreiras da mesmice consolidada historicamente e conseguem garantir ao alunado não apenas uma aprendizagem momentânea, mas sua continuidade nas relações que dela emergem para um conhecimento maior e mais aprofundado de seu campo de formação e atuação”.

Portanto, apesar dos ventos contrários, o dossiê “novas perspectivas de aprendizagem” teve uma grata surpresa: a de contar com a contribuição da professora argentina Verónica Walker que nos autorizou a reprodução de seu artigo “O trabalho docente universitário como prática relacional: assuntos, saberes e instituições”. Cujas reflexões contribuem para os métodos de ensino e os desafios da aprendizagem no contemporâneo.

Além dessa importante contribuição que abre este número, também se apresentam outros artigos em que professores estão reconstruindo suas metodologias e práticas de trabalho em sala de aula, bem como os resultados que aportam à formação dos educandos/as às novas estratégias de ensino utilizadas, refletindo nos modos de eles/as aprenderem e estarem se preparando constantemente para o mundo do trabalho.

Por isso, contamos na primeira seção com três artigos afinados com a proposta do dossiê de autoria das pesquisadoras: Verónica Soledad Walker, Regina Ramos Barbosa com Gilberto dos Santos Prado e Maria Teresa Lopes. Na seção Aberturas Transversais contamos com duas contribuições interessantes a das autoras Káritza Bernardo de Macedo com a Andressa Schneider Alves e, ainda, o trabalho de Amanda Queiroz Campos que pode inspirar novas práticas pedagógicas a partir de uma pesquisa inovadora. Na seção “Dossiê Especial” reúne os trabalhos apresentados e selecionados no 14º Colóquio Nacional de Moda, cujos textos foram ampliados e remodelados para a publicação na revista. Temos então quatro trabalhos inspiradores dos pesquisadores Morgana Fernandes Martins, Fernando Augusto Hage Soares, Márcio Lima e Emanuella Scoz com seus respectivos co-autores.

Essa edição ainda será ampliada antes da finalização do período de sua vigência com mais uma entrevista e a versão em outro idioma dos primeiros artigos, contudo, no prazo previsto, conforme nossos limites de trabalho, apresentamos com alegria esse dossiê que, sem dúvida, terá em nossas vidas sempre um Q de especial.

Boa leitura, os editores.

DOSSIÉ



**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019009**

## **O TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COMO PRÁTICA RELACIONAL: ASSUNTOS, SABERES E INSTITUIÇÕES**

**El trabajo docente universitario como práctica  
relacional: sujetos, saberes e instituciones<sup>1</sup>**

**Verónica Soledad Walker<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado pela revista Revista Educación, el Lenguaje y la Sociedad (FCH, UNLPam). Disponível em: <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2219/2216>>.

<sup>2</sup> Doutora pela Universidade de Malaga. Atua na Universidade Nacional do Sul, Argentina. Suas pesquisas têm como ênfase Educação e sociedade.

E-mail: veroswalker@gmail.com

## Resumo

Este artigo discute a dimensão relacional do trabalho docente universitário a partir da análise da bibliografia especializada e das informações coletadas por meio de entrevistas realizadas por professores universitários argentinos e espanhóis. Sugere-se que o trabalho docente constitua uma prática social que coloca os professores em um quadro de múltiplas relações com outros sujeitos, conhecimentos específicos, instituições particulares e com a sociedade em geral. Ao longo da escrita, analisam-se as relações entre colegas e as formas adquiridas pela cultura do trabalho docente na Universidade; As características que a ligação estudantil assume; O vínculo entre os professores e a instituição universitária e a organização da sociedade, bem como a relação com certos saberes que requerem o exercício do trabalho docente universitário. O reconhecimento da rede de múltiplos relacionamentos, dos quais os professores exercem seu trabalho cotidiano, permite que pensem no ensino como uma prática heterogênea atravessada por múltiplas tensões.

**Palavras-Chave:** Universidade, trabalho docente, instituições, saberes, relações.

## Resumen

El presente artículo aborda la dimensión relacional del trabajo docente universitario a partir del análisis de la bibliografía especializada y de la información recogida a través de entrevistas realizadas a profesores universitarios argentinos y españoles. Se plantea que el trabajo docente constituye una práctica social que coloca a los profesores en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad en general. A lo largo del escrito, se analizan las relaciones entre colegas y las formas que adquiere la cultura del trabajo docente en la universidad; las características que asume el vínculo con estudiantes; el vínculo de los docentes con la institución universitaria y la organización de pertenencia, así como la relación con determinados saberes que exige el ejercicio del trabajo docente universitario. El reconocimiento de la red de múltiples relaciones desde la cual los/as docentes ejercen su quehacer cotidiano, habilita a pensar el trabajo docente como una práctica heterogénea atravesada por múltiples tensiones.

**Palabras clave:** Universidad, Trabajo docente, Instituciones, Saberes, Relaciones.

## 1 INTRODUCCIÓN

El trabajo docente universitario constituye una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el campo universitario. En el marco de condiciones materiales y simbólicas diversas, el desarrollo del trabajo docente en la universidad coloca a los profesores en una red de múltiples relaciones. En primer lugar, desempeñarse como docente universitario implica relacionarse con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional. En segundo lugar, supone establecer relaciones con colegas que — posicionados diferencialmente y no necesariamente con la misma relación de contratación— están convocados para el cumplimiento de determinadas funciones institucionales. En tercer lugar, el trabajo docente conlleva relacionarse prioritariamente con aquellos que son los destinatarios directos de la tarea de enseñanza: los estudiantes. En cuarto lugar, desempeñarse como docente universitario comprende entablar relaciones con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano. De modo que el trabajo docente se define como práctica relacional en tanto supone el despliegue de múltiples relaciones sobre la base de los vínculos que la propia institución universitaria establece con la sociedad.

El presente artículo parte de considerar que el carácter relacional del trabajo docente constituye una dimensión no siempre visibilizada en los estudios sobre el tema o, en ocasiones, reducida al vínculo entre profesores y estudiantes. A lo largo del escrito, se focaliza en las distintas relaciones que establecen los profesores y profesoras en el ejercicio del trabajo docente en la universidad, entendiendo que los otros del trabajo comprenden a distintos sujetos, pero también involucra la relación con la institución universitaria y con particulares conocimientos.

El análisis realizado forma parte de un trabajo de investigación más amplio que tuvo como objeto de estudio el trabajo docente universitario y su evaluación en universidades de Argentina y España<sup>1</sup>. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005) que permitió abordar la especificidad, la complejidad y la inserción en su contexto de cuestiones relativas al trabajo docente universitario sin la pretensión de establecer generalizaciones. Más que un estudio comparado en sentido estricto, se emprendió un estudio cualitativo con ‘sensibilidad comparativa’ (Sieder, 2005). Esto es, se buscó reconocer las especificidades de cada caso estudiado (para ello la reconstrucción histórica resulta fundamental) y, a su vez, identificar aquellos actores y dinámicas claves desde el punto de vista transnacional. Desde esta perspectiva comparativa, Rachel Sieder (2005) propone estudiar aquellos fenómenos que rebasan las fronteras nacionales (por el contexto global y político en el que se insertan), abordando situaciones concretas con una sensibilidad comparativa interdisciplinaria.

En el marco de dicho estudio se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes de dos universidades argentinas Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires [UNCPBA] y Universidad Nacional de Misiones [UNaM]) y una española (Universidad de Málaga [UMA]). Se buscó recuperar y explicitar los ‘puntos de vista’ (Bourdieu, 2007) de profesores de diferentes áreas disciplinares y

<sup>1</sup> La investigación fue financiada por la Unión Europea a través de una Beca Full del Programa Erasmus Mundus ‘Move on Education’, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

distintas categoría y dedicación docente en relación con las peculiaridades del trabajo docente universitario. El criterio de pertenencia disciplinar fue definido *a priori* a partir del supuesto de la relevancia de la dimensión disciplinaria de la universidad (Becher, 2001). En función de ello, se decidió entrevistar a docentes de cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales y Arte<sup>2</sup>. Durante el trabajo de campo se incluyeron otros criterios de selección como la categoría y dedicación docente, la antigüedad en la docencia universitaria, el género y la situación de contratación. El análisis de los datos se realizó a través del método de comparación constante propio de la Teoría Fundamentada en el marco de la perspectiva metodológica cualitativa. Con respecto al análisis cabe señalar que las universidades seleccionadas presentan diferencias vinculadas con la historia del sistema universitario en cada uno de sus países, las historias particulares de cada institución, las peculiaridades del contexto político, económico y social, así como con las regulaciones supranacionales, nacionales, regionales e institucionales a las que están sujetas en cada caso. Desde el punto de vista teórico, epistemológico y metodológico, reconocer tales diferencias exigió la adopción de ciertos recaudos interpretativos. Por un lado, no naturalizar aquello que — por la pertenencia a uno de los campos universitarios — resultaba familiar. De este modo, resultó imprescindible ejercer una permanente vigilancia en los escritos para no dar cuestiones por supuestas, para tomar cierta distancia y poder objetivar determinadas situaciones. Por otro lado, requirió indagar en aquellos sentidos, nociones y significados que — al desconocer de otro mundo universitario — no se alcanzaban a comprender. Además, exigió una permanente reconstrucción histórica y contextualización de las políticas, prácticas y actores de modo de no extrapolar lógicas y significados del ámbito conocido hacia aquel que se desconoce y se pretende conocer<sup>3</sup>.

El texto se organiza en seis apartados. Primero, se realizan precisiones conceptuales sobre el trabajo docente en la universidad que permiten identificar su carácter relacional. Segundo, se focaliza en las relaciones entre colegas y las formas que adquiere la cultura del trabajo docente en la universidad. Tercero, se abordan las características que asume la relación del profesorado y los estudiantes. Cuarto, se presentan las cuestiones que emergieron del análisis en lo que refiere a la relación de los docentes con la institución universitaria. Quinto, se atiende a la relación con determinados saberes que se establece en el ejercicio del trabajo docente universitario. Por último, se presentan reflexiones finales a partir de la sistematización del análisis realizado.

## **El trabajo docente universitario como práctica relacional**

El trabajo docente universitario, concebido como un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006), constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los sujetos. A los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico,

<sup>2</sup> A continuación de cada cita textual, se consignarán los siguientes datos de las entrevistas: Institución de pertenencia (UMA, UNCPBA o UNaM), Cargo (Profesor o Auxiliar de docencia), Área disciplinar de pertenencia -Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Exactas y Naturales (CEXN), Arte (ART) y Ciencias de la Salud (CS), número de entrevista y página de la entrevista en la que se encuentra la cita. Las entrevistas fueron realizadas durante el período febrero 2012-abril 2013.

<sup>3</sup> El acompañamiento durante el proceso de investigación de un director español y una co-directora argentina resultó fundamental. Pertenecientes ambos al mundo académico de sus respectivos países, sus observaciones permanentes permitieron ir zanjando las dificultades provenientes de la familiarización con determinados espacios, prácticas y denominaciones y el desconocimiento de otros. En este punto cobra especial sentido el señalamiento que hace Bourdieu acerca del obstáculo que representa para el conocimiento científico tanto el exceso de proximidad como el exceso de distancia.

en las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Este trabajo, tendiente a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria (Coulon, 1997) y contribuir a su preparación para la vida profesional futura, no se reduce al desempeño de actividades de enseñanza. En el ejercicio del trabajo docente se entran actividades específicas (consideradas sustantivas del trabajo docente) y actividades de carácter estratégico (tendientes a preservar la calidad de profesor en el sistema). Actividades todas que se encuentran atravesadas por la tensión entre lo prescrito y lo real del trabajo (Dejours, 2001, 2012). Múltiples actividades involucradas en el ejercicio de la función docente del profesorado, realizadas por los mismos sujetos que también desarrollan tareas de investigación, extensión y gestión. Por ello puede decirse que el profesorado universitario se encuentra en una compleja situación laboral, en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Hace unos años Sancho Gil (2001) se refirió a los 'dos mundos' como una forma de expresar las actividades primordiales del trabajo en la universidad (docencia e investigación). Pasado un tiempo, y dado el creciente lugar que fueron ocupando las actividades de gestión en el tiempo de trabajo de los profesores y profesoras, Sancho Gil, Creus y Padilla Petry (2010) prefieren hablar de "una profesión, tres mundos", haciendo alusión a la triple situación laboral del profesorado (docencia, investigación y gestión). Si se tiene en cuenta, especialmente en las universidades argentinas, la prioridad que se les está otorgando a las actividades de extensión, es que se puede agregar un nuevo mundo a aquella división tripartita.

El trabajo docente constituye una práctica social, históricamente situada que coloca a los profesores en una trama de múltiples dependencias recíprocas. Una red de relaciones con otros, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Relaciones atravesadas por configuraciones presentes y pasadas, por condiciones materiales y simbólicas, por representaciones sociales e intereses específicos.

Abordar el carácter relacional del trabajo docente supone reconocer la relevancia de esta dimensión que, por lo general, permanece secreta y poco reconocida (Dubet, 2006). Se señalan a continuación, las distintas 'relaciones con otros' que establecen los profesores y profesoras en el ejercicio del trabajo docente en la universidad. Esos otros del trabajo docente comprenden a distintos sujetos -aquí se focalizará en la relación con los estudiantes y con colegas- pero también en la relación con la institución universitaria y con el conocimiento.

### **Relación con colegas**

Una mirada a la literatura especializada permite afirmar que en los estudios sobre el ejercicio de la práctica docente se priorizan las peculiaridades de un tipo de vínculo particular: la de los docentes con los alumnos. Sin embargo, no puede desconocerse que el ejercicio del trabajo docente supone múltiples relaciones, entre ellas las que se dan en el interior del profesorado: entre profesores diferencialmente posicionados en el espacio universitario. En este apartado se abordarán los aspectos de la relación entre colegas señalados por los profesores de los casos estudiados y que dan cuenta de formas particulares que adopta la cultura de trabajo docente universitario. Se recupera aquí la distinción realizada por Hargreaves (1996) entre 'contenido' y 'forma' de la cultura.

Para el autor, existen dos dimensiones constitutivas de cualquier cultura: el contenido y la forma. La primera de ellas consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por un determinado grupo. La segunda se refiere a los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de la cultura a través de las cuales se realiza, reproduce y redefine su contenido. Del análisis realizado emergen las siguientes formas que adopta la cultura del trabajo docente en la universidad: el individualismo y la balcanización como formas de asociación, la competitividad como clima de trabajo y la creciente virtualización como forma de comunicación.

## 2.1. El individualismo y la balcanización como forma de asociación

Los profesores entrevistados plantean que el ejercicio del trabajo docente universitario requiere de cierta coordinación entre profesores—hacia el interior de las asignaturas, las áreas, las titulaciones, los departamentos, etc.— que permita la concurrencia de esfuerzos en pos de los propósitos institucionales perseguidos. En este sentido, dicen valorar las fórmulas de trabajo colectivo y los intercambios entre los equipos docentes. Sin embargo, reconocen que en las instituciones universitarias no prevalecen las formas de trabajo colaborativo por distintas razones: a) la escasez de tiempo; b) el poco reconocimiento de este tipo de actividades; c) la falta de espacios comunes de trabajo; d) la inestabilidad laboral de los docentes.

La cuestión del tiempo resulta crucial en el análisis de la configuración del trabajo docente. Una profesora novel del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la universidad española sostiene: “*trabajar coordinadamente es muy difícil (...) [exige] muchísimo tiempo por encima del tiempo que tenemos disponible*” (UMA, Profesora novel CSH, Entrevista 5, Pág. 5). Por su parte, un profesor argentino con veinticinco años de antigüedad en el área de Ciencias Exactas y Naturales afirma: “*no te reconocen esa labor, parece que eso no es trabajar y eso por lo pronto es injusto*” (UNCPBA, Profesor CExN, Entrevista 12, Pág. 4). Las expresiones de los/as docentes permiten advertir la representación del tiempo como ‘un bien escaso’. La concepción del tiempo humano apreciado “como un capital que se gasta deprisa y con el que nos vamos también nosotros, (...)”. Lo cual nos lleva a apelar a no malgastarlo ni dilapidarlo. El tiempo físico fluye y sigue; el nuestro se agota” (Sacristán, 2008, p. 19).

A partir de esa percepción del tiempo como un capital finito, y en función de las situaciones particulares, los docentes deciden emplearlo de distintos modos. Por un lado, trabajar con otros profesores, implica la decisión de invertir tiempo en ello. Por el otro, precisamente por la inversión de tiempo que supone y en relación a los réditos que genera se puede optar por el trabajo individual. Si bien se reconoce la coordinación docente como una práctica relevante y necesaria, se la considera como “*tiempo perdido*” ya que no es un trabajo reconocido ni valorado. Muchas veces, los logros alcanzados a través del trabajo en equipo no logran compensar los esfuerzos personales (en términos de tiempo y energía dedicada) por lo que el trabajo individual se convierte en una estrategia adaptativa. Esto es, ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión por los plazos a cumplir que experimentan cotidianamente los profesores y profesoras, el individualismo como forma de trabajo es el resultado de un cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía (Hargreaves, 1996). Pero también sucede que

las formas de trabajo individualista surgen de las limitaciones que imponen las condiciones en las que el mismo se desarrolla. En los tres casos estudiados se mencionó la falta de espacios comunes de trabajo y la inexistencia de una sala de profesores que opere como posibilitador de encuentros. Otro elemento que obstaculiza el trabajo colectivo, y que fue más recurrente en el caso de la universidad española, deviene de la forma de contratación del profesorado. Especialmente, a través de la 'bolsa de interinos'<sup>4</sup> por períodos breves (por curso académico o por la duración de la asignatura a impartir). Esto provoca que no se llegue a conocer a los nuevos profesores no sólo por la brevedad e inestabilidad de su experiencia en la universidad sino también porque las condiciones físicas (la falta de espacios comunes) dificultan los encuentros. Se configura así un 'individualismo restringido' que no obedece a un cálculo estratégico, sino que es el resultado de las limitaciones en las condiciones de trabajo. En estos casos se genera una dinámica institucional en la que el colectivo docente constituye una ficción. En este contexto, los proyectos departamentales, los programas de las asignaturas y los propósitos perseguidos por un plan de estudios no trascienden el nivel de lo formal, de lo declarativo. En la práctica, se suele asistir a un conglomerado de prácticas que se superponen, desconocen y hasta llegan a contradecirse. Docentes de las universidades argentinas sostienen que la docencia "...es una profesión muy solitaria dentro de la universidad, vos dictás tus clases y no sabés lo que está pasando en la otra materia" (UNaM, Jefe de Trabajos Prácticos CSH, Entrevista 5, Pág. 3). Además, y en lo que se refiere específicamente a la práctica de enseñanza, suele existir cierta resistencia al trabajo colectivo: "El aula sigue siendo la intimidad docente. El aula sigue siendo un espacio reservado al docente, difícil de compartir, difícil de abrir, difícil de construir con otros" (UNaM, Profesor CSH, Entrevista 4, Pág. 6). Dichas expresiones dan cuenta del carácter solitario que, en ocasiones, adopta el trabajo docente universitario que lleva a ignorar el trabajo de aquellos colegas con los que supuestamente se comparte un propósito institucional.

En función de lo expuesto puede decirse que el individualismo como forma que adopta la cultura del trabajo docente en la universidad puede constituir una respuesta restringida o estratégica a las exigencias y contingencias laborales (la falta de tiempos y espacios, la inestabilidad del cuerpo docente) pero también puede obedecer a la opción de cada profesor de trabajar en solitario. El individualismo puede constituir la manera preferida de estar y ejercer el trabajo docente y en este sentido sería electivo (Hargreaves, 1996).

Ya sea por elección, estrategia o restricción, el individualismo como forma de trabajo docente genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros (pares) y limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales. La cultura balcanizada, expresada en el desarrollo del trabajo en pequeños grupos, se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se configura así una 'colegialidad artificial' (Hargreaves, 1996) que, aunque constituye un obstáculo para una colaboración duradera, también puede convertirse en una oportunidad para ésta (Montero, 2011).

<sup>4</sup> La bolsa de interinos es la expresión que se utiliza para nombrar el listado de titulados acreditados para ejercer la docencia en las universidades españolas. Se trata de una nómina, construida en función de los antecedentes de los candidatos, a la que se recurre para cubrir las plazas vacantes por períodos de tiempo breves.

## 2.2. La competitividad como clima de trabajo

La experiencia de trabajo en la cultura del nuevo capitalismo se ha convertido en una permanente situación de competencia de todos contra todos (Sennett, 2006). En el ámbito de la universidad, no sólo se compete para alcanzar mayor prestigio dentro de una comunidad académica, sino también por la obtención de plazas y de variadas formas de financiamiento (subsídios, becas, etc.). La competitividad (entendida como la capacidad para disputar un capital, la rivalidad por la consecución de un fin) se ha convertido en una eficaz forma de regulación de los sistemas, las instituciones y los sujetos. En un contexto de reducción de la inversión estatal en las universidades públicas y de globalización mercantil de la universidad (Santos, 2005), la competencia aparece como discurso legitimador de las políticas de asignación diferenciada de presupuesto. A nivel estructural, se genera la competencia entre instituciones y en el interior de ellas para la obtención de recursos financieros. A nivel de los sujetos, la competencia entre los docentes se torna propicia para la flexibilidad y la adaptabilidad a las crecientes demandas de trabajo y para la emergencia de estrategias individuales (el 'sálvese quien pueda') que permiten la supervivencia en el ámbito del trabajo. Al respecto, un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades de una de las universidades argentinas expresó que el 'clima de trabajo' en su facultad le provoca "*dolor de estómago*" (UNCPBA, Profesor CSH, Entrevista 5, Pág. 7). Por su parte, un profesor de la universidad española de la misma área disciplinar sostuvo: "*A mí me sorprende que hables con profesores de universidad y el 90% esté harto pero del clima, del ambiente*" (UMA, Profesor CSH, Entrevista 3, Pág. 5), mientras que otros colegas de la misma institución sostienen: "*Te metes en la universidad y no vez más que trampas, en los departamentos estamos peleándonos por las plazas y yo te voy a hacer la zancadilla aquí*" (UMA, Profesor CS, Entrevista 21, Pág. 4), "*muchas veces en esta universidad y en todas las envidias son tremendas. Y hay grupos que se hacen daños mutuamente (...) Las relaciones humanas entre el profesorado no son tan buenas como deberían ser*" (UMA, Profesor CExN, Entrevista 13, Pág. 5). Las referencias a "*trampas*", "*zancadillas*", "*peleas por plazas*" y "*envidias*" pueden explicarse por la intensificación de la competencia que lleva a una lucha predatoria y desleal entre colegas. Pero también, es preciso analizar la incidencia de transformaciones de la dimensión temporal en la experiencia del trabajo docente.

Como se planteó en el apartado anterior, la vivencia del tiempo como un bien escaso que no debe malgastarse, atenta contra las formas de trabajo colectivo que requieren una importante inversión de él y que, por lo general, no resulta una actividad suficientemente reconocida. Pero la incidencia de la dimensión temporal no se restringe a las formas de asociación de los docentes, a la decisión de invertir tiempo o no en el trabajo con otros. Las mutaciones de la dimensión temporal en la cultura del nuevo capitalismo también afectan la calidad de los vínculos con los otros. Como sostiene Sennett (2000), el principio del 'nada a largo plazo' que atraviesa en la actualidad a las instituciones, "*corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos*" (p. 22). El cortoplacismo imperante en las nuevas formas de organización del trabajo, con sus formas fugaces de asociación, limita la posibilidad de que madure la confianza informal y se construyan vínculos sólidos y compromisos con los demás. Como sostiene Montero (2011), una cultura de colaboración implica unas relaciones de confianza entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Pero, "*para hacer frente a las*



realidades actuales, el desapego y la cooperación superficial son una armadura mejor que el compromiso basado en los valores de lealtad y servicio” (Sennett, 2000, p. 24). Como señala Sennett (2000) la dimensión temporal del nuevo capitalismo es lo que más afecta la vida emocional de las personas; el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer aquellos aspectos del carácter que unen a los sujetos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible.

A nivel institucional, las dinámicas individualistas y competitivas ponen en evidencia la dificultad para construir proyectos colectivos. Si se entiende que el trabajo cotidiano de los docentes ha de enmarcarse en un proyecto colectivo ya definido (institucional o a nivel de titulaciones/ departamentos), lo que evidencian la prevalencia del trabajo aislado, el desconocimiento entre colegas y del trabajo que desarrollan y la ausencia de encuentros para articular contenidos u objetivos a nivel horizontal, vertical y transversal; es que tal proyecto no existe. Pero si a la inversa, se considera que ese proyecto colectivo es el resultado del conjunto articulado de las prácticas docentes y tal como plantea Clark (1983) los objetivos institucionales surgen del contacto diario de los pequeños grupos, puede afirmarse que de ese no encuentro entre docentes, de este estado de balcanización en el que trabajan a diario los docentes es poco probable que se puedan construir criterios institucionales compartidos que guíen las acciones. En definitiva, parece tratarse de un círculo vicioso en el que los docentes trabajan individualmente (por razones materiales, estratégicas o electivas y por la debilidad de los vínculos con sus colegas) ya que no perciben “*puntos de encuentro*” con otros, “*sentidos compartidos*”. Pero, a su vez, la construcción de esos sentidos, de estos intereses colectivos requiere de la posibilidad de encuentros con otros.

### **2.3. La virtualización como forma de comunicación**

El análisis de los discursos de los profesores de los tres casos estudiados, permite reconocer la centralidad que cobran las actividades virtuales en la configuración del trabajo docente universitario. La tendencia creciente a la virtualización de las actividades involucra no sólo las referidas a la enseñanza (y que forman parte del trabajo prescrito) y las que constituyen el trabajo estratégico (rellenar formularios, cumplimentar aplicaciones informáticas, realizar informes, etc.), la virtualización del trabajo cotidiano atraviesa la relación con los colegas.

Algunos docentes han señalado que por falta de espacios o por los requerimientos de la tarea (atender el campus virtual) una parte importante de su trabajo lo realizan desde su hogar. El análisis realizado permite advertir que el trabajo docente hoy, más allá de la exigencia del cumplimiento de determinadas horas presenciales, requiere en gran medida del uso permanente del ordenador. La planificación, preparación de trabajos, búsqueda de material, escritura de apuntes, el diseño de un proyecto, la comunicación con los estudiantes, la notificación de calificaciones, el cumplimiento de exigencias burocráticas, etc., requieren el empleo de dicha herramienta. De modo que ‘poner el cuerpo’ puede resultar necesario sólo en las instancias presenciales: clases, tutorías y acompañamiento a otras instituciones en aquellos espacios que los requieran (prácticas profesionales, prácticas docentes, etc.). El resto de las actividades pueden realizarse desde el propio hogar a través del ordenador en lugar de hacerlo en el despacho de la facultad (si es que se dispone de él). A esto se refirieron varios profesores

que manifestaron trabajar fundamentalmente en sus casas por no disponer de espacios en la institución, por contar con mejor conectividad a internet que en la universidad (tal como plantearon docentes de la UNCPBA) y porque en el ámbito doméstico cuentan con los recursos necesario para realizar el trabajo (fundamentalmente en áreas como la de Ciencias Sociales y Humanidades). Ante esta situación, resulta interesante aquello que planteara una profesora argentina: “*El modelo de universidad va a que cada uno trabaje de forma virtual (...) nos convierte en autómatas, individualistas, con anteojeras cada uno en su casa*” (UNCPBA, Profesora CSH, Entrevista 7, Pág. 5).

Lo mencionado permite, por un lado, pensar la forma de trabajo virtual en el marco de un determinado modelo de universidad hegemónico. Si bien la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el campo educativo puede entenderse como fuente de democratización (de la información, del acceso a los estudios superiores, etc.) no pueden desconocerse las condiciones de desigualdad —entre sistemas nacionales, universidades, facultades y sujetos— en que se las incorpora, así como su vinculación con la ‘globalización mercantil de la universidad’ (Santos, 2005). Por otro lado, y en el marco de la discusión por las formas de trabajo, las TICs pueden facilitar los intercambios y la conformación de redes académicas (disciplinarias e interdisciplinarias) más allá de los límites de las propias instituciones, pero también al ir sustituyendo paulatinamente los encuentros cara a cara en el interior de las universidades, pueden contribuir a la atomización del profesorado, dificultando formas de organización colectiva.

En la cotidianeidad del trabajo docente, la virtualización como forma de comunicación entre colegas constituye una práctica habitual. Los mensajes dirigidos a un compañero de cátedra, las propuestas de trabajos prácticos que un ayudante comparte con el profesor titular, las calificaciones que el profesor informa al auxiliar para que se las comunique a los alumnos, las sugerencias de algún material de lectura, los informes solicitados por el centro o facultad y que requiere de una elaboración conjunta entre equipos docentes; son discursos y formatos que circulan a través de la red. Es cada vez más frecuente, en el trabajo docente universitario, este tipo de actividades mediadas por la virtualidad por lo que resulta necesario indagar en sus peculiaridades y efectos a nivel de los sujetos particulares y del colectivo docente. ¿Qué es lo que se pierde/cambia/gana con las actuales formas de ‘teletrabajo’? Una pista para pensar esta cuestión puede encontrarse en las características de la comunicación escrita que es la que predomina en las formas de intercambio virtual (correos electrónicos, plataformas virtuales)<sup>5</sup>. La forma de comunicación escrita, en general, requiere más tiempo y mayor detenimiento para la formulación de una idea que la forma de comunicación oral que dispone de otros recursos (ademanos, posturas, etc.). De modo que por una cuestión de economía lingüística se suele restringir a lo imprescindible aquello que se escribe. Dado el mayor esfuerzo que requiere producir un texto escrito, y en el marco de las crecientes demandas de las que son objeto los docentes, escribir o responder un correo electrónico se puede volver una tarea fatigosa (cuantas veces se deja para otro momento y se marca como no leído un e-mail -para tenerlo presente- porque responderlo insume más tiempo del que se dispone en ese momento o porque se decide ya no estar más frente al monitor). Retrasar y esperar el momento oportuno para comunicarse por escrito con un colega puede

<sup>5</sup> Más allá que los docentes usen otros recursos como vídeos (que se valen más de la imagen que de la palabra), generalmente la comunicación entre colegas se realiza a través del correo electrónico.

tener sus ventajas. Esa forma de comunicación exige ser más reflexivo ante aquello que se está escribiendo y por eso se busca la mayor coherencia, se intenta encontrar las palabras más ajustadas a aquello que se quiere transmitir, se aspira a ser lo más claros posible. En fin, se objetiva aquello que se quiere comunicar en el sentido de que se lo hace más consciente, se lo revisa (cuantas veces se relee lo escrito antes de enviar un e-mail). Y como es trabajoso, por lo general, se busca —de manera voluntaria o no— ser concisos, centrarse en aquello que constituye el motivo de la comunicación. En general, los ‘asuntos’ de los correos electrónicos que circulan entre los docentes universitarios refieren a cuestiones vinculadas con lo académico: planificaciones, bibliografías, contenidos a revisar, entrega de notas, informes para cumplimentar, etc. A lo sumo —si existe la confianza suficiente— suele realizarse algún comentario personal, un saludo, pero no mucho más. Detrás de la pantalla, invisibilizados en ese e-mail, quedan los estados de ánimo (el sentir que el trabajo nunca acaba), sensaciones (respecto del sentido del trabajo que se está realizando) anécdotas y situaciones imprevistas (lo que sucedió en una clase, por ejemplo), intuiciones (que se decide no plasmarlas en lo escrito hasta que estén más elaboradas/ pensadas) y sentimientos (el enojo o la alegría por alguna situación vivida en la facultad, en una reunión, etc.; el temor por algo que se está emprendiendo, los nervios por una resolución o notificación que no llega). Se trata de cuestiones vinculadas a la experiencia del trabajo docente que quedan por fuera de un correo electrónico pero que seguramente en una conversación cara a cara, son manifestadas, compartidas ya que esos sentimientos y sensaciones se tornan visibles en la corporeidad. El enojo o la alegría se expresan a través del rostro; el cuerpo da muestras del cansancio, del nerviosismo; los gestos expresan mucho más de lo que se prefiere decir. El cuerpo evidencia aquello que en un correo electrónico se decide no mencionar. Y ese encuentro cara a cara o cuerpo a cuerpo no requiere de un laborioso escrito -que incluya signos de diálogo y comillas- para describir la situación que tanto indignó en una reunión, o para expresar el asombro por una discusión generada entre un grupo de alumnos. El comentario verbal ‘al pasar’, la opinión sobre ‘algo’ a un colega, el compartir cara a cara una intuición que no constituye una idea fundada, exime de la forma de expresión más elaborada que exige su explicación por escrito. Precisamente lo que acontece en lo cotidiano del trabajo docente, lo imprevisto, lo que se intuye más que aquello sobre lo que se tiene certeza, lo que se siente, lo que resulta importante y operó como fuente de movilización interior, interpelación pero que no se lo considera tan relevante como para ser escrito en un e-mail; todo eso es lo que queda por fuera de la pantalla, por fuera de la virtualidad. Y no son cuestiones menores ya que se trata de asuntos que atraviesan a los profesores y profesoras como personas, docentes y trabajadores y que al quedar excluidas de las nuevas formas de comunicación quedan invisibilizadas y naturalizadas.

Los enunciados anteriores, lejos de pretender atribuir un carácter maléfico a las tecnologías per se, pretenden pensar la incidencia de la virtualización del trabajo docente en el marco de una trama relacional en la que se conjugan las lógicas del campo, las dinámicas institucionales, las formas de regulación del trabajo docente y las prácticas y percepciones de los sujetos. Es decir, comprender las posibilidades y las dificultades de la virtualización del trabajo docente de manera contextualizada, en relación al conjunto de condiciones, lógicas y prácticas en las que se enmarca. De esta manera, “hay que entender el desarrollo de las nuevas tecnologías fundamentalmente como una

profundización en la lógica económico-industrial del capitalismo” (Marrero Acosta, 2004, p. 20). En función de esto, en un escenario signado por la descapitalización de la universidad pública donde los docentes son llamados a competir por la obtención de retribuciones económicas, becas, subsidios, etc., donde las nuevas formas de organización del trabajo generan intensificación de tareas, flexibilidad e inestabilidad laboral, donde los programas institucionales se han debilitado (Dubet, 2006), etc. cabe interrogarse en qué medida la virtualización del trabajo docente propicia prácticas y lógicas de trabajo individualistas que atentan contra la organización colectiva del profesorado<sup>6</sup>.

### 3. RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES

Los/as docentes, desde su posición particular en el espacio universitario y en la cotidianidad de sus interacciones, se relacionan directamente con los estudiantes y van construyendo el *rapport* pedagógico (Gramsci, 1976)<sup>7</sup>. En el marco de estas interacciones se ponen en juego prácticas y percepciones que van configurando modos singulares de relación. Cada docente y cada estudiante se encuentra con ‘el otro de la relación’ a partir de un conjunto de esquemas de pensamiento, acción y percepción (Bourdieu, 2002) que le permiten interpretar las situaciones en las que participan al tiempo que las orientan y condicionan.

En el caso de los docentes entrevistados, fueron recurrentes las referencias a los estudiantes en términos de falencias. Salvo algunas excepciones, las representaciones de los docentes respecto de sus estudiantes se construyen a partir de ciertos parámetros sobre cómo deberían ser y se manifiestan en términos de carencias. La falta de conocimientos previos, estrategias de estudio, interés y compromiso político que se atribuye a los estudiantes supone una imagen idealizada—e implícita— de lo que debe ser un estudiante universitario. Tales expresiones encuentran su sustento en representaciones históricas que se han construido sobre estos actores a lo largo del siglo XX y de las que diferentes teorías sociales dan cuenta: el estudiante como representante de una posición privilegiada en la estructura social, portador de autoridad cultural y comprometido políticamente<sup>8</sup>. Si bien tales representaciones persisten como signos de identidad para sectores de la población estudiantil, lo hacen hibridadas por diferentes fenómenos (transnacionalización de las economías, crisis de las ideologías, transformaciones culturales, etc.) que hacen que en la actualidad se asista a una experiencia estudiantil atravesada por la heterogeneidad y la fragmentación (Carli, 2012). De modo que, en las representaciones presentes sobre los estudiantes universitarios se entran elementos de las experiencias actuales con figuras construidas en determinados momentos históricos. En

<sup>6</sup> No se desconoce en este punto que, en contextos de crisis, las tecnologías han sido la plataforma de comunicación de docentes de distintas universidades (muestra de ello son los foros de académicos españoles que se crearon en los últimos años en el contexto de la crisis política y económica que atraviesa el país). Allí, en la red, profesoras y profesores comparten sus experiencias y sus reivindicaciones. Ameritaría una investigación específica el análisis de las potencialidades de estos dispositivos como espacios de organización colectiva del profesorado.

<sup>7</sup> El concepto de *rapport* pedagógico que aquí se utiliza para dar cuenta de las relaciones entre docentes y estudiantes, no se limita a las relaciones específicamente ‘escolares’. Gramsci entiende dicho concepto como aquel vínculo activo, de relaciones recíprocas que se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás.

<sup>8</sup> En relación a la construcción histórica de tales representaciones, en el contexto europeo, pueden reconocerse referencias al ‘estudiante medio’, al ‘estudiante normal’ o a los ‘verdaderos jóvenes’ en textos de principios del siglo pasado de filósofos españoles como Ortega y Gasset y Miguel de Unamuno. En Francia, en la tradición sociológica de la década de 1960, surge la figura del estudiante como ‘heredero’, representante de una posición privilegiada en la estructura social y, en tanto producto de la enseñanza universitaria, depositario de variados mecanismos de desigualdad social invisibilizados bajo la ideología del don y del mérito. En América Latina, la producción historiográfica y ensayística, “construyó también un conjunto de representaciones sobre el estudiante universitario que recorren el aristocratismo del Ariel de Rodó, la tradición del reformismo latinoamericano y la politización de los años ‘70” (Carli, 2006, p. 3).

los discursos de los profesores entrevistados, las referencias a sus estudiantes en términos de carencias (no les interesa, no saben y no se comprometen) parecen construirse en función de determinadas imágenes de lo que es un estudiante universitario: 'joven innovador', 'heredero' y 'militante'.

Los nuevos estudiantes que habitan la universidad, repartiendo su tiempo entre el trabajo y el estudio, que no necesariamente son jóvenes (en el sentido tradicional de corresponder a determinada franja etaria), que establecen relaciones con el conocimiento y prácticas de lectura diferentes a las de sus profesores y cuyos intereses intelectuales y políticos no se circunscriben al ámbito universitario, ponen en jaque las representaciones sobre el estudiante ideal y el estudiante real. Se trata, en términos de Corea y Lewkowicz (2004), del desacople entre el alumno supuesto y el alumno real que efectivamente habita la universidad. Y, por otra parte, implica una tensión entre el horizonte de expectativas de los docentes respecto de la formación universitaria y las representaciones que construyen sobre los estudiantes en sus experiencias de trabajo en el terreno de la enseñanza (Carli, 2012).

En el interjuego entre lo que se espera de los estudiantes y de cómo son percibidos, los docentes se encuentran ejerciendo actividades que no forman parte de su trabajo prescrito pero que resultan sustantivas para el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la enseñanza de conocimientos que se requieren para el abordaje de los contenidos específicos de la asignatura impartida. Al considerar que los estudiantes no poseen estos saberes previos, los docentes entrevistados manifestaron tener que dedicar tiempo a este tipo de contenidos ya que resultan necesarios para el aprendizaje de lo que curricularmente deben aprender en las asignaturas que dictan. Lo mismo se señaló en relación con las estrategias de estudio; los docentes manifiestan dedicar tiempo y energías a la orientación de los estudiantes en lo referido a búsquedas bibliográficas, lectura e interpretación de textos y el uso de diferentes técnicas que les permitan identificar información relevante. Asimismo, sostienen que el desarrollo de debates y situaciones de argumentación demanda mucho acompañamiento de su parte. En este sentido, lo disciplinar no siempre ocupa el centro de atención en las prácticas de enseñanzas. Y desde un punto de vista más general, sin restringir las interacciones de los docentes con los estudiantes a los espacios y tiempos del aula y a los contenidos prescritos curricularmente, los profesores y profesoras acompañan y orientan a sus alumnos en aspectos organizativos y administrativos de la institución universitaria. Brindar información acerca de los procedimientos para realizar determinado trámite, indicar a quiénes deben dirigir ciertas consultas, incluso escuchar y aconsejar a los alumnos en cuestiones que exceden lo académico son algunas de las actividades mencionadas. De modo que las relaciones entre docentes y estudiantes no están mediadas únicamente por el contenido, por la cuestión disciplinar. El reconocimiento de las identidades más allá de los roles institucionales desempeñados —el de docentes o el de estudiantes— y de los sujetos como sujetos sociales, adultos y jóvenes históricamente situados y sujetos de deseo, permite advertir que lo que fluye, circula en las relaciones pedagógicas no se circunscribe a lo académico. Deseos, sentimientos, sensaciones y expectativas las atraviesan y configuran.

El tránsito de los estudiantes por la universidad supone no sólo el encuentro —o desencuentro— con un campo disciplinar específico sino también con una cultura institucional que requieren del aprendizaje de sus lenguajes, sus saberes y sus costumbres.

Durante su experiencia estudiantil, que más que la expresión lineal de una racionalidad consciente, constituye el producto recursivo de dudas, temores, equivocaciones y pasiones (Malinowski, 2008), los estudiantes emprenden un doble aprendizaje. Por un lado, un aprendizaje específico, propio de la cultura disciplinar a la que se está ingresando y por otro un aprendizaje general que involucra las características de la universidad como institución y que implica construir el oficio de estudiante universitario. De esta manera, en este ‘aprender a ser estudiante’ parece que cada alumno va transitando una serie de momentos que —con tiempos diferentes y sin significar una suerte de evolución natural— le permiten paulatinamente ir apropiándose de las reglas de juego de la propia universidad<sup>9</sup>. Afiliarse consiste en apropiarse de las características multidimensionales —tanto administrativas como cognitivas— de la institución universitaria y en edificar un conjunto de referentes en el seno del mundo universitario. Se trata, en términos de Bourdieu (2007), de la construcción del sentido del juego. En este arduo proceso de construcción del oficio de estudiante, la fase de afiliación juega un papel importante ya que a medida que los estudiantes van conociendo las reglas de juego del mundo universitario, ellos mismos se van reconociendo como parte de ese nuevo universo, incorporando sus prácticas y forjándose un ‘habitus de estudiante’ que se constituirá en principio orientador de sus acciones. En este sentido, el *habitus*, entendido como una disposición a actuar, percibir, pensar y sentir de determinada manera (Bourdieu, 2008), se irá construyendo paulatinamente en las interacciones que el alumno establezca en el marco de la institución, en general; y de un campo de conocimiento específico, en particular.

Una cuestión relevante que merece ser tenida en cuenta en el análisis de las relaciones de los docentes con los estudiantes tiene que ver con la simultaneidad del proceso de afiliación de los estudiantes y el que emprenden los profesores noveles en su acceso a una posición particular como docente. Es decir, si ingresar a la universidad significa comenzar a transitar un ambiente cultural específico, resulta necesario un proceso de socialización en el que los futuros miembros de una comunidad académica (sean estudiantes o docentes) vayan construyendo progresivamente su sentimiento de pertenencia, de identidad y compromiso personal con la misma. Si se recuperan las categorías de Coulon (1997) y se las emplea para analizar la situación de los docentes universitarios noveles puede decirse que tales actores se encuentran en un momento de su carrera académica en el que, entre otras cosas, necesitan aprender las reglas de juego de ese nuevo mundo al que se están incorporando. Porque a pesar haber transitado por varios años la universidad en carácter de estudiantes, la nueva posición ocupada como docentes los ubica en un lugar diferenciado respecto del conocimiento (que ahora debe ser enseñado), de los estudiantes (que antes eran pares), de los docentes (que ahora son colegas) y de la institución (con la que existe un vínculo contractual y funciones que cumplir). De modo que cuando los docentes noveles acompañan a los estudiantes —fundamentalmente de los primeros años— en la etapa de extrañamiento y los orientan en su inserción y aprendizaje de ese mundo cultural específico que es la universidad para que alcancen la afiliación, ellos mismos están atravesando un proceso de aprendizaje de las nuevas reglas del juego, ellos mismos están intentando afiliarse como docentes a la

9 Coulon (1997) señala tres etapas que prosiguen a la entrada a la universidad: 1) un tiempo de extrañamiento, que supone la inserción a un ámbito desconocido y la ruptura con las normas y costumbres anteriores, propias del mundo que se acaba de abandonar; 2) un tiempo de aprendizaje, que implica un proceso de adaptación a las nuevas pautas institucionales y el descubrimiento de las ambigüedades entre las antiguas y las nuevas reglas; y 3) un tiempo de afiliación, en el que el estudiante logra dominar las nuevas reglas de juego e interpretar los significados institucionales.

institución universitaria.

Por último, cabe mencionar respecto de la configuración de la relación entre los estudiantes y los profesores universitarios, que en los últimos años el trabajo docente universitario ha ido asumiendo la forma de un trabajo “a demanda”. Más allá del ideal pansófico comeniano, los/as docentes responden diferencialmente a las crecientes consultas individualizadas que los estudiantes realizan en los espacios y tiempos de tutorías o a través del correo electrónico. Esto último, constituye una de las expresiones de la mediatización del trabajo docente por el uso de las TICs. Sostienen los docentes: “*yo me encuentro que un sábado se me ocurre abrir el correo electrónico, me puedo encontrar diez correos de alumnos que están estudiando en sus casas (...) pues ‘profesor tengo tal duda’*” (UMA, Profesor CExN, Entrevista 12, Pág. 2); “*muchas veces que en casa ya es tarde y te pones a mirar cosas y resulta que hay alumnos que están conectados, que es el momento que están estudiando. Y bueno, si en ese momento puedo resolver una duda*” (UMA, Profesor CExN, Entrevista 14, Pág. 6). No puede desconocerse en este punto la centralidad otorgada a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, en el marco de la lógica mercantil que atraviesa al campo universitario, parece responder a la concepción del estudiante como cliente. En el marco del nuevo espíritu del capitalismo en el que el ‘cliente es el rey’ (Boltanski y Chiapello, 2002), para algunos docentes la virtualización de la enseñanza abre canales de comunicación que permiten un mayor acompañamiento a los estudiantes. Para otros, dicha tendencia configura un modo de relación en el que falta lo esencial, ‘el factor humano’. Como se advierte, al igual que en las relaciones entre colegas, las TICs ocupan un papel importante en la configuración de la dimensión relacional del trabajo docente.

### **Relación con la institución**

Ser docente universitario supone establecer ciertas relaciones con la institución universitaria y la organización de pertenencia. Una de ellas, es la que deviene de las particulares formas de contratación. Cabe señalar que en el mundo del trabajo general y en el campo universitario en particular, han aflorado formas de contratación por períodos determinados, a tiempo parcial y sin garantía de continuidad. De los casos estudiados estas situaciones se tornan más patentes en la universidad española. Las actuales formas de contratación llevan a los docentes universitarios, fundamentalmente a los que recién comienzan, a experimentar una permanente situación de inestabilidad laboral que repercute, no sólo en su vida personal y en el tipo de vínculo que se establece con los estudiantes y los colegas, sino en la relación que se establece con la institución. En Argentina, la periodicidad de los concursos atenta contra la permanencia en un cargo y las posibilidades de promoción en la carrera docente se ven amenazadas por la falta de financiamiento para la sustanciación de los concursos docentes<sup>10</sup>. Una profesora plantea: “*Al final el propio sistema termina desmotivándote porque uno dice: yo me voy a comer la cabeza, voy a estar dándole vueltas, perdiendo mi tiempo, no dedicándole a mi familia, mis hijos, para qué*” (UMA, Profesora novel CExN, Entrevista 16, Pág. 6). En un contexto en el que se suele exigir a los docentes mayor compromiso con la institución,

<sup>10</sup> El recientemente aprobado Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) genera modificaciones en las condiciones de trabajo de los docentes universitarios, fundamentalmente en aquellas vinculadas a la estabilidad laboral. El convenio plantea que cada universidad diseñará su mecanismo institucional de evaluación periódica individual del cual estará sujeta la permanencia en el cargo que cada docente ordinario o regular hubiere alcanzado.

cabe preguntarse “¿Cómo habría alguien de comprometerse con una institución que no se compromete con uno?” (Sennett, 2006, p. 167). Y es que, en el actual escenario de trabajo, signado por la inestabilidad y la flexibilidad laboral, el no comprometerse puede entenderse como una forma de sentido del juego (Bourdieu, 2007); como la respuesta estratégica que permite cumplir, al menos mínimamente, con el compromiso intermitente exigido por la institución intentando permanecer en ella el mayor tiempo posible. Y es que no resulta redituable (en términos de inversión de tiempos y energías) ni beneficioso para la salud mental comprometerse y construir vínculos de confianza en un espacio incierto que deja a los sujetos a la deriva (Sennett, 2000, 2006). Lo novedoso de esta situación, “lo que hoy tiene de particular la incertidumbre es que existe sin la amenaza de un desastre histórico; y en cambio está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso” (Sennett, 2000, p. 30). La experiencia de la inestabilidad laboral que debilita los vínculos con otros y el compromiso con la universidad, dificulta —sobre todo para los que recién comienzan— su afiliación institucional (Coulon, 1997).

Otro tipo de relación que se establece con la organización universitaria tiene que ver con las disposiciones de los mecanismos de regulación. En el caso de la universidad española, que lleva más de una década de experiencia en la implementación de las directrices emanadas del denominado Proceso de Bolonia, la mayoría de los profesores y profesoras vienen transitando un conjunto de cambios que afectan su trabajo docente cotidiano: incremento de las evaluaciones formales de su labor, mayores exigencias en cuanto al cumplimiento con formatos específicos de planificación de la enseñanza, requerimientos de desarrollo de determinadas metodologías y prácticas consideradas innovadoras, etc. Realizados estos esfuerzos y, pasado un tiempo, viendo incumplidos —total o parcialmente— muchos de los propósitos que fueron baluarte del Espacio Europeo de Educación Superior (disminución de la relación profesor—alumnos para posibilitar una enseñanza centrada en el estudiante, acompañamiento personalizado, evaluaciones procesuales, etc.) los docentes manifiestan que aquellas intenciones “*quedaron en papel mojado*”. Ante la creciente demanda de actividades (especialmente de tipo burocráticas) que restan tiempo y energías para aquello que se considera sustantivo del trabajo docente, lo que surge es la superficialidad del trabajo como estrategia que permite cumplir con las obligaciones sin mayores compromisos. En este sentido, las prescripciones y la rendición de cuentas otorgan una particular configuración a la relación del profesorado y la organización universitaria en el ejercicio de la función docente.

Por último, en cuanto a las formas que adquiere la relación de los docentes con la institución, cabe señalar la relevancia de un proyecto institucional que permita a los profesores dotar de sentido y orientación su trabajo cotidiano. Los/as docentes de las tres universidades estudiadas señalaron la necesidad de contar con proyectos institucionales que integren los esfuerzos y los orienten en pos de la consecución de determinados objetivos. A ambos lados del Atlántico, los docentes dicen percibir la falta de propuestas político-académico-pedagógicas que orienten “*hacia dónde caminar*”, que “*integren y articulen esfuerzos y permitan planificar a largo plazo*” y, de esta manera, responder a los requerimientos de la sociedad. En este contexto, fueron varios los que manifestaron sentirse desconcertados, sin saber muy bien lo que se espera de ellos. En esas expresiones emerge la imagen de la ‘deriva’ señalada por Sennett (2000), de la incertidumbre, del debilitamiento de los proyectos institucionales como obstáculo para otorgar sentido



al trabajo docente. Esta falta de sentido, la opción por no comprometerse, incluso la sensación de agotamiento ante un trabajo ve amenazadas sus fuentes de satisfacción pueden comprenderse en el marco del debilitamiento del programa institucional de la universidad. Señala Dubet (2006) que todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de ligar y confundir se separa paulatinamente, haciendo aparecer las lógicas de acción cada vez más autónomas. Los actores ya no entran en las instituciones armados de sólidas motivaciones tradicionales; el desencantamiento del mundo priva a las instituciones de los consuelos que hacían soportable la experiencia de los actores, la autoridad dejó de ser natural y sagrada para requerir de un trabajo de justificación permanente. De esta manera, las sensaciones de desorientación de los profesores y la dificultad que dicen encontrar para otorgarle sentido a su trabajo pueden entenderse en el marco del debilitamiento del programa institucional que generó la descomposición de elementos y representaciones que antes se percibían como integrados. El debilitamiento del programa institucional hace que los valores orientadores de las prácticas pierdan unidad, que la vocación choque contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los estreñimientos de organizaciones más lábiles y complejas, y que la creencia en una continuidad entre socialización y subjetividad ya no resulte evidente (Dubet, 2006). En este sentido resulta significativo pensar los actuales cambios en las experiencias y relaciones del trabajo docente universitario en el marco de las mutaciones internas de los programas institucionales y de las modalidades de socialización.

Enders y Kaulisch (2006) señalan el proceso de transformación al que han asistido las universidades desde la década de 1980 y que las han acercado como organización a un modelo empresarial. En ese contexto, argumentan que las tendencias hacia la mercantilización, el gerencialismo y la internacionalización generan una combinación de rasgos viejos y nuevos, a partir de la cual las carreras académicas ‘se entrelazan con’ y a la vez ‘se separan de’ la institución. Por un lado, el crecimiento de la actividad intersectorial, la movilidad internacional de los profesores, el aumento del personal auxiliar y de tiempo parcial y la erosión de conceptos tradicionales como el de *tenure* (profesorado permanente) constituyen condiciones que desvinculan a los profesores del ámbito organizacional de trabajo. Por el otro, la introducción de nuevas formas de gestión de las universidades tiende a alinear las actividades del profesorado en función de las necesidades e intereses organizacionales y crea mercados internos de trabajo vinculando a los profesores con la institución. De ahí que se dé un doble movimiento entre tendencias que contribuyen a configurar carreras nómadas, sin fronteras y agenciadas por los propios sujetos y políticas y prácticas universitarias que instituyen regulaciones tendientes a vincular a los académicos a la institución.

### **Relación con el conocimiento**

Como ya se ha venido planteando, el mundo universitario no constituye un espacio homogéneo. En la construcción de la heterogeneidad que lo caracteriza, la dimensión disciplinaria ocupa un papel relevante. Clark afirma que “la materia del conocimiento —más aún, la de tipo avanzado— es la médula de los propósitos y la esencia de cualquier sistema de educación superior” (Clark, 1983, p. 35). El conocimiento es la materia prima en función de la cual se estructuran las dinámicas institucionales y las prácticas académicas. Y es precisamente el personal académico el que lo manipula de diversos modos

para descubrirlo, conservarlo, depurarlo, transmitirlo o aplicarlo. En este sentido, el autor afirma que lo que hace un profesor universitario es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o enseñarlo a los demás. De esta sustancia crecientemente especializada y autónoma se derivan ciertos aspectos de forma, agrupándose las tareas y los trabajadores de acuerdo con diversos paquetes de conocimiento.

Becher (2001, p. 13) se interesó en “trazar un mapa del multicolor territorio del conocimiento académico y por explorar las diversas características de quienes lo habitan y lo cultivan”. El autor afirma que en el campo universitario coexisten tribus ligadas a determinados territorios (territorios cognitivos) que operan con una determinada tradición cognitiva (categorías de pensamiento) y códigos de comportamiento (Clark, 1983). Cada una de esas tribus posee sus propias tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridas por quienes pretenden pertenecer a la tribu (Araujo, 2008). Ingresar a la universidad en carácter de estudiante o de docente supone socializarse en una cultura institucional peculiar y en una determinada cultura académica. Aunque se hayan transitado varios años como alumno en una determinada carrera universitaria que brinda las herramientas necesarias para la apropiación de los saberes de la cultura disciplinar de pertenencia, el pasaje a la categoría de docente implica nuevos aprendizajes en relación a la lógica de la disciplina. Ser profesor de determinada área disciplinar no constituye una extensión de las prácticas ejercidas y de las identidades construidas durante la experiencia estudiantil. Los procesos de aprendizaje y afiliación, tanto cognitiva como institucional (Coulon, 1997), que sirvieron para la incorporación de los estudiantes a ese nuevo mundo que es la universidad necesitan ser puestos en marcha nuevamente para habitar el mundo universitario desde otra posición: la de profesor o profesora. Ser docente universitario implica nuevas y diferentes relaciones con la institución, con los estudiantes, con aquellos que de maestros pasan a ser colegas y con un conocimiento que ahora debe ser enseñado.

Las prácticas de enseñanza adquieren particulares configuraciones según los campos disciplinares y las herramientas metodológicas de que se dispone para llevarlas adelante. Además de los conocimientos disciplinares, requiere ciertos saberes didácticos y pedagógicos (en lo relativo a la organización de las actividades en clases, el uso de recursos didácticos, la motivación de los estudiantes, el fomento de la participación, etc.) que no todos los docentes universitarios han construido. Al respecto, un profesor del área de Ciencias Exactas y Naturales plantea: “*un docente tiene que saber explicar, tiene que saber algo de pedagogía o saber manejar una clase, pero ¿Cómo le exigís eso a una persona que no tiene formación en ese sentido?*” (UNCPBA, Profesor novel CExN, Entrevista 15, Pág. 2). Un colega del área artística afirma que “*hay muchas carreras que no le da la formación necesaria al docente para poder llevar adelante bien sus clases*” (UNCPBA, Profesor ART, Entrevista 22, Pág. 2). Por su parte, una profesora de Ciencias Sociales y Humanidades critica la ausencia de formación pedagógica en su formación de grado y considera un absurdo que no se exija en el nivel universitario la capacitación docente que sí se requiere en otros niveles (UNCPBA, Ayudante de docencia CSH, Entrevista 3, Pág. 3). Los docentes ponen en evidencia que el sistema los habilita para desempeñar una función — la función docente— para lo cual no todos fueron preparados.

De modo que puede afirmarse que, en relación a la formación pedagógica, los/as docentes universitarios se encuentran en desigualdad de condiciones. En muchas áreas, los profesores cuentan fundamentalmente con la solvencia en el conocimiento de su disciplina. Son más bien intuiciones las que tienen acerca de las características de sus estudiantes y las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, así como de las limitaciones y potencialidades de determinadas estrategias de enseñanza. En otras áreas disciplinares, sin embargo, se considera indispensable poseer esos conocimientos para poder llevar adelante la práctica de enseñanza. Éstas son fundamentalmente áreas en las que el sujeto de aprendizaje o la práctica de enseñanza forman parte de su objeto de estudio. De esta manera, ocurre que profesores universitarios en el ejercicio de su función docente deben llevar adelante una tarea cuya formación no se encuentra previamente garantizada ya que en su mayoría fueron preparados para desempeñarse como biólogos, ingenieros, médicos, contadores, etc. Estas tensiones en las relaciones con el conocimiento (disciplinar y pedagógico) que se establece en el ejercicio del trabajo docente, remite a la cuestión de la identidad de los profesores y profesoras universitarios (Zabalza, 2009; Lucarelli, 2004) y a las marcas de la profesión de origen que hacen de la docencia una 'categoría residual' (Chiroleu, 2002). Y es que la profesión académica nuclea a graduados que, una vez obtenidas sus titulaciones, no ejercen la profesión para la que fueron formados más allá del espacio universitario, sino que desarrollan su trayectoria profesional y laboral en cargos docentes en las propias universidades (Edelstein, 2012). Otra cuestión a señalar respecto de la relación con el conocimiento que supone el ejercicio del trabajo docente, emerge de la vinculación de la necesidad de formación permanente y la lógica de mercado que impera en el capo universitario. Sostiene un profesor: "*Vos hiciste un grado, pero después hiciste un máster, después hiciste un doctorado, después vendrá un pos doc y estás corriendo siempre*" (UNCPBA, Profesora CSH, Entrevista 7, Pág. 7). Los docentes se refirieron a la tendencia a "*correr detrás de los títulos*", "*ir detrás de la zanahoria*". Así, si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, en los últimos años se ha configurado un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, seminarios, etc. que, al igual que plantea Collins (1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan per se conocimientos y habilidades. Como manifestaron los profesores y profesoras entrevistados, muchas veces la decisión de realizar un posgrado, asistir a un congreso o cursar un seminario obedece más a una estrategia por la obtención de esa moneda de cambio que es la credencial, que a una necesidad o interés formativos. Por último, cabe señalar que la pertenencia a un campo disciplinar, entendiendo la disciplina como una construcción socio-histórica- ubica diferencialmente a sus integrantes en el espacio universitario, generando condiciones de desigualdad en términos de reconocimiento y prestigio. Socialmente, no es lo mismo ejercer el trabajo docente siendo médico que pedagogo. No goza del mismo prestigio un profesor del área de Ciencias Exactas y Naturales o Medicina que otro de Ciencias Sociales, Humanidades o Arte. En este sentido, la relación con el conocimiento en el ejercicio del trabajo docente está atravesada por dinámicas de legitimación de la estratificación ocupacional y la reproducción social. Los mecanismos de cierre social de determinadas comunidades profesionales y su auto-legitimación mediante la ideología técnico-funcionalista que argumenta la necesidad de una larga y selectiva formación especializada se erigen como estrategias de protección del gremio (Collins, 1989) que generan representaciones sociales sobre tales comunidades.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

La trama de múltiples relaciones en que los profesores universitarios desarrollan su quehacer diario, impide hablar del trabajo docente como una categoría homogénea. Su multidimensionalidad y especificidad, las condiciones diversas en las que se desarrolla, así como su carácter relacional, hacen del trabajo docente universitario un dominio diverso (Scott, 2008), una práctica compleja (Morín, 1994) de límites difusos (Sancho Gil, 2001). Las relaciones que en el ejercicio de trabajo docente se establece con la institución, colegas, estudiantes, conocimientos y saberes están permeadas por el tipo de relación que la universidad mantiene con la sociedad.

El análisis realizado permite advertir que el carácter relacional del trabajo da lugar a la configuración de una serie de tensiones. En primer lugar, puede decirse que el trabajo docente es considerado por los sujetos como una práctica social de carácter colectivo, que requiere del trabajo conjunto y de criterios compartidos. Sin embargo, se reconoce que las condiciones y regulaciones que configuran el trabajo cotidiano, propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros. Es en este sentido, que se puede afirmar que el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre lo individual y lo colectivo.

En segundo lugar, se reconocen tendencias que tienden a centralizar a los docentes en torno a la universidad como organización y fuerzas que fragmentan las identidades en torno a campos disciplinares específicos. El análisis desde la perspectiva organizacional y la recuperación de la dimensión disciplinaria permite comprender el trabajo docente en el marco del interjuego entre lo general y lo particular propio de ese universo simbólico organizacional que reconoce a todos los integrantes como miembros de la universidad, y aquel universo simbólico disciplinar que fragmenta la construcción de identidades alrededor de matrices disciplinares y campos profesionales con prácticas idiosincrásicas (Araujo, 2008). En este punto, el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre la pertenencia disciplinar y la pertenencia a una organización.

En tercer lugar, se reconoce una doble tendencia en relación a las carreras académicas de los docentes. Por un lado, se ancla a los docentes a las universidades a través de formas de gestión de las universidades que buscan orientar las actividades de los profesores en función de sus intereses. Por el otro, la internacionalización, la movilidad y el aumento del tiempo parcial como forma de contratación los desvinculan de las instituciones fomentando las carreras nómadas. En este sentido, el trabajo docente está atravesado por la tensión entre fuerzas que lo anclan a una organización y fuerzas que los desvinculan de ellas propiciando carreras sin fronteras. De modo que a la tensión —desde un punto de vista sincrónico— entre las fuerzas disciplinares que tienden a la fragmentación del trabajo docente universitario y las fuerzas organizacionales que tienden a su integración, se le puede agregar —desde un punto de vista diacrónico— la tensión entre fuerzas que desvinculan las trayectorias de los docentes de la propia institución y las que las pretenden ligarlas orientándolas en función de sus finalidades e intereses.

Por último, cabe señalar que el análisis del carácter relacional de la docencia universitaria desde la categoría de trabajo permitió abordar múltiples dimensiones que configuran dicha práctica y reconocer tensiones que la atraviesan. Cuestiones éstas que

hacen a la complejidad, heterogeneidad y especificidad del trabajo docente en la universidad y que no siempre son reconocidas. Y esto porque “el trabajo como tal ha sido y aún es, escaso tema de análisis y reflexión en la vida universitaria” (Martínez, 2013, p. 48). En este sentido, el abordaje que aquí se propuso del trabajo docente como práctica relacional buscó visibilizar el entramado de vínculos que lo van configurando y que coloca a los profesores y profesoras universitarios en una red de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes e instituciones.

## REFERÊNCIAS

Araujo, S. **Formación universitaria y éxito académico:** disciplinas, estudiantes y profesores. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Becher, T. **Tribus y territorios académicos.** La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa, 2001.

Boltanski, L. y Chiapello, È. **El nuevo espíritu del capitalismo.** Madrid: Ediciones Akal, 2002.

Bourdieu, P. **El oficio del sociólogo.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

Bourdieu, P. **El sentido práctico.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

Bourdieu, P. La práctica de la sociología reflexiva (Seminario de París). En Bourdieu, P. y Wacquant, L. **Una invitación a la sociología reflexiva.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008, pp. 267-317.

Carli, S. La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. **Revista Sociedad**, N° 25, pp. 29-46, 2006.

Carli, S. **El estudiante universitario.** Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

Chiroleu, A. La profesión académica en Argentina. **Boletín PROEALC, Síntesis Especial América latina, mayo.** 2002. Extraído el 20 de noviembre, 2015 de <http://www.proealc.uerj.br>.

Clark, B. **El sistema de educación superior:** Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, 1983.

Collins, R. **La sociedad credencialista.** Sociología histórica de la educación y la estratificación. Madrid: Ediciones Akal, 1989.

Corea, C. y Lewkowicz, I. **Pedagogía del Aburrido:** Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004.

Coulon, A. **Le métier d'étudiant:** l'entrée dans la vie universitaire. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

Dejours, C. **Subjectivité, travail et action.** La Pensée N° 328, 2001, pp. 7-19.

Dejours, C. **Del trabajo a la subjetividad.** Trabajo Vivo. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía, 2012.

Dubet, F. **El declive de la institución.** Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 2006.

Edelstein, G. **Un debate vigente y necesario**: la formación docente en las universidades. Lorenzatti, M. (Coord.) Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012, pp. 9-16.

Enders, J. & Kaulisch, M. The Binding and Unbinding of Academic Careers. In Teichler, U. (Ed.) **The Formative Years of Scholars**. London: Portland Press (Wenner-Gren International Series, Vol. 83), 2006, pp. 85-96. Extraído el 20 de noviembre, 2015 de <http://www.portlandpress.com>

Gimeno Sacristán, J. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

Gramsci, A. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1976.

Hargreaves, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

Lucarelli, E. Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. **Revista Educação**, año XXVII, Núm. 3, pp. 503-524, 2004.

Malinowski, N. Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud**, Vol. 6, N°2, pp. 801-819, 2008.

Marrero Acosta, J. Sociedad de la información y dinámica mediadora de la universidad. **Revista Currículum** N° 17, pp. 17-46, 2004.

Martínez, D. El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. **Revista Espacios en Blanco** N° 23, pp. 45-72, 2013.

Montero, L. El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. **CEE Participación Educativa** N° 16, pp. 69-88, 2011.

Morin, E. Epistemología de la complejidad. Fried Schnitman, D. (Comp.) **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 421-442, 1994.

Sancho Gil, J. Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. **Educación**, N° 28, pp. 41-60, 2001.

Sancho Gil, J., Creus, A. y Padilla Petry, P. Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión, tres mundos. **Praxis Educativa**, Vol. XVI, N° 14, pp. 17-34, 2010.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). **La universidad en el siglo XXI**. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

Scott, P. ¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas. Barnett, R. (Ed.) **Para una transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, pp. 75-91, 2008.

Sennett, R. **La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.

Sennett, R. **La cultura del nuevo capitalismo**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

Sieder, R. Entrevista a Rachel Sieder. La tendencia hacia más estudios comparados es lógica si pensamos en el momento global y político en el que estamos. **Revista Sistemas Judiciales** N° 8- Posibilidades y límites de la comparación. pp. 61-64, 2005.

Stake, R. **Investigación con estudios de caso**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

Zabalza, M. Á. **Ser profesor universitario hoy**. La cuestión Universitaria N° 5, pp. 69-81, 2009.

Data de atorização de publicação: 28/11/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019009>

## Dossiê 3

Novas perspectivas de aprendizagem

DOI: 10.5965/25944630312019032

# PROCEDIMENTOS DIALÓGICOS NO DESIGN E AUTORIA: ANOTAÇÕES SOBRE OS PROJETOS REALIZADOS NO LabModAR

Dialogical procedures in Design and authorship:  
a few notes about the projects developed by  
LabModAR

**Regina Barbosa Ramos<sup>1</sup>**

**Gilberto dos Santos Prado<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Design pelo PPG Design da universidade Anhembi Morumbi, Mestre em Design e Bacharel em Negócios da Moda com habilitação em Design de moda pela mesma IES. Coordenadora do LabModAR desde 2017.

E-mail: [reginabarbosaramos@gmail.com](mailto:reginabarbosaramos@gmail.com) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4118251129115472>

<sup>2</sup> (Orientador) Doutor em Artes e Ciências da Arte pela Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne, PARIS 1, França. Professor no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi. Também já atuou como professor na UNICAMP e na USP.

E-mail: [gtoprado@gmail.com](mailto:gtoprado@gmail.com) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6055293234902956>



## Resumo

O diálogo é uma prática que constrói espaços comuns e possibilita o surgimento de novas ideias e a mudança de pontos de vista. Propõe-se, na articulação a seguir, a aplicação do diálogo como prática em Design na contemporaneidade, em que é reconhecida a necessidade de ampliar a abordagem no que tange aos processos, projetos, produtos e a autoria. Esta última será discutida como prática dialógica em duas modalidades de projeto em Design, a colaboração e a co-criação. A fim de ilustrar o que se entende e pretende com a aplicação prática do diálogo na construção de um fazer em Design, e especialmente em Design de Moda, serão exploradas as atividades do LabModAR, coletivo responsável pelos projetos Pérola e Sea Between Us, tomados como práticas de extensão do Bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi.

**Palavras-Chave:** Práticas dialógicas em Design; Colaboração; Co-criação.

## Abstract

Dialogue is a practice that builds common spaces and makes possible both the appearance of new ideas and change points of view. It is purposed, in the following article, the appliance of the dialogue as a practice in contemporary Design, in which is recognized the need of broaden the approach of processes, projects, products and authorship. The last one will be discussed also as a dialogical practice in two modalities of Design project, collaboration and co-creation.

**Keywords:** Dialogical practices in Design; Collaboration; Co-creation.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é formulado a partir das anotações - que talvez pudessem ser denominados “relatos de vivência” - a respeito da construção de uma dinâmica processual em Design de Moda<sup>1</sup>, fundamentada no diálogo. Essa dinâmica foi sendo desenhada ao longo de anos (aproximadamente dez), em que esta autora compôs o quadro de docentes da Universidade Anhembi Morumbi, no Núcleo Estruturante do Bacharelado em Design de Moda. É fundamental apontar que o referido Bacharelado tem como norteadoras as relações entre inovação, experimentação e sustentabilidade, visando a formação de profissionais capazes de relacionar-se com os sujeitos-usuários a fim de propor-lhes materialização de um projeto de existência. Assim, são formados designers, uma vez que suas abordagens são simbólicas, políticas, materiais, econômicas e, sobretudo, éticas, atentas às necessidades e desejos desses sujeitos inseridos em sociedades e culturas. Sua atividade difere daquela do estilista, pois o universo em que atua está além da construção de objetos para estilos de vida, distanciando-se da construção da aparência pautada em tendências.

Moldar esse profissional, entende-se, é modelar um futuro desejável para o campo do Design, fundamentado em valores sustentáveis e éticos, e que, gradualmente alteram as percepções gerais a respeito do campo do Design de Moda. Há que se lembrar que, ainda no início dos anos 2000, nas universidades do Brasil, ao definir-se a Moda, tomava-se a construção sistemática entendida por Lipovetsky (2009), de que a Moda seria por excelência efêmera, sazonal e alimentada pelo desejo de novidades. Na passagem da primeira para a segunda década do século XXI, as discussões a respeito desses valores encontraram aquelas acerca da sustentabilidade, que então ambicionavam resolver questões ambientais. Marcas de moda lançavam suas coleções promovendo, com certo ruído, ações de “neutralização” da pegada de carbono deixada na produção das peças exibidas.

Logo, essa discussão e as ações de neutralização<sup>2</sup> foram esvaziadas, uma vez que eram, sobretudo ineficazes. O produzido continuava desperdiçando recursos, gerando resíduos e utilizando mão-de-obra mal remunerada e, como sabido desde o século XIX, muitas vezes operando em instalações inadequadas, em condições muitas vezes análogas à escravidão, sem regulamentação, e por mão-de-obra imigrante, ilegal e destituída dos direitos reservados aos cidadãos e imigrantes em situações mais favoráveis.

Atentas a essa realidade, alguns bacharelados investiram em um entendimento mais aprofundado a respeito de sustentabilidade e suas implicações, incluindo aí uma transformação na cadeia de produção dos produtos da moda. Foram encontrados conceitos como a Resiliência, o Lowsumerismo, o Desperdício Mínimo, Economia Circular, Upcycling, entre outros tantos, e, sobretudo as produções Co-criativas, Coletivas e Colaborativas (FLETCHER: GROSE, 2011; SALCEDO, 2014). No âmbito daquilo que é investigado dentro da universidade, cada um desses conceitos tem seu momento de investigação, contudo, para fins de realização factual do projeto de extensão, fez-se

---

<sup>1</sup> A Universidade Anhembi Morumbi conta com dois Bacharelados em Moda: um em Negócios da Moda e outro em Design de Moda.

<sup>2</sup> Era bastante comum as marcas apresentarem soluções como plantio de um certo número de árvores, ou compra de créditos-carbono, como realizado pela Osklen em 2008, cf. Toss (2011).

necessário entender melhor como empregar as relações Co-produtivas/projetivas/inventivas de Design, e então modelou-se um pensamento em Diálogo para fazer Design.

Isso porque tomou-se como conceito que o Design é uma atividade projetual realizada de pessoas para pessoas e com pessoas. Como campo abrigado sob o guarda-chuva do Design, o Design de Moda não escapa a essa definição.

Parte-se da proposição de Diálogo, como construção de um modelo conceitual, lido primeiro na obra de Maurício Ianês e complementada pelas orientações de Amós Oz na intenção de propor “ideias melhores”. São essas duas obras, uma visual e a outra literária, que orientam a implantação da dinâmica do LabModAR, grupo de extensão formado no Bacharelado em Moda da Universidade Anhembi Morumbi, que realiza projetos coletivos co-criativos, com enfoque social e ambientalmente responsáveis, e viabilizados economicamente por meio de suporte de apoiadores. Sobre o Lab e os projetos realizados por ele, tratar-se-á adiante.

## **2 SOBRE O PROJETO PÉROLA E A FORMAÇÃO DO LabModAR, OU O ENCONTRO DA MODA COM A RESILIÊNCIA**

Ao longo da última década, foram realizadas muitas investigações e projetos em que o trabalho em grupo, o olhar para a sustentabilidade – abordando tanto a materialidade, quanto os procedimentos, e cada vez mais, um olhar para o sujeito usuário do objeto de Design proposto – foram desenvolvidos e refinados. Muitas foram as oportunidades para realizar essas proposições, mas, pode-se colocar como marco o ano de 2011, em que os Bacharelados em Negócios e Design de Moda foram contactados pela dra. Faride Amar Cohen e pela Sra. Carmelina Amadei a fim de que apoiassem o desfile de primavera promovido pelo Centro de Referência em Saúde da Mulher Hospital Pérola Byington<sup>3</sup>, oferecendo roupas que tivessem sido produzidas pelos estudantes.

Naquele momento, já envolvidos com pesquisa a respeito de sustentabilidade mas ainda sem conseguir se desvencilhar por completo de alguns modelos pré-estabelecidos de produção de peças para uma indústria que opta por padronizar os corpos e os modos como esses corpos formulam sua existência em sociedade, encontrou-se um problema. Sim, existiam muitos trabalhos realizados, e todos eles culminavam na produção de peças de vestuário, mas poucos – provavelmente, àquela altura, nenhum – serviam a corpos reais (leia-se corpos maiores que o tamanho 36 nas grades médias de medidas da produção de confecção).

Na outra ponta, as mulheres atendidas, sabia-se, não cabiam nesse padrão, e algumas delas tinham, por força dos tratamentos a que vinham sendo submetidas, sofrido alterações que atingiam em cheio sua formulação de identidade e a construção de auto-estima.

Foi esse o momento em que fundou-se o Projeto Pérola. Um pequeno grupo de professores e alunos começou a engendrar uma coleção e experimentou construir a partir de peças doadas pelas próprias pacientes, novas peças de vestuário. Alguns

---

<sup>3</sup> O CRSM Hospital Pérola Byington é um hospital da rede pública de saúde, vinculado ao Governo do Estado de São Paulo e localiza-se na região central da cidade de São Paulo. Presta assistência hospitalar na área ginecológica, destacando-se o tratamento do câncer ginecológico e mamário, a reprodução humana, planejamento familiar, esterilidade, sexualidade, violência sexual e uroginecologia. Além da atuação médico-hospitalar, promove educação em saúde da comunidade, pesquisa, ensino, desenvolvimento de tecnologia e intercâmbio com instituições de ensino, atendendo a região metropolitana da grande São Paulo.

professores levaram às suas aulas a atividade de desmontar as peças e remontar superfícies e assim aconteceu a primeira coleção desenvolvida para esta parceria. Todo esse processo foi experimental, de vivência e superação de dificuldades conforme estas iam se apresentando, e nesse momento o projeto se resumiu à produção de roupas e acessórios.

Já em 2012, contudo, o grupo havia aprendido com a experiência e desejava fazer do Projeto uma experiência mais completa. Além de conceber uma coleção a partir de um conceito (e não de um tema), buscou-se conhecer melhor as pacientes, suas questões e vivências, a história de suas vidas e as dificuldades vivenciadas por elas, além do que esperavam para o momento do Desfile. Foi concebida uma performance coreografada e cenografada, acompanhada por trilha e vídeo dos depoimentos das pacientes e apresentada no anfiteatro do campus Centro da Universidade Anhembi Morumbi. A partir dessa apresentação consolidou-se a parceria entre as duas entidades, fazendo o Projeto figurar no calendário de atividades extra-curriculares do Bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi.

O grupo de professores envolvidos na coordenação do Projeto permaneceu fundamentalmente o mesmo desde a realização do primeiro evento, o que foi muito importante para que se pudesse compreender o valor de empregar as habilidades desenvolvidas ao longo das carreiras individuais para construir um projeto em colaboração. Depois, o convite para que os estudantes pudessem experimentar a co-criação em atividade voluntária e livre da atribuição de notas, atuando em frentes diversas. Alguns, tendo a oportunidade, descobriram possibilidades de materialização tradicionais e, por isso mesma, relegadas à obsolescência, como as técnicas de agulha (crochê, tricô, bordado e tear). Esses aprendizados, realizados em workshops, previam o erro, o desacerto e as construções irregulares de superfícies e estruturas vestíveis, em uma prática que faz ponte com as irregularidades dos corpos de mulheres comuns.

Contudo, comuns que fossem, esses corpos específicos que o grupo planejava vestir, comportavam ainda outras irregularidades, advindas de cirurgias e outros procedimentos relativos ao tratamento do câncer feminino. Foi então que adotou-se a Resiliência como conceito norteador para construir uma linha condutora para os processos, que pudesse reger e orientar escolhas de matérias-primas e procedimentos. Adota-se a Resiliência como propriedade física da matéria de recuperar-se após sofrer um forte impacto, mas também a leitura da psicologia, conforme descrito por Barlach (2005), que entende a resiliência enquanto releitura da realidade por parte daquele que sofre com a adversidade (ou trauma) a fim de produzir novos sentidos e referências e, com isso, torna-se capaz de propor soluções inovadoras para problemas existentes e latentes.

Ao adotar a Resiliência como norteador de projeto, adota-se a postura e o entendimento de que existe um meio atingido por um impacto do qual precisa se recuperar. Certamente, foi feita uma analogia com a própria cura da paciente com câncer, mas, para os designers envolvidos no projeto, a recuperação a ser operada deveria ser feita sobre a atividade profissional.

Figura 1: Backstage do desfile da Coleção ExtraOrdinário, do LabModAR para o Projeto Pérola, 2017. Dona Júlia, paciente-modelo do CRSM Pérola Byington, e Regina Ramos, coordenadora do LabModAR



Fonte: Imagem do acervo do LabModAR.

Cabe retomar a conceituação sobre o que seria o Sistema de Moda, pauta na qual se encaixava o fazer da Moda até a primeira década do século XXI e que remonta às relações de imitação e diferenciação entre nobreza e burguesia datadas do final da idade média (LIPOVETSKY, 2009). Tal sistematização da prática profissional do designer de Moda, deveria ser regida na renovação constante, sazonalidade e portanto na obsolescência. Ora, num contexto em que são discutidas as questões de sustentabilidade, não só ambiental, mas em termos sociais e econômicos, e em que é percebido, por exemplo que o descarte de peças prontas e resíduos da indústria têxtil não pode continuar sendo praticado da mesma forma (sem mencionar as práticas que poluem o meio ambiente, o uso excessivo de água, a natureza das fibras utilizadas e as relações de trabalho pouco saudáveis), faz-se necessário repensar todo um projeto de Sistema de Moda. Inclusive, faz parte disso questionar os modelos de produção e negócios, e, conseqüentemente, os valores não apenas monetários, mas sociais, culturais e mesmo afetivos atribuídos a essas peças.

Com tantas questões circundantes, formou-se um grupo para desenvolver o Projeto Pérola, que, no primeiro momento foi denominado Moda e Resiliência Coletivo de Design de Moda.

Assim, consolidou-se um modelo de pensamento em Design em consonância com a conceituação de Resiliência, e, uma vez que o grupo tinha como ocupação principal a construção de um projeto de coleção, também foi aberto espaço para a formulação de uma prática horizontalizada de projeto, em que as autorias individuais são substituídas pela criação coletiva. Certamente, a figura do coordenador de projeto não foi abolida, mas sua função é de mediador de um processo coletivo.

Uma construção desse tipo permite que os conteúdos trabalhados possam ser traduzidos de maneira diversa, e que decisões sejam tomadas em conjunto, com responsabilidades e conhecimentos compartilhados.

Figura 2: Oficina de Estêncil do LabModAR para o Projeto Pérola, 2018.



Fonte: Imagem do acervo do LabModAR.

O grupo não é formado apenas por profissionais e é aberto àqueles que desejam contribuir e aprender (figura 2).

Depois de alguns anos como Moda e Resiliência e observando as dinâmicas internas do grupo, propôs-se renomeá-lo.

Foi então que, em 2017, o coletivo foi denominado LabModAR, em que as práticas são laboratoriais (experimentais), os projetos são de Moda, mas que além da Resiliência, adota-se também a Resistência e a Recuperação dos Fazeres Manuais. Como Resistência entende-se a recusa em submeter-se aos modelos vigentes e às práticas já consolidadas por um mercado viciado. Também é Resistência o exercício constante de repensar o que é o contexto do Design e do designer de Moda no contemporâneo. Entende-se, dessa maneira, que o fazer de um designer não é apenas uma função praticada dentro de uma indústria, mas, se o designer desempenha o papel de mediador simbólico ante uma sociedade e, com isso pretende-se pertencente a uma comunidade, sua produção e profissão tem caráter político, ainda que apartidário.

Na Recuperação dos Fazeres Manuais, recupera-se também a prática coletiva e dialogada de produzir conhecimento e convivência e replica-se a ideia de um design feito por pessoas, para pessoas e com pessoas.

Ao fim, na grafia do nome do grupo, optou-se por escrever as duas últimas letras em caixa alta, para “arejar” as discussões, oxigenar práticas e pensamentos, renovar ideias, trazer também uma ideia infinitiva de verbo, e, portanto, de ação constante.

A coordenação do grupo, contudo, viu a necessidade de trabalhar com modelos que delineassem para os participantes a metodologia adotada. Reconheceu-se o Diálogo enquanto metodologia e optou-se por abordá-lo a partir da leitura da obra de Maurício Ianês, exibida na 28ª Bienal de Arte de São Paulo em 2008, denominada Área de Diálogo (Figura 3).

Maurício Ianês é paulista da cidade de Santos, nascido em 1973, graduado pela Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Álvares Penteado, São Paulo – SP. A respeito do que produz, de acordo com o currículo publicado no website do Prêmio PIPA ([www.premiopipa.com/pag/mauricio-ianes](http://www.premiopipa.com/pag/mauricio-ianes)), ao qual foi indicado em 2014:

Seu trabalho questiona as linguagens verbal e artística, suas possibilidades expressivas e limites, suas funções políticas e sociais, muitas vezes propondo a participação do público em suas ações para criar situações de troca onde a

linguagem e os seus desdobramentos sociais entram em jogo. Ianês busca referências e influências em filosofia, poesia, crítica social, literatura e música.

Como desenhada por Ianês, a Área de Diálogo, ao ser composta por duas partes que se interpenetram, torna perceptível que é preciso que as partes engajadas na criação da possibilidade de um exercício dialógico tornem-se permeáveis e permitam-se contaminar pelo outro, relacionando-se de maneira equilibrada a fim de construir uma área nova e comum às duas partes.

Figura 3: Área de Diálogo, Maurício Ianês, 2008.



Fonte: Imagem produzida por esta autora.

Ressalta-se ainda que, na construção modelar do artista, as partes engajadas permanecem íntegras, mas a prática tem, faz-se necessário sublinhar, um potencial transformador.

Paralelamente, adotou-se a leitura da obra de Amós Oz<sup>4</sup>, em *Como Curar Um Fanático* (publicado no Brasil pela Companhia das Letras em 2016), que entende os conflitos – no caso da obra mencionada, entre palestinos e israelenses – como resultantes de “más ideias”. Oz sugere que o caminho para dar cabo das más ideias é propor ideias melhores, que surgem pelo emprego de quatro práticas, simultaneamente: a empatia, o humor, a arte e o diálogo.

Da mesma maneira, o LabModAR adota, para a consolidação de uma prática dialógica do Design, aquilo que Oz denomina “acordo de compromissos” (2016, p. 16), e que principia por “imaginar outras salas de estar, outros amores e outros pesadelos pode nos fazer sair de nossa sala de estar e ir ao encontro da outra pessoa a meio caminho da ponte” (OZ, 2014, p.16). Tal prática lida, majoritariamente, com as presenças, semelhanças, reconhecimentos (das diferenças, inclusive) e desejos comuns e menos com as ausências que a complementaridade pressupõe, e permite ao designer colocar-se em um contexto em que pode experienciar diferentes e convergentes modos de existir. Dessa forma, os procedimentos dialógicos no Design são perpassados pela empatia, a

prática de imaginar-se na condição do outro, entendendo a si e ao outro como alteridades coexistentes.

<sup>4</sup> Amós Oz nasceu em Jerusalém em 1939. Desde os anos 1960 tem se dedicado a uma extensa produção literária, que inclui romances, ensaios e críticas. Como escritor e ativista político, é considerado o intelectual israelense mais renomado de nossos dias.

A respeito da arte empregada para potencializar boas ideias, Oz a caracteriza como “a capacidade de fazer se abrir um terceiro olho em nossa testa. Que nos faça ver coisas antigas e batidas de um modo totalmente novo” (2016, p. 13). De maneira análoga, podemos desenhar uma prática em Design que se aproxima a esse entendimento de arte, caracterizada pela criação de espaços para desestabilizar visões e posições cristalizadas a respeito de si, do outro, dos objetos, projetos, processos, espaços e, conseqüentemente, a própria maneira como o sujeito se coloca nessas relações e que caracterizam seus modos de existir.

A prática seguinte, o humor, Oz o sugere pelo emprego da chutzpá, a “sutil junção de fé, tendência a discutir e fazer humor de si mesmo. E redundante numa reverência especialmente irreverente” (2016, p.31). Considera-se então que, a fim de fazer Design em um ambiente dialógico, é preciso um bocado de chutzpá. É necessário, a fim de construir o novo, questionar o antigo, como dito sobre a arte, revirar os conceitos, discutir – que é bem diferente de discursar – e não temer a iconoclastia. Fazer rir e rir de si mesmo são atos de desobediência em um campo de sacralidades e verdades. Designers buscam definições e categorias confiáveis e seguras para um meio cambiante e que lida com o novo, com as relações moveidias características do período denominado por Lipovetsky como Hipermodernidade, habitado por:

...uma sociedade liberal caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como antes nunca se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer. (LIPOVETSKY, 2004, p. 26)

Contudo, esse contexto de Hipermodernidade se revela parcialmente correto, uma vez que se observa, a partir da metade dos anos 1990 “contratendências que redescobrem e reavaliam de modo decisivo a memória, as origens, as raízes, o tempo denso e lento, o território, as narrações, o étnico, além do compartilhamento e a experimentação expressiva” (MORACE, 2009, p. 15).

Assim, optar pelo humor pode ser “um instrumento confiável de sobrevivência num mundo hostil” (OZ, 2016, p. 31), pois possibilita criar pontes entre os sujeitos desejosos de engajar-se na prática dialógica, e dessa maneira, subverter os (des)ordenamentos hipermodernos. A respeito do humor, Botelho<sup>5</sup> o define como “a consciência do grão de absurdo que existe em todos os assuntos humanos” e, ao “humorismo autêntico” como aquele que “se identifica com o objeto de seu próprio riso” (BOTELHO, 2014, p. 16).

Dessa maneira, desdobram-se as práticas no diálogo, cuja figura sugerida por Oz é a do Homem Peninsular (figura 4), que, como as formas em conversação de lanês, promovem a percepção de interferências, tensões, possibilidades transformadoras constituídas a partir de tais engajamentos, identificando também áreas que precisam ser mantidas íntegras. A fim de nos apresentar o Homem Peninsular, Oz diz que:

... nenhum homem é uma ilha, mas cada um de nós é uma península: em parte conectada com a terra firme da família, da sociedade, da tradição, da ideologia, etc. – e em parte voltado para os elementos, sozinho e em silêncio profundo. (OZ, 2016, p. 32)

5 José Francisco Botelho, jornalista, escritor e tradutor, mestre em Letras pela UFRGS. Seu olhar sobre o humor está publicado na coluna Virtudes Possíveis, da revista Vida Simples de agosto de 2014, publicada pela Editora Abril.



Figura 4: Modelo conceitual de Sujeito Peninsular, 2017.



Fonte: Imagem elaborada por esta autora (Regina Barbosa Ramos, 2017. Grafite e aquarela sobre papel)

Essa construção coincide com a leitura de Colapietro (1989 apud SALLES, 2014, p. 151) que entende o sujeito como “distinguível, porém não separável de outros, pois sua identidade é constituída pelas relações com os outros”.

Assim, pode-se dizer que o diálogo é um lugar “entre”, em que se experimentam sobreposições, tensões, esgarçamentos e a descoberta dos vazios deixados por esses esgarçamentos e que por isso mesmo permitem entrever outras realidades que não são intocadas e que não estão despovoadas e/ou carentes de mapeamento.

## 2 THE SEA BETWEEN US

Na última sub-seção, foram exibidas as anotações sobre a formação de um grupo a partir da proposição de um projeto. Ao longo dos anos, componentes do grupo entraram e saíram, alguns voltaram, outros produzem à distância e conforme seus cotidianos permitem. Um grupo de indivíduos pode se reunir para fazer um projeto acontecer, mas é preciso um olhar coletivo e alinhado, de contribuições e desejo de fazer funcionar, para que algo que é feito para o bem de outras pessoas e que não retorna nada além de novas discussões seja mantido e realizado com excelência.

Foi esse contexto que recebeu a proposta do projeto em parceria com o Ba-

charelado em Design de Moda da Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), denominado The Sea Between Us.

Este é um projeto em andamento que teve início em 2017, por intermédio de uma egressa do Bacharelado em Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi, e atualmente doutoranda no RMIT, Fernanda Quilici Mola. Ela construiu uma possibilidade de diálogo entre as duas entidades, a fim de que fossem investigadas novas abordagens para um problema ambiental que afeta aquilo que separa os dois maiores países do Hemisfério Sul: o descarte dos plásticos nos oceanos.

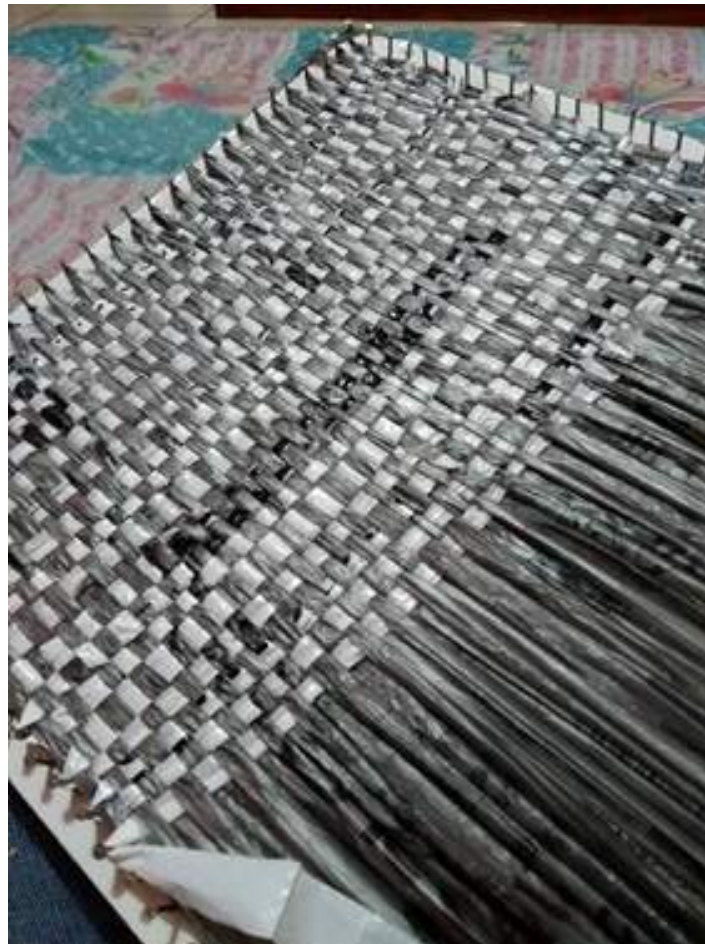
No “oceano entre nós” flutuam ilhas de plástico que ameaçam a vida marinha, produzidos a partir de recursos não renováveis e que não vão ser absorvidos pela natureza. A proposta então foi que cada uma das instituições coletasse plástico, principalmente oriundo de sacolas de compras, em uma franca discussão sobre o consumismo e o desperdício, trocasse esse material e, com ele produzisse peças, vestíveis, acessórios<sup>6</sup>. Foram realizados encontros por Skype em que cada grupo pôde mostrar um pouco da sua maneira de abordar os materiais e os projetos.

Da dinâmica do LabModAR, pudemos compreender que a vocação do grupo é orientar-se por projeto. Assim foram desenvolvidos em reuniões semanais, e a partir das práticas já expostas, por meio das técnicas de crochê, tecelagem manual com tear de pregos e fusão, superfícies que pudessem ser transformadas em um casaqueto, uma saia, corsets, colares, adereços de cabeça e bolsas (Figuras 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

Figuras 5 a 10: Amostras da produção do LabModAR para The Sea Between Us, 2017.



<sup>6</sup> O produto dessa investigação foi exibido entre Agosto e Setembro durante a Melbourne Fashion Week em uma locação chamada Tasma Terrace (<https://www.nationaltrust.org.au/places/tasma-terrace/>). A exposição recebe o nome de The Illuminated Sea, the sea between us.







Fonte: Imagens do acervo do LabModAR.

O grupo brasileiro aprendeu a técnica de fusão com o grupo australiano, e a exploração desse material tem desdobramentos em outros projetos correntes do LabModAR, como o próprio exercício do Projeto Pérola em 2018, em que acessórios e aviamentos estão sendo construídos em plástico oriundos de sacolas descartadas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os canais abertos em práticas como as aqui apresentadas possibilitam repensar as materialidades e materializações de um meio profundamente ligado a práticas que decorrem da efemeridade, da sazonalidade em proposições que entendem que a inovação pode ser resultado do confronto realizado a partir novas abordagens que desafiam ideias cristalizadas, de autoria e descartabilidade, e trazem em valores como perenidade, ética, diálogo e co-autoria a possibilidade de criar um terreno fértil para a construção de um Design de Moda possível em um futuro próximo em que as proposições disruptivas são sobretudo propositivas e positivas.

Porque não é um trabalho solitário, abro espaço nessas considerações finais para agradecer à equipe do LabModAR, à Eloize Navalon, Adriana Martinez e Fernanda Quilici Mola pelos desafios propostos e resolvidos em diálogo.

### REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

BARLACH, Lisete. **O que é resiliência humana?** Uma contribuição para a construção do conceito. 2005, 108 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2005.

COELHO, Luiz Antonio L. (org) **Conceitos-Chave em Design**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Novas Ideias, 2008.

FLETCHER, Kate; GROSE, Lynda (Org.). **Moda & Sustentabilidade, Design Para Mudança**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarola, 2004.

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

LIPOVETSKY, Gilles. **A Cultura-Mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MORACE, Francesco. **Consumo Autoral: as gerações como empresas criativas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2009.

OZ, Amós. **Como Curar Um Fanático: Israel e Palestina: entre o certo e o certo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SALCEDO, Elena. **Moda ética para um futuro sustentável**. São Paulo: Editora G. Gili, 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2014.

SPAMPINATO, Francesco. **Come Together, the rise of cooperative art and design**. Nova Iorque: Princeton Architectural Press, 2015.

TOSS, Jane. **Cultura de Sustentabilidade: um estudo de caso da marca Osklen a partir do Design estratégico**. Porto Alegre: RS, 2011. Originalmente apresentado como dissertação de Mestrado, Universidade do Vale dos Sinos.

Recebido em: 24/09/2018

Aceito em: 14/11/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019032>

**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019047**

## **UMA PROPOSTA DA MODA COMO CONHECIMENTO PARA A FORMAÇÃO DO OLHAR DO ESTUDANTE DE MEDICINA NO AGRESTE PERNAMBUCANO.**

**The fashion as a knowledge for the training of the  
looks student's at medicine.**

**Maria Teresa Lopes<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora em Design da Informação pela UFPE com Sanduíche na Université Sorbonne - Paris 1. Docente Adjunta da UFPE - CAA, líder do GeFol (Grupo de Estudos em Formação do olhar) e vice-líder da Ride (Rede internacional de Design/Educação [UFPE]). E-mail: teresa.designer@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6667848685706302>

## Resumo

Este artigo consiste na apresentação de como se deu um projeto interdisciplinar de intervenção educacional (2015 a 2018), entre os campos das visualidades e da saúde, tendo como “Território de Aprendizagem” os curso de design e medicina do Campos Acadêmico do Agreste – CAA – da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tendo como base o pressuposto de dar início a um processo de formação do olhar para os futuros médicos da região Agreste do estado de Pernambuco, a partir da apresentação e discussão de modelos, atividades e resultados projetuais desenvolvidos pensando em aproximar o design e a moda e suas dinâmicas de poder, detenção e espaços de aprendizagem dos alunos ainda do primeiro ano de medicina.

**Palavras-Chave:** Formação do Olhar; Design; Medicina.

## Abstract

This article consists of the presentation of an interdisciplinary project of educational intervention (2015 to 2018), between the fields of visual and health, having as the “Territory of Learning” the courses of design and medicine of Campos Acadêmic of Agreste - CAA - Federal University of Pernambuco - UFPE. Based on the assumption of initiating a process of Training of the Eyes for the future physicians of the Agreste region of the state of Pernambuco, from the presentation and discussion of models, activities and design results developed with the intention of approaching design and fashion and their dynamics of power, dentition and learning spaces of the students still of the first year of medicine.

**Keywords:** Training of the eyes; Design; Medicine.

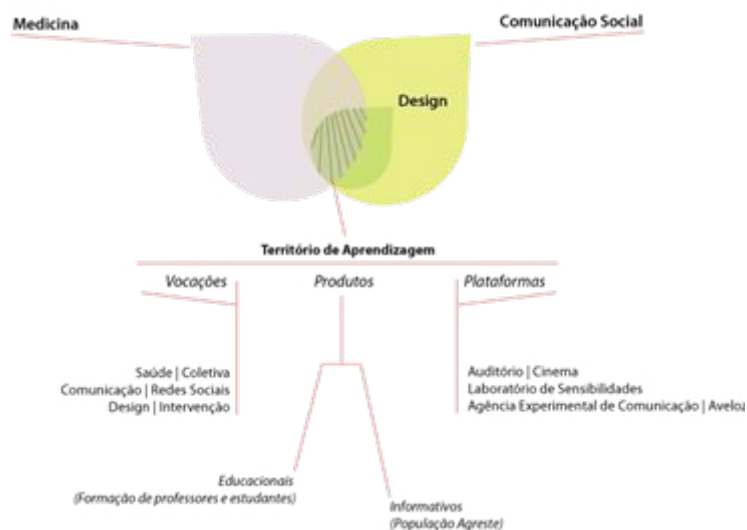


## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação de estudantes do campo da saúde, partindo dos campos do design e da moda (visualidades) como sistemas argumentativos e estruturantes para a Formação do Olhar desses discentes, em particular os que cursam medicina no Núcleo de Ciências da Vida – NCV, por meio do Laboratório de Sensibilidades – LabSensi –, Coordenado pelas professoras Eline Gomes, Carolina Paz, Heloísa Germany e Rafaela Lira, devido a uma parceria acadêmica com o LabFOL – o Laboratório de Formação do Olhar do Núcleo de Design e Comunicação, coordenado pela professora Teresa Lopes.

A parceria entre esses dois espaços científicos e de formação para os alunos da UFPE do Campus Acadêmico do Agreste, pode ser melhor compreendida por meio da figura abaixo:

Figura 01: Proposta de formação e produção de conhecimento por Território de Aprendizagem.



Fonte: Autora.

Assim, depois de delimitado o **Território de Aprendizagem** foi possível organizar-se um processo de *pesquisação*, cujo objetivo geral foi o compartilhamento de saberes, práticas, ações e equipamentos institucionais, para o desenvolvimento humano e social da região Agreste, por meio de conteúdos de Formação do olhar, Design/educação e Arte/educação, Moda/Educação visto essa ser a natureza epistemológica do LabFol, a partir dos seguintes objetivos específicos:

1. Discutir no âmbito acadêmico e comunitário, sistemas de significação comuns entre os campos das visualidades e da saúde;
2. Organizar os conteúdos de design, moda e arte/educação para a formação do olhar dos agentes sociais da comunidade universitária do campo da saúde;
3. Produzir conteúdos e práticas formativas para alunos, professores, servidores (de ambos os núcleos) e comunidades da região;
4. Promover ações formativas com base na natureza científica e significativa de cada espaço (LabSense e LabFol), por meio da tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão;

Para continuarmos é interessante entender o que é compreendido como **Formação do Olhar**, para tanto deve-se seguir o entendimento da autora que diz:

Formação do olhar é um processo de ensino e aprendizagem, que nesse caso depende da figura de um mediador discursivo (no caso um professor), que ocorre por meio do uso e do agenciamento de imagens. Imagens estas que são entendidas como manifestação e materialização em aparência de um discurso visual. Essa formação prevê etapas de leitura, análise e crítica do corpo de significação em que essas imagens se estruturam, que assim se organizam para articular a emancipação da pessoa que faça parte desse processo. (LOPES, p.469, 2014)

O conceito acima foi trabalhado para o entendimento de que os alunos de medicina, já antes de ingressarem no curso, estão sujeitos a uma particularidade de imagens e paisagens visuais, notadamente as que são divulgadas pela mídia, destacando-se as que são significantes do seu campo de aprendizagem, que colaboram para o entendimento de que, de forma inconsciente eles completam as lacunas de ansiedade profissional emulando e absorvendo um certo **Discurso Visual** do que seria um profissional de saúde, tudo isso por meio desse universo imagético descrito.

Assim, pode-se seguir entendendo que essas imagens assumem uma condição que é semiótica, e que aqui é descrita como uma **manifestação e/ou** uma **materialização** do que esses alunos tem como expectativa da sua atuação com futuros médicos e que por ser uma emulação imagética, entronizada ao seu ethos, precisa ser amplamente discutida para haja a desmitificação de alguns valores, notadamente os relacionados a poder, autocontrole e infalibilidade, principalmente por que a realidade de estudo deles será a região Agreste, que do ponto de vista da sua realidade, está visual, geopolítica e culturalmente muito distante do que se é difundido em *Grey's Anatomy* ou *Doctor House*.

Para ser definido o conceito de Discurso Visual tem se que:

... tomando-se Foucault como referência, começa a ser definido como todos os demais discursos, ou seja, como um ato humano para a sistematização de um organismo de significados, que para existir ancora-se em um campo de poder simbólico disciplinar e sobre os sombreamentos prováveis e possíveis com os demais campos. Esse tipo de discurso se caracteriza ainda, assim como os não-visuais, por envolver-se em uma vontade de verdade que é ideológica e às vezes política, e revela, como argumento de diferenciação dos não-visuais, a condição de que a sua manifestação é aparente e por decantação de ideologia em aparência. (LOPES, p.57, 2014)

A contribuição do LabFOL consistiu no assessoramento em estudos de base qualitativa e de práticas de análises discursivas, que tomou como objetos de estudo os fenômenos sócio-culturais que os conhecimentos de design, moda, arte/educação e mais recentemente da inovação<sup>1</sup> circunscrevem e que possam contribuir para que esses jovens estudantes de medicina possam compreender as relações de poder e distinção (BOURDDIEU, 1979) que o consumo dessas imagens midiáticas, altamente preparadas para a emulação de realidades, possam gerar, aqui destaca-se o acirramento de ações preconceituosas e de baixa tolerância com as discrepâncias sociais do nordeste brasileiro.

A finalidade aqui exposta fora a de proporcionar para esses alunos que eles pudessem entender, produzir e fazer circular novos significados (LOPES, 2015), novas produções e dotações de sentido (PIERCE, 1975) que colaborassem para a sua dimensão emancipatória com base nas dinâmicas de inclusão sócia, cultural e política e de combate aos discursos de ódio que veem sendo tão frequentes no campo da saúde.

<sup>1</sup> Em 2017, com a inserção de conteúdos de design e moda para o primeiro ano da medicina observou-se a necessidade de sistematizar a 'vontade de inovação' – a partir do conceito de Foucault de 'vontade de verdade' – para a materialização, produção de conhecimento e formação com base no acompanhamento das vanguardas, tendências e vigências do design e da moda.

Outro ponto de inferência que adensou a importância do LabFOL como parceiro formativo do curso de medicina é a provocação de um certo amadurecimento epistemológico na própria área do design e da moda, promovendo assim estudos de significação com base na semiótica (PEIRCE; DARRAS), semiológica (BARTHES) e discurso ‘narrativa e visual’ e (FOUCAULT; LOPES) e de Design e Arte/Educação (BARBOSA).

Com essa troca, teve-se a finalidade de colaborar com a organização de uma massa de estudos críticos que favoreça a alunos e profissionais que seja capaz de articular discussões cujo fundamento seja para a promoção do entendimento do campo das visualidades como um espaço humanista e para a emancipação (Boaventura de Souza Santos) das pessoas.

Fundamentadas as bases epistemológicas da parceria formativa entre os dois laboratórios, fez-se então necessário a construção de um corpo metodológico que abrigasse os saberes do campo das visualidades, mas que tivesse sentido para os alunos da medicina, e que colaborasse com sua formação.

Para isso, foi escolhida a metáfora formativa da “Equalização dos Distanciamentos Visuais”, que visou articular o equilíbrio de forças estéticas entre a cultura visual acadêmica formativa da saúde e a célere produção de imagens cuja base é cultura de consumo global, por exemplo, nas redes sociais. Item que será discutido seguir.

## **2 ENSINAR E APRENDER A MEDICINA COM DESIGN E MODA**

A metodologia adotada foi de base dialógica, e teve como principal fundamento provocar o que fora chamado de uma disposição para a “Equalização dos Distanciamentos Visuais”, que significou por em discussão os valores provenientes dos alunos, notadamente os que geravam dinâmicas de distinção e poder em discussão, para que eles pudessem em grupo e individualmente compreender o quanto existe deles e o quanto existe de signos da cultura de consumo global e globalizante na paisagem visual que por eles era compreendida por “Estudar Medicina” ou “Ser Médico”.

Como abordagem pedagógica para as dimensões teórica e prática, optou-se por se estruturar as aulas por meio da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, engendrando as ações de ver, contextualizar e fazer – do campo da arte/educação para os contextos formativos já determinados pelo Laboratório de Sensibilidades, em consonância com a adaptação para a análise do discurso visual dos Círculos de Cultura do pedagogo Paulo Freire –, adotando assim a cultura visual e gráfica como fonte dos argumentos informativos e formadores dos olhares.

A imagem abaixo visa esclarecer melhor os argumentos acima apresentados:

Figura 02: A abordagem triangular e o ensino da medicina com base na perspectiva do Laboratório de Sensibilidades – UFPE – CAA.



Fonte: Autora com colaboração de Eline Gomes e Heloisa Germany.

Esse esquema permitiu o entendimento de que era preciso organizar uma dinâmica de ensino e aprendizagem trifásica, que permitisse ao aluno da medicina as três experiências enunciadas por Ana Mae Barbosa. O **Ler** foi transposto para a leitura das paisagens visuais, imagens essas retiradas de redes sociais como o instagram, das séries de TV norte-americanas como em *Grey's Anatomy* ou *Doctor House*, cujo o processo de avaliação do sensível se deu por meio da semiótica peirceana, para poder se discutir, por exemplo, acolhimento da vulnerabilidade do aluno da medicina e do outro, no caso os futuros pacientes;

Já a dinâmica do **Contextualizar** foi feita pela discussão em sala de aula, mediada por atividades de observação de imagens, leitura de paisagens visuais que eles identificavam e alteração das suas projeções em desejos, em imaginário tanto de ordem pessoal quanto coletiva em grupos de alunos.

E o **Fazer** ficou entendido como a produção de artefatos em colaboração com os alunos de design que deram um suporte na parte de projeto e diagramação, para que seus posters pudessem exprimir o que eles aprenderam.

Essa relação de intercambiar design, moda e medicina foi assim desenvolvida, também em parceria com a professora Amanda Soares, que colaborou para a realização de uma série de pôsteres que tiveram como objetivo o aprendizado da relação prática que o design permite (projetar e diagramar), onde os alunos de medicina puderam projetar um pôster que demonstrasse a explicação de um sistema do corpo humano, como o nervoso, o circulatório, o reprodutor e/ou o digestório por meio de uma metáfora.

As metáforas escolhidas em parceria com a professora Amanda Soares faziam um paralelo com as redes de distribuição e de comunicação que estruturam a vida de uma cidade, como as redes de energia elétrica (sistema nervoso), as redes sociais (sistema reprodutor), as água e saneamento (sistema digestório), e a de distribuição de alimentos (Sistema circulatório), onde alguns resultados se pode ver a seguir:

Figura 03: Posters de algumas equipes.



Fonte: Autora.

Essa atividade os alunos tiveram um grande prazer em fazer, em pensar como representar graficamente, para que público eles iriam apresentar e como eles iriam apresentar esse projeto. Ainda é importante destacar que, o terceiro trabalho, da esquerda para direita, foi totalmente produzido pelos alunos da medicina, incluso sua diagramação em softwares gráficos, já os demais contaram com a colaboração de alunos do curso de design também do CAA, uma parceria muito importante que proporcionou qualidade visual para os posters apresentados.

Para fundamentar essa proposta de ensino diante do campo da saúde foram utilizados dois documentos: As Diretrizes curriculares nacionais da graduação em medicina (DCN 14), que prevê no seu texto que a formação do aluno de medicina deve priorizar o estabelecimento de um relação profissional e ética. O outro documento utilizado foi o REVALIDA da Medicina, que informa que dentre as **competências gerais** estão o apoio à tomada de decisões e a compreensão de comunicação visual. E como competências específicas: a comunicação adequada, a saúde como direito, a crítica ao mercado de trabalho e análise do papel do médico na sociedade, princípios esses que foram estruturantes para o recorte do conteúdo formador no campo das visualidades.

Assim, de acordo com esse corpo de premissas, foram traçadas atividades de aulas expositivas com material e infografia apropriados cujas discussões pudessem elucidar dinâmicas como a significação dos objetos para ambos os campos (medicina e design), por meio de leituras imagética dirigidas à discussão em sala de aula, atividades de campo na comunidade-território como a de *coolhunter*, entendendo-a como um processo de observação participante e por fim, atividades de análise do discurso textual e visual encontrado na rua e de produção de artefatos em colaboração com os alunos de design.

Um exemplo de uma discussão que os alunos vieram a achar muito interessante é a do *Jaleco* e do *Estetoscópio* e os seus múltiplos significados, a partir de uma análise de discurso visual pautada na experiência deles, e nos conteúdos de moda e de design, expressas nas imagens abaixo:

Figura 04: Análise do sistema de significação de um Estetoscópio como artefato produzido pelo campo do design e utilizado pelo campo da saúde.



Fonte: Autora.

Esse gráfico ajudou aos alunos na compreensão de que existem várias intencionalidades, o que a Rafael Cardoso (1998), enterá como um processo de *fetichização*, na produção dos objetos que fazem parte do cotidiano profissional deles, e que designers e consumidores são responsáveis por isso. Não há uma aleatoriedade nessa produção, pois ela também faz parte da cultura de consumo global.

Um outro ponto discutido a partir dessa imagem, foi o fato de que os objetos comuns em nossa vida podem ser utilizados como artefatos mediadores das relações de ensino e aprendizagem, de discussões onde podemos questionar nossos denodos, pois sua produção de sentido é feita pela interlocução de distintas camadas discursivas e também, por conta das tantas correntes de significação aos quais eles dão caminho as vivências do cotidiano.

Figura 05: Diversos estetoscópios com seus discursos visuais que atendem, cada uma, a uma demanda que os alunos puderam analisar segundo as suas vivências.



Fonte: Acessado na internet em maio de 2016.

A imagem acima veio para evitar que a discussão descambasse para a *fetichização*, como um ato banal, supérfluo do estímulo do consumo pelo consumo, mostrando que cores diversas e/ou as imagens de bichinhos, podem ajudar o profissional de

saúde a se aproximar, por exemplo, de públicos como as crianças, que quando veem ao encontro de um profissional de saúde, muitas vezes estão fragilizadas, vulneráveis e a interface lúdica gera aí uma possibilidade de uma qualidade melhor na aproximação.

Figura 06: Análise do Sistema de Significação de um Jaleco como artefato produzido pelo campo do design e utilizado pelo campo da saúde.



Fonte: Autora.

Assim, se pode entender também as dinâmicas de que as **Bases Perceptivas** de cada grupo: emissores e receptores de informações visuais, precisam ser discutidas para que haja o entendimento de que existe uma semiosfera (LOTYMAN, 1996) em comum, ou seja, de que é importante que as diversas camadas de significação desses objetos sejam compressíveis tanto para quem produz o objeto, quanto para quem recebe esse objeto em seu cotidiano.

Figura 07: Diversos estetoscópios com seus discursos visuais que atendem diversas dinâmicas como a inspiração em Pierre Cardin, Burberry e Romero Brito.



Fonte: Acessado de diversos sites em maio de 2016.

Com essas imagens, todas elas amplamente discutidas em sala de aula, pode-se entendê-las como possíveis elementos componentes da paisagem visual dos estudantes da medicina, e como um reflexo de absorção, para ampliação do consumo, da área da saúde, das influências dos estilos e da estética, por exemplo, dos anos 1960 com Pierre Cardin, ou a da cultura de consumo atual, com *Trench Coat da Burberry*, ou mesmo do campo das artes visuais, como a massificada proposta do artista Romero Britto.

Dessa forma, os alunos da medicina puderam intercambiar conteúdos e assim, entender que a relação estética é somente o início de um sistema de distinções e de relações sociais, mas que acaba também por ser muito importante por que desde o começo os valores sócio culturais de uma aparência, cuja intencionalidade é estruturada pelo design, muitas vezes precisa ser compreendida, para que de fato haja uma troca de significados e não somente o exercício da distinção entre os corpos.

Por fim, foi possível criar para esse aluno de medicina um entendimento geral de que em certas vivências culturais e até mesmo políticas e sociais, a moda, o design e a medicina acabam por ser um grupo de conhecimentos complementares, notadamente, quando, em sala de aula, o que é trabalhado são os sistemas distinções culturais, econômicas de classe social, de gênero, e destacadamente, as que existem numa região tão árida e carente de desenvolvimento quanto é o Agreste Pernambucano.

A partir da construção conjunta de que os espaços de convivência e os corpos das pessoas, seja ele o de uma mulher, ou de uma criança ou de um homem em vulnerabilidade, podem ser lidos, e compreendidos como um complexo sistema de materialização em aparência dos múltiplos discursos (narrativos e visuais), e são também consequências de uma dada época, do espírito do seu tempo e da sua condição social.

### **3 ARREMATES E ENTENDIMENTOS FINAIS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Pode se concluir então considerando que o processo de intervenção educacional narrado, que partiu do campo das visualidades, tomando o design e a moda como conteúdos interventores e entreviu educativamente no curso de medicina, gerou um resultado satisfatório na medida em que os alunos puderam experimentar um pouco do pensamento de design em quanto espaço de poder e distinção e como atividade projetual e a moda como um argumento para a constituição da aparência das pessoas.

Assim, os alunos puderam compreender que projetar é um conhecimento que na contemporaneidade se faz presente, incluindo o campo da saúde, que a aparência é um local sócio-cultural e que faz parte da formação do olhar do médico entender esse sistema de signos e por fim, atualizar o seu olhar para as novas fronteiras que se abrem com essa intervenção.

Espera-se que o LabFOL tenha contribuído para os alunos se tornarem médicos cujo perfil profissional seja ampliado até o ponto em que eles também se estruturam não somente como consumidores de informações visuais, mas também como produtores, como uma massa crítica que são. E que assim possam colaborar com a sua comunidade acadêmica, na medida em que entendam-se como responsáveis para o desenvolvimento de um campo, cujos valores sejam mais sensíveis aos fenômenos que o campo das visualidades engendra, notadamente, nas realidades brasileira e agrestina.



## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Sistema da moda**. São Paulo: Companhia Editora Nacional – USP, 1979.

BOAVENTURA, de Sousa Santos. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES. N 135, Janeiro de 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Ed. de Minuit, 1979.

BRASIL. **LEI Nº 13.243**, DE 11 DE JANEIRO DE 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973.

CARDOSO, Rafael. Design, cultura material e o fetichismo dos objetos. **Revista Arcos(ESDI/UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-39, 1998.

DARRAS, Bernard. **Ensaio de modelização geral das relações humanas com os artefatos Estudo semiótico e sistêmico das interações**. Conferência para o Seminário de Pesquisa em design de Informação. UFPE: Recife, outubro/2012.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/ Michael Foucault**. tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 23 edição São Paulo: Edições Loyola. 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra – 29ª edição, 1987.

LOPES, M.T. **Uma formação do olhar: o design da informação como conteúdo formador dos professores das licenciaturas brasileiras**. UFPE, Recife: 2014. Mimeo. P. 499.

LOPES, M. T. Design de moda e inovação: um novo olhar sobre as Potencialidades do pólo de confecção do agreste Pernambucano. **Anais do 11º colóquio de moda – 8ª edição internacional e 2º congresso brasileiro de iniciação científica em design e moda**, 2015.

LOPES, M.T. A formação do olhar, o design de moda e a história da moda como argumento para a emancipação feminina. **Anais do Seminário Moda Documento, 2016 – Curitiba – PR** .

LOTMAN, Iuri. **La semiosfera I**. trad, de Desidério Navarro, Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

MAFFESOLLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. Trad. de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1975.

Recebido em: 05/10/2018

Aceito em: 12/12/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019047>

**ABERTURAS  
TRANSVERSAIS**

## Dossiê 3

Novas perspectivas de aprendizagem

DOI: 10.5965/25944630312019060

# INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM MODELAGEM: CONSTRUINDO A BASE DO CORPO FEMININO SOB UM NOVO OLHAR

Pedagogical intervention carried in the course  
“Pattern Making”: constructing the female bodice  
block under a new perspective

**Kárita Bernardo de Macedo<sup>1</sup>**

**Andressa Schneider Alves<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Artes Visuais, Linha Ensino de Arte pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em História (2014) e bacharel em Moda pela mesma instituição (2011). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC, campus Gaspar, na área de vestuário desde 2015.

E-mail: karitha23@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7252572511854491>

<sup>2</sup> Doutora em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Também é mestre em Design pela mesma universidade (UFRGS - 2010). Bacharel em Moda pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2008). Desde 2010 é professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com experiência docente no ensino de qualificação profissional, técnico e superior.

E-mail: andressaschneideralves@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6523408292942325>

## Resumo

Relato sobre intervenção pedagógica aplicada na unidade curricular “Modelagem”, na turma V7 (7ª fase, 2018-1) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário (IFSC, Campus Gaspar). Criou-se um conjunto de estratégias pedagógicas para melhorar a aprendizagem sobre conceitos iniciais de modelagem, processo de planificação das formas do corpo feminino, tabelas de medidas, transposição das medidas do corpo para o papel, uso das réguas, dos instrumentos e da apostila de modelagem. A construção da base do corpo feminino foi o assunto central da proposta para direcionar essas questões enfrentadas pelas alunas. A pesquisa pode ser caracterizada metodologicamente como aplicada, qualitativa, exploratória e bibliográfica, com coleta de dados baseados na observação das estudantes. Pautou-se pela sistematização em momentos didáticos de Delizoicov (2012) e pela abordagem teórica em modelagem, moda e design de Abling (2014), Aldrich (2014), Duarte e Saggese (2016), Duburg (2012), Silveira, Rosa e Lopes (2017) e Treptow (2013). A intervenção pedagógica foi aplicada nos três primeiros encontros (4h cada) da unidade curricular e dividida em quatro etapas: 1) Apresentação sobre os conceitos iniciais da modelagem; 2) Tirar medidas do corpo humano; 3) Moulage da base do corpo feminino; 4) Construção da base do corpo feminino com modelagem plana. Concluiu-se que as estratégias pedagógicas foram muito úteis, embora ainda precisem de aprimoramento. Notou-se que os exercícios das etapas 1, 2 e 3 foram constantemente acessados ao longo do semestre para possibilitar a compreensão da modelagem plana. Portanto, pretende-se aprimorar essa proposta e estendê-la a outros contextos.

**Palavras-Chave:** Modelagem; Base do corpo feminino; Intervenção Pedagógica.

## Abstract

Account on the pedagogical intervention carried in the course “Pattern Making”, class V7 (7th semester, 2018-1) of the Technical Course Integrated to Secondary Education in Clothing (at IFSC, Campus Gaspar). A set of pedagogical strategies was developed to improve learning about initial concepts of pattern making, the process of flattening the female body forms, measurements and size charts, transposition of the body measurements to the paper (a flat surface), use of the rulers, instruments and the handbook of pattern making. The female bodice block drafting was the central subject of the proposal to address these issues faced by the students. The research may be methodologically characterized as applied, qualitative, exploratory and bibliographical, with data collection based on the observation of the students. It was guided by the systematization in didactic moments of Delizoicov (2012), and by the theoretical approach in pattern making, fashion and design of Abling (2014), Aldrich (2014), Duarte and Saggese (2016), Duburg (2012), Silveira, Rosa and Lopes (2017) and Treptow (2013). The pedagogical intervention was applied in the first three encounters (each of 4 hour classes) of the course and divided into four steps: 1) Presentation on initial concepts of the pattern making; 2) Taking measurements of the human body; 3) Draping of the female bodice block; 4) Drafting the female bodice block based in flat-pattern method. It was concluded that the pedagogical strategies were very useful, although they still need improvement. It was noticed that the steps 1, 2 and 3 exercises were constantly addressed along the semester to help the understanding of flat-pattern method. Therefore, it is intended to improve this proposal and extend it to other contexts.

**Keywords:** Pattern making; Female bodice block; Pedagogical intervention.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à intervenção pedagógica realizada no primeiro semestre de 2018 (2018-1), na unidade curricular “Modelagem”, com carga de 80h, da turma V7 (7ª fase) do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário, do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar. Buscou-se com a intervenção apresentar alternativas e aprimoramentos para a referida unidade curricular, visando estratégias pedagógicas que potencializem o processo de ensino e aprendizagem.

A intervenção pedagógica é compreendida como a ação em que as atividades didáticas são realizadas com os estudantes, visando uma transformação na relação de ensino e aprendizagem. Essa ação visa uma ressignificação da prática docente no sentido de estimular o professor, de buscar um melhor entendimento do conteúdo proposto e possibilitar sua maior aderência ao contexto da educação profissional e técnica. A motivação para a ação veio da prática de ensino das docentes, que lecionam na área de vestuário nas três modalidades de curso oferecidas pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Gaspar, são elas: Curso Técnico Integrado em Vestuário, Técnico Concomitante em Modelagem e Superior de Tecnologia em Design de Moda. A experiência com disciplinas iniciais de modelagem, associadas as nossas próprias vivências enquanto alunas durante o bacharelado em Moda, trouxeram à luz alguns problemas e dificuldades recorrentes que se perpetuam na área de Moda tanto na formação de nível técnico quanto na de nível superior.

Desse modo, a ação foi pensada diante de quatro dificuldades principais enfrentadas pelas alunas no início da unidade curricular: 1) de compreensão da transposição do corpo humano tridimensional e de suas medidas específicas para a modelagem plana; 2) de leitura e aplicação das tabelas de medidas; 3) de entendimento das orientações “passo a passo” da apostila de modelagem plana; e 4) do uso das réguas de modelagem. Portanto, a proposta das docentes buscou responder à questão: Como facilitar o aprendizado das alunas da unidade curricular Modelagem, do Curso Técnico Integrado em Vestuário, de conceitos iniciais como a transposição das medidas do corpo humano para o papel, o uso das réguas e instrumentos de modelagem e a compreensão das orientações da apostila de modelagem, por meio da construção da base do corpo feminino?

Diante desse cenário, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica centrada na construção da base de modelagem do corpo feminino. A prática aconteceu durante três encontros com duração de quatro horas cada (aula de quatro créditos, totalizando dezesseis horas), nos dias 15, 22 e 29 de março de 2018, no primeiro semestre. O objetivo da intervenção pedagógica foi capacitar às alunas da unidade curricular de Modelagem, turma V7 (2018-1), do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário, do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar, a compreender o processo de planificação do corpo feminino e a construir a base do corpo feminino tomando suas medidas individuais como parâmetro, a fim de obter uma base de modelagem anatômica aos seus corpos.

A pesquisa foi aplicada, pois se trata de uma proposta de prática pedagógica como possibilidade de resolução de algumas dificuldades de aprendizagem da unidade curricular Modelagem, sendo que o produto gerado são as estratégias pedagógicas. O problema foi abordado de forma qualitativa, porque buscou analisar os resultados de for-

ma interpretativa, procurando atribuir sentidos a partir do referencial teórico. A pesquisa foi exploratória quanto aos objetivos, considerando que pretendeu ampliar as possibilidades de aprendizado, dispôs-se a compreender melhor as necessidades das estudantes e a melhorar a prática pedagógica. Adotaram-se os procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica, utilizando materiais publicados sobre modelagem e ensino. A coleta de dados ocorreu pela observação das estudantes diante das estratégias pedagógicas propostas.

A constituição da proposta de intervenção pedagógica iniciou com um levantamento do problema a ser trabalhado, na sequência buscou-se uma fundamentação teórica para melhor compreensão dos conceitos e possibilidades da modelagem e de seu ensino. Concomitantemente, identificaram-se quais as características da instituição, do curso e da unidade curricular “modelagem”, para verificar o alinhamento dos seus respectivos requisitos e da proposta pedagógica institucional. Diante disso, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica cuja aplicação relata-se aqui.

Embora essa prática docente seja focada na turma apresentada, espera-se que a proposta possa servir de modelo e incentivo para professoras e professores da área de modelagem que atuam nas diversas modalidades de cursos

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Alguns conceitos iniciais de modelagem

A fim de melhor compreender a proposta aplicada, é interessante apresentar brevemente alguns conceitos iniciais de modelagem que nortearam a intervenção pedagógica. O processo da modelagem consiste em uma das etapas mais importantes do ciclo de desenvolvimento de um produto na Indústria do Vestuário. Atualmente temos softwares de Design Assistido por Computador-CAD (*Computer Aided Design*) e de Manufatura Assistida por Computador- CAM (*Computer-Aided Manufacturing*) que podem facilitar em certa medida o trabalho de modelagem do vestuário. Entretanto, conhecer os processos manuais, as terminologias e conceitos são fundamentais para que se obtenham bons resultados no desenvolvimento das peças e até mesmo uma maior desenvoltura ao utilizar os sistemas CAD/ CAM.

Pode-se afirmar que a construção das roupas se sustenta por dois processos: *moulage* (modelagem tridimensional) ou modelagem plana (bidimensional). A *moulage* é um método característico da Alta-Costura, mas também é utilizado na confecção industrial (TREPTOW, 2013, p.151). De acordo com Duburg (2012, p.9), o termo *moulage* é francês e vem da palavra *moule*, que significa molde, originalmente, “dar forma a um objeto com o auxílio de um molde”. A *moulage* é uma técnica de modelagem tridimensional que molda o tecido diretamente sobre o corpo ou, mais comumente, sobre o manequim (ABLING, 2014, p.9). O tecido é então disposto sobre um manequim industrial estofado que possui as formas e medidas padronizadas do corpo humano e vai sendo fixado em pontos estratégicos até criar a peça desejada. Como os ajustes são feitos diretamente sobre as formas do corpo, a tendência é obter um caimento melhor da peça.

Desse modo, a *moulage* permite que o design e a construção dos moldes de uma peça do vestuário sejam feitos diretamente sobre o manequim. O material (têxtil) utilizado na *moulage* é denominado *toile*, que em francês significa tecido. São empregados

tecidos lisos e de cor clara, geralmente o morim<sup>1</sup> e o algodão cru. Entretanto, também são chamados *toiles* os moldes extraídos da *moulage* e a peça de prova montada a partir deles (DUBURG, 2012, p.9).

Já a modelagem plana do vestuário é executada manualmente ou com sistemas computadorizados (CAD/ CAM). A modelagem plana utiliza os princípios da geometria e uma série de cálculos para traçar diagramas bidimensionais que representam as formas do corpo. Dentro dos diagramas os modelos são traçados a partir de uma tabela de medidas. São medidas importantes as circunferências do tórax ou busto, cintura, quadril, distância entre os seios, largura das costas, altura da cintura, altura do quadril, entre outras (TREPTOW, 2013, p.151). As partes que constituem a modelagem são chamadas de moldes e quando são articuladas dão estrutura à peça.

Nos processos de modelagem, é indispensável ter ferramentas e equipamentos de qualidade, contudo, alguns itens acabam sendo muito caros. O kit de régua é fundamental, ele é composto por régua reta (mínimo de 60 cm), régua de alfaiate, curva francesa e esquadro. Além disso, recomenda-se obter: fita métrica, tesoura para papel, tesoura para tecido, alfinetes, almofada para alfinetes, fita adesiva e cola, giz de alfaiate, papel (Kraft ou outro), carretilha, lápis ou lapiseira, canetas coloridas, borracha, tecido para *toile*, calculadora, perfurador de molde, alicate de molde, carbono para tecido e mesa de trabalho (ALDRICH, 2014, p.12; DUARTE; SAGGESE, 2016, p.14).

Como se percebe, as tabelas de medidas são essenciais na modelagem de peças do vestuário, sobretudo, para o ramo industrial que precisa desenvolver peças padronizadas. Assim, as tabelas de medidas correspondem a padronização de medidas, elaboradas sobre médias calculadas das medidas individuais de uma determinada amostragem da população (TREPTOW, 2013, p.152). As medidas individuais são aquelas obtidas no corpo de cada pessoa. Já a padronização que compõe as tabelas de medidas, contém medidas correspondentes a diversos tamanhos, tais como PP, P, M, G, GG, ou 36, 38, 40, 42, etc. (ALDRICH, 2014, p.18).

No Brasil, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) padronizou os tamanhos de artigos de vestuário para os segmentos feminino, masculino e infantil na norma NBR 13377, de 30 de junho de 1995, intitulada “Medidas do Corpo Humano para Vestuário- Padrões Referenciais” (ALDRICH, 2014, p.14). Contudo, o Brasil é muito extenso e possui uma grande variedade de biótipos, o que deixa aberta a adoção da NBR 13377. Portanto, é importante que cada empresa conheça bem o seu público de usuários e consumidores e tenha amostra significativa dessas pessoas, para chegar a um padrão de medidas que atenda suas necessidades.

No Brasil, os instrumentos para as técnicas de mensuração do corpo devem ser aferidos pelo INMETRO, sendo a fita métrica o principal instrumento para se tirar medidas individuais. A posição do avaliado deve ser ortostática, ou em pé na posição ereta, pés afastados na largura do quadril, com o peso dividido em ambos os pés, mantendo a cabeça reta, ombros descontraídos e braços soltos lateralmente (DUARTE; SAGGESE, 2016, p.17; SILVEIRA; ROSA; LOPES, 2018, p.14). O ponto de partida da modelagem é a construção das bases que correspondem às medidas do corpo. Portanto, é imprescindível saber tirar as medidas individuais de forma correta para a construção de uma base

<sup>1</sup> O morim é um tecido geralmente composto de mescla de algodão com poliéster em tonalidade crua ou próxima do branco. É utilizado na *moulage* (modelagem tridimensional) principalmente com gramaturas mais leves e finas para criar moldes e fazer testes dos protótipos de prova (ABLING, 2014, p.9).



do corpo perfeita e, conseqüentemente, de uma modelagem com bom caimento. Quanto mais exatas as medidas, melhor a peça modelada vestirá o corpo.

As bases ou moldes básicos são representações planejadas da anatomia tridimensional do corpo humano, sobre as quais se desenvolvem modelos de vestuário. As bases podem ser elaboradas a partir de medidas padronizadas (por tabelas de medidas) ou de medidas individuais. As bases desenvolvidas pela modelagem plana se iniciam com o traçado do diagrama básico no papel ou no computador, que são representações geométricas da morfologia do corpo humano baseadas nas técnicas da geometria plana (SILVEIRA; ROSA; LOPES, 2017, p.8). O traçado do diagrama básico deve considerar atentamente as “medidas, proporções e formas do corpo”; com a sua finalização se obtém as bases ou moldes básicos (SILVEIRA; ROSA; LOPES, 2017, p.12, 35).

As bases podem ser obtidas por modelagem plana ou tridimensional, não possuem margens de costura e geralmente são transpostas para papéis mais rígidos, de maior gramatura, para facilitar o constante manuseio e ter maior durabilidade, já que são utilizadas com frequência para criar variações de modelos. De acordo com Aldrich (2014, p.10), a prática de fazer modelagem a partir da adaptação de bases ou moldes básicos surge em meados do século XIX. De tal modo, as bases servem de apoio para a modelagem de outras peças, que usualmente são representadas por desenhos. No universo das indústrias, é comum as (os) designers enviarem desenhos técnicos das peças criadas para as (os) modelistas desenvolverem as modelagens e os moldes respectivos.

Nessa proposta pedagógica, detemo-nos a trabalhar com a base do corpo feminino, pensada aqui como uma espécie de segunda pele da parte superior do corpo. A base do corpo, também chamada de molde do corpo, geralmente representa a parte da peça que “vai dos ombros até a cintura” (ABLING, 2014, p.9). Idealmente, é interessante cortar os moldes obtidos com a construção da base em um tecido de morim ou algodão, confeccionar uma amostra e vesti-la no manequim ou na pessoa cujas medidas foram utilizadas, para conferir o caimento, as proporções e formas (ALDRICH, 2014, p.19).

Aldrich (2014, p.9) entende a modelagem como um modo ilimitado de “criar formas baseada no corpo”, mas destaca que o próprio corpo é uma forma e pode ser muito difícil relacionar as partes planas do papel com um design que precisa vesti-lo. Poeticamente, Aldrich (2014, p.9) considera a roupa uma escultura finalizada, contudo, salienta que a modelagem precisa considerar questões práticas que permitam o movimento do corpo e que o pensem como um todo, não apenas pela visão frontal. Por isso, a utilização de um manequim e da realização de testes em morim ou algodão cru (tecido leve de baixo custo); são recomendáveis. Para proporcionar a mobilidade necessária ao corpo e criar os volumes e reentrâncias da anatomia humana na superfície plana do papel ou do tecido, aplicam-se recursos como recortes, pences e pregas.

Assim, essa proposta de ensino se apoia na perspectiva de Aldrich (2014), considerando que a partir do contato direto com esses conceitos e de uma prática de modelagem que considera o corpo como um todo, pode-se melhorar a compreensão sobre a modelagem das estudantes em que foi aplicada a intervenção pedagógica.

## **2.2 Compreensão do curso e da unidade curricular “Modelagem”**

A elaboração de uma intervenção pedagógica precisa ter suas estratégias de ensino alinhadas com o currículo da disciplina que pretende abarcar, com o perfil do cur-

so em que a disciplina está inserida, bem como, com as propostas pedagógicas da instituição que oferece esse curso. Portanto, nos debruçamos a traçar um breve panorama dessas questões que cercam a unidade curricular Modelagem, do Curso Técnico Integrado em Vestuário, ofertada pelo Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar.

O Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Gaspar, oferece cursos de nível médio (ensino técnico nas modalidades integrada, concomitante e subsequente) e superior (ensino tecnológico e pós-graduação), assim como cursos de qualificação. Na área de Moda e Vestuário, até o ano de 2018 o campus ofertava o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário, o Curso Técnico Concomitante ao Ensino Médio em Modelagem do Vestuário e o Curso de Tecnologia em Design de Moda. Contudo, em 2018 o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário, em foco nesse relato, foi desativado com a conclusão de curso da última turma.

As concepções do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) acompanham os preceitos da Educação Profissional no Brasil, sua legislação e documentos institucionais norteadores. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) “é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, [2012], s/p.).

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) oferta a educação pública e gratuita nas modalidades presencial e à distância. Atua na verticalização do ensino a partir do ensino médio integrado ao técnico, ensino técnico subsequente ou concomitante ao ensino médio, ensino superior, pós-graduação *latu e strictu sensu*, formação de formadores e jovens adultos, e ainda oferta cursos de Formação Inicial e Continuada- FIC. O Curso Técnico Integrado ou Ensino Médio Técnico, oferta a formação geral associada à formação profissional, de forma integrada. Assim, os alunos e alunas cursam as disciplinas específicas do curso técnico selecionado somadas as do currículo do ensino médio.

No campus Gaspar, as últimas entradas nos cursos superiores ofertados demonstram que os (as) estudantes dos cursos técnicos têm retornado ao Instituto (IFSC) buscando a graduação superior. Nota-se que os alunos e alunas que cursaram o Técnico Concomitante em Modelagem ou o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário no campus têm procurado o nosso Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Em vista dos bons resultados obtidos com a verticalização do ensino no campus, é cada vez mais relevante pensar em inovações no ensino do nível técnico que estimulem e cativem os estudantes a se manterem na instituição. Desse modo, a proposta de intervenção pedagógica aplicada à unidade curricular “Modelagem” se justifica por almejar a verticalização do ensino no campus, uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem e um maior incentivo para as alunas da turma V7 (2018-1).

O Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio, em que a unidade curricular Modelagem é ministrada, visa oferecer um aprendizado amplo e que capacite profissionais a atuarem de forma multifacetada na gestão de diferentes setores produtivos da indústria do vestuário. O projeto político pedagógico do curso indica como seu objetivo geral:

[...] preparar cidadãos capazes de desenvolver competências e habilidades para prestar serviços no âmbito do desenvolvimento, planejamento, produção e, principalmente, gestão na área do Vestuário de forma crítica, criativa, cooperativa e com consciência de seu papel social. É um profissional que deverá possuir

iniciativa e liderança para coordenar profissionais no desempenho das atividades ligadas à indústria do Vestuário e suas implicações no Meio Ambiente. A formação técnica integralizada à formação geral do ensino médio propicia uma aplicabilidade dos diversos conteúdos e fornece ao aluno uma formação integral humanista (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2011).

O Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Vestuário foi organizado em oito semestres. Atualmente o curso está extinto, pois identificou-se que implantar o Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda seria mais proveitoso para a região e atingiria um público maior. O público que frequentou o Curso Técnico Integrado em Vestuário era predominantemente feminino, sendo que as duas últimas turmas se formaram em 2018, no primeiro semestre uma turma com duas alunas e no segundo semestre uma turma com três alunas, essa última corresponde a turma V7 (2018-1) em que foi aplicada a intervenção pedagógica aqui relatada. Como a entrada no curso era anual, foi necessário abrir novas turmas com as alunas repetentes, o que resultou em turmas muito reduzidas e por vezes desestimuladas.

A turma V7 (2018-1) em que foi realizada essa proposta contava com três alunas que estavam na faixa dos dezoito anos. Uma quarta aluna que fazia parte da turma optou por sair da instituição porque reprovou consecutivamente, pois já não havia mais turmas do Curso Técnico Integrado em Vestuário para encaixá-la. Das três alunas, uma delas conseguiu validar a unidade curricular “Modelagem” realizando uma prova prática, por já ter adquirido as competências e habilidades necessárias fazendo outros cursos de qualificação dentro do próprio campus. Portanto, restaram apenas duas alunas na unidade curricular. Assim, compreende-se que o fato de o curso estar se extinguindo, de sobram apenas duas turmas muito reduzidas e do caso da turma V7 (2018-1) contar apenas com três alunas, provoca um certo desânimo e desestimula o aprendizado das disciplinas técnicas. Dessa forma, a programação de atividades diferenciadas torna-se um ponto positivo na rotina acadêmica dessas alunas.

A unidade curricular “Modelagem” tem carga de 80h, ocorre em quatro aulas seguidas, está inserida na 7ª fase do curso, no penúltimo semestre. Nesse ponto, as estudantes já agregam uma noção bem abrangente da indústria do vestuário e podem colocar em prática as habilidades aprendidas. Suas competências são: “Integrar equipes de trabalho que atuam no planejamento e na produção da indústria de confecção. Definir a sequência de montagem do produto, considerando as diversas formas de execução e as características da matéria-prima especificada” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA, 2011).

Embora o objetivo seja abrangente, seu foco é que as estudantes aprendam a desenvolver modelagens e interpretações básicas. Para isso, é necessário que dominem os instrumentos e ferramentas de modelagem, saibam utilizar tabelas de medidas padronizadas e medidas individuais na construção de bases, consigam construir diagrama de bases de modelagem, realizem cálculos matemáticos para obtenção de medidas, interpretem modelos básicos de roupas a partir das bases construídas e saibam obter moldes a partir da interpretação dos modelos básicos.

A metodologia de ensino segue aulas expositivas e dialogadas com a realização de exercícios práticos. No início de cada aula é explicada uma técnica de modelagem e posteriormente se realiza o exercício prático referente. As alunas têm acesso ao

conhecimento por meio de livros disponíveis na biblioteca e material didático utilizado nas aulas. A unidade curricular utiliza como parâmetro uma apostila que contém a organização do conteúdo e das atividades a serem desenvolvidas, a qual é disponibilizada impressa para utilização em sala e digitalmente para quem quiser utilizá-la externamente à instituição. A avaliação da aprendizagem é realizada com exercícios práticos, trabalhos e provas.

Os primeiros contatos com a unidade curricular de Modelagem geralmente causam uma certa aflição em algumas alunas, porque exigem o domínio de uma série de recursos e noções do corpo humano que ainda não estão interiorizadas. As atividades propostas na apostila são de modelagem plana e manual (no papel), começam com a construção de bases do corpo e depois evoluem para a construção de interpretações de modelagens. Os exercícios são compostos de orientações “passo a passo”, que indicam os cálculos que devem ser realizados para se obter os pontos de construção do diagrama.

Embora as orientações “passo a passo” sejam claras e diretas, é preciso compreender sua linguagem e ser capaz de certa abstração do corpo humano, algo que a grande maioria das estudantes não consegue inicialmente. O primeiro grande desafio é entender como o corpo humano, com todos os seus volumes, curvas e medidas específicas de cada um, pode ser transposto para o papel e posteriormente se transformar em roupa, ou seja, novamente em algo vestível e tridimensional. Em segundo lugar, também se nota uma dificuldade de entendimento da tabela de medidas, de como ela é produzida, como as medidas podem ser identificadas no corpo humano e como são operacionalizadas no desenvolvimento da modelagem. Além disso, surge um terceiro problema, é preciso aprender a utilizar as régua de modelagem, saber como posicioná-las e criar uma intimidade com o seu manuseio. Foram essas questões que motivaram a intervenção pedagógica na unidade curricular “Modelagem”.

### 2.3 Relato da intervenção pedagógica na turma V7 (7ª FASE, 2018-1)

A intervenção pedagógica foi direcionada para os pontos de dificuldades das alunas apontados anteriormente e partiu da construção da base do corpo feminino, pois esse é o primeiro assunto a ser estudado na unidade curricular “Modelagem” e possui baixa complexidade. Considerando que o público é sobretudo feminino, desenvolver a base do corpo feminino é também uma alavanca para criar modelagens de peças para as próprias alunas.

A partir do método de sistematização por momentos didáticos de Delizoicov (2012, p.108-119), elaborou-se uma proposta de melhoramento da relação de ensino e aprendizagem aplicada em quatro etapas distribuídas nos três primeiros encontros da unidade curricular, de quatro horas cada (aula de quatro créditos), conforme estruturado no Quadro Nº1. As etapas são: Etapa 1- Apresentação expositiva e visual sobre os conceitos iniciais da modelagem, associada a vídeos, exemplos de modelagem e protótipos, exercícios de manuseio de régua de modelagem; Etapa 2- Tirar medidas do corpo humano (da colega); Etapa 3- *Moulage* da base do corpo feminino utilizando manequim, análise visual e correção com régua; Etapa 4- Construção da base do corpo feminino a partir das técnicas de modelagem plana, seguida da comparação com o *toile* de TNT resultante da *moulage*.

Quadro Nº 1- Proposta de intervenção pedagógica aplicada na turma V7 (2018-1).

<b>Encontros: Aulas com duração de 4h</b>	<b>Etapas (atividades propostas)</b>
<b>1º Encontro</b>	Etapa 1- Apresentação expositiva e visual sobre os conceitos iniciais da modelagem, associada a vídeos, exemplos de modelagem e protótipos, exercícios de manuseio de réguas de modelagem.
<b>2º Encontro</b>	Etapa 2- Tirar medidas do corpo humano (da colega). Etapa 3- Moulage da base do corpo feminino utilizando manequim, análise visual e correção com réguas.
<b>3º Encontro</b>	Etapa 4- Construção da base do corpo feminino a partir das técnicas de modelagem plana, seguida da comparação com o toile de TNT resultante da moulage .

Fonte: As autoras (2018).

O primeiro encontro aconteceu em 15 de março de 2018, com os conteúdos: conceitos iniciais da modelagem; e tabela de medidas. Os objetivos da aula eram: a) Compreender os conceitos iniciais de modelagem de produtos do vestuário, diferenciar base, modelagem e moldes; b) Conhecer e utilizar os principais instrumentos e ferramentas de modelagem; c) Tirar medidas individuais; d) Conhecer instrumentos específicos para modelagem; e) Compreender e criar tabela de medidas individual. A aula foi expositiva e dialogada, com auxílio de recursos visuais, vídeos e exemplos físicos, seguida de atividades práticas. Os materiais utilizados foram data show, apresentação em slides, instrumentos de modelagem, apostila, papel Kraft, réguas de modelagem, carretilha, instrumentos de modelagem, tesoura, fita crepe, fita métrica.

No começo da aula, abriu-se um diálogo com as alunas a fim de descobrir quais eram seus conhecimentos prévios e seus interesses com o curso. Depois apresentou-se conceitos iniciais de modelagem com o apoio de recursos visuais sobre, vídeos de processos criativos associados à modelagem, exemplos de modelagens em papel e protótipos confeccionados. Frisou-se a diferença entre base, modelagem e moldes, destacando-se as especificidades físicas regionais que interferem nas tabelas de medidas e se explicou como funciona a cadeia de produção dentro da indústria do vestuário. Em seguida, foi explicado como tirar as medidas do corpo humano e entregue uma tabela com espaços em branco para que cada uma das alunas colocasse ali suas medidas. Depois disso, as alunas tiraram as medidas uma da outra e fizeram o seu registro. No último momento, explicou-se o uso das réguas e instrumentos de modelagem, que foi acompanhado de exercícios de manuseio de réguas de modelagem. As alunas fizeram retângulos com medidas diversas, explorando os recursos da régua milimetrada de modelagem, criando ângulos retos e colocando margem de costura. A curva francesa também foi explorada a partir de formas curvilíneas que remetem aos decotes e cabeça de manga. A análise dos trabalhos executados tomou como critérios: o posicionamento das réguas; a execução das linhas; e a precisão dos ângulos.

A segunda aula aconteceu na semana posterior, em 22 de março de 2018, com o conteúdo: *moulage* da base do corpo feminino. Para esse momento, os objetivos foram: a) construir a base blusa feminina a partir do manequim; e b) compreender como a tridimensionalidade do corpo feminino pode ser planificada. A aula foi expositiva e dia-

logada, com aplicação de atividade prática de *moulage*. Os recursos utilizados foram: dois retângulos do material popularmente chamado de TNT (tecido não tecido) de 35cm x 70cm por aluna, alfinetes, réguas de modelagem, carretilha, instrumentos de modelagem, tesoura, fita métrica. Primeiramente foi feita uma apresentação das noções iniciais de *moulage*, de sua importância para a alta-costura e da apropriação das formas do corpo com o uso do *toile* (tecido) sobre o manequim. Como se tratava de uma atividade de reconhecimento das formas, nós utilizamos os retângulos de TNT no lugar dos tecidos tradicionais do *toile*, por terem baixo custo. Depois disso, foram explicados os passos para a *moulage* da base do corpo feminino utilizando o manequim. A ideia presente é que a aprendizagem profissional “acontece por mediação da obra” (BARATO, 2015, p.21), de modo que as alunas puderam se ver como autoras e criadoras, tendo um aprendizado mais significativo.

As alunas acompanhavam a explicação de cada passo e reproduziam em seu manequim na sequência. Após concluir a *moulage* da parte da frente e das costas do manequim, as alunas marcaram todas as linhas e pences com caneta, destacando centro do corpo, decote, linha lateral do corpo, linha do busto, linha da cintura, linha do quadril, pence lateral do busto e pence da cintura. Depois disso, elas retiraram os alfinetes, os retângulos de TNT e os esticaram sobre a mesa de modelagem. A turma então fez uma análise visual da base do corpo que ficou traçada sobre o TNT, das linhas marcadas e discutiu suas impressões, avaliando as alterações que poderiam ser realizadas, seguida da correção das linhas com réguas. A análise dos trabalhos executados tomou como critérios: a construção das pences; o posicionamento dos alfinetes; a marcação das linhas e anotações.

O terceiro e último encontro da ação ocorreu em 29 de março de 2018, com foco no conteúdo: modelagem plana da base do corpo feminino. Os objetivos desse encontro foram: a) utilizar tabelas de medidas padronizadas e medidas individuais na construção da base do corpo feminino; e b) comparar a base do corpo feminino proveniente da *moulage* com a base da modelagem plana. A aula foi expositiva e dialogada, com aplicação de atividade prática de construção de base do corpo feminino a partir da modelagem plana. Os materiais utilizados foram: apostila de modelagem plana, papel Kraft, réguas de modelagem, carretilha, instrumentos de modelagem, tesoura, fita crepe, fita métrica. Inicialmente apresentou-se a apostila de modelagem utilizada no curso, o seu conteúdo, localização das tabelas de medidas e discussão da linguagem empregada. Também se orientou as alunas quanto a organização dos materiais necessários, cada aluna deveria ter em mãos a apostila, papel Kraft, réguas de modelagem, carretilha, tesoura, lápis e borracha.

Posteriormente, partiu-se para a construção da base do corpo feminino com as técnicas de modelagem plana no tamanho 40 (quarenta), seguindo as orientações da apostila e sua tabela de medidas. As alunas acompanhavam a professora, que traçava a base no quadro, repetindo cada um dos passos. Com a base pronta do tamanho 40 (quarenta), a turma abriu as mesmas bases do corpo feminino obtidas com a *moulage* e os retângulos de TNT (já pensados como *toiles*) e fez uma comparação entre os resultados das duas técnicas praticadas. Após esse momento, as alunas construíram uma nova base do corpo feminino seguindo as orientações da apostila, mas dessa vez utilizando suas medidas individuais, tiradas no primeiro encontro.

Todas as etapas aconteceram conforme planejado. Em alguns momentos foi necessário dar mais tempo que o previsto, como na primeira aula programada que envolvia conceitos teóricos. Na atividade de *moulage*, ocorreu um imprevisto em relação aos manequins, os quais estavam recobertos por plástico, portanto, foi necessário removê-los antes.

### 3 ALINHAVANDO A EXPERIÊNCIA EM ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Derradeiramente, notou-se que os exercícios que apresentavam os conceitos iniciais da modelagem, de tirar medidas individuais e de *moulage* foi constantemente acessado para possibilitar a compreensão das etapas da construção da modelagem plana, de forma que a experiência se provou muito útil. Portanto, o objetivo de pensar em alternativas para o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem da unidade curricular “Modelagem” foi atingido. Em certa medida, pode-se dizer que as estratégias pedagógicas elaboradas ajudaram as alunas a melhor compreender o processo de planificação do corpo feminino e a lidar com as tabelas de medidas. O uso das régua, instrumentos de modelagem e o entendimento das orientações da apostila de modelagem, demandou mais atividades e tempo para a maioria das alunas.

Durante o primeiro encontro, em que se apresentou os conceitos iniciais de modelagem e tabela de medidas, ocorreu uma boa interação entre o grupo, surgiram diversas questões e uma das mais difíceis de compreender foi a diferença entre base, modelagem e moldes. Por mais que se tenha apresentado exemplos práticos dos mesmos, nota-se que são conceitos de difícil apreensão para as alunas, pois ao longo do semestre a mesma dúvida voltou algumas vezes. As alunas gostaram de tirar suas medidas e criaram expectativas em relação aos modelos que poderiam desenvolver para si, demonstrando que a prática estimulou a criatividade e novos projetos. No decorrer do semestre notou-se que algumas medidas não estavam corretas e precisaram ser tiradas novamente pelas professoras, mas os movimentos realizados no exercício auxiliaram as alunas a associar as medidas com os termos utilizados na apostila de modelagem. Os exercícios com régua de modelagem colaboraram bastante com as práticas futuras, mesmo assim, entende-se que nessa fase não são todas as alunas que conseguem memorizar seu uso.

A segunda atividade programada, a construção da base do corpo feminino a partir da *moulage* (modelagem tridimensional), viabilizou uma compreensão mais orgânica do corpo humano e da modelagem do vestuário, pois ocorreu a partir do contato direto com as formas do corpo. A *moulage* foi uma grande novidade para as alunas, que em alguns momentos se encantavam com a possibilidade de criar algo tridimensionalmente sobre o corpo, mas em outros reclamavam dos alfinetes e do TNT que enrugava. Uma das principais dificuldades e motivo de reclamações foi o posicionamento dos alfinetes no manequim e sobre o retângulo de TNT, que segue uma metodologia específica e acaba machucando um pouco as pontas dos dedos. Outro ponto que gera dificuldades é a marcação das pences, pois é preciso cuidar com o excesso de tecido (nesse caso o TNT) e com as possíveis torções do mesmo.

Ao final do exercício de *moulage*, com o manequim vestido na frente e nas costas, as alunas ficaram muito impressionadas e quando tiramos o TNT do manequim, elas não esperavam que as linhas marcadas com caneta criariam aqueles traçados. O

resultado da marcação planejada no TNT apresentou uma noção completamente diferente do resultado tridimensional. O TNT foi utilizado como uma proposta de material de baixo custo, substituindo o tecido fino de algodão que idealmente é utilizado na *moulage*. Embora o TNT esteja longe das características do tecido de algodão, nota-se que o exercício de *moulage* foi muito importante, pois ele foi lembrado várias vezes ao longo do semestre para auxiliar as alunas a compreenderem outras questões. Além disso, essas duas primeiras atividades programadas proporcionaram uma interação maior entre as alunas.

No último encontro da ação, as alunas partiram então para o método tradicional de modelagem plana da base do corpo feminino, sustentado pelas orientações passo a passo da apostila de modelagem. A linguagem da apostila é diferente, as orientações não são compostas por frases completas, pois visam a simplificação dos passos a serem tomados. Por outro lado, essa linguagem não é imediatamente compreendida pelas alunas, é um processo que leva um certo tempo. As orientações visam a construção de uma representação geométrica do corpo humano (base do corpo feminino), e por isso tomam critérios que vem da matemática. O posicionamento das régua, a construção das linhas, dos segmentos de reta, e as próprias expressões como paralelo, perpendicular, noventa graus, são aplicações diretas da matemática constantemente usadas, causando estranhamento inicial para aquelas que não se identificaram com a disciplina ao longo da vida acadêmica. Por outro lado, é uma nova perspectiva da aplicação da matemática, que acaba sendo positivada porque as alunas sentem um maior prazer no aprendizado da modelagem e dos produtos que ela gera (vestuário).

A mesma prática de intervenção pedagógica foi realizada na turma do Curso Técnico Concomitante em Modelagem do Vestuário, na Unidade Curricular Modelagem 1. O curso é composto de três semestres e ensina a modelagem de uma forma bastante completa, abrangendo o ensino de materiais têxteis, de técnicas de costura, de desenvolvimento de desenho técnico e ficha técnica de produto. A turma tem um perfil diferente do curso relatado anteriormente, trata-se de um curso noturno, com público de idades mais avançadas e variadas, que já finalizou o ensino médio ou ainda não o concluiu e que apresenta maiores dificuldades de compreensão e desenvolvimento. Nesse caso, a experiência de intervenção pedagógica também apresentou bons resultados, muito semelhantes à primeira turma. Contudo, as especificidades da turma noturna e suas dificuldades ainda maiores, demonstraram que a experiência de intervenção pedagógica se mostrou ainda mais relevante nesse contexto.

Portanto, pretende-se aprimorar essa proposta e estendê-la a outros contextos. Finalmente, nota-se que as intervenções pedagógicas são formas de propor novos desafios aos professores e estudantes, que instigam aprendizados mais significativos e envolventes.

## REFERÊNCIAS

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

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



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

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

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

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

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

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

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

SILVEIRA, Icléia; ROSA, Lucas da; LOPES, Luciana D. **Modelagem básica do vestuário feminino**. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <[https://issuu.com/modelline\\_udesc/docs/livro\\_vfinal\\_21092017](https://issuu.com/modelline_udesc/docs/livro_vfinal_21092017)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

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

Recebido em: 18/11/2018

Aceito em: 15/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019060>

**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019074**

## **PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E REGISTRO DE ENTREVISTAS SOBRE DESIGN DE MODA: PESQUISA JUNTO A EMPRESAS NO BRASIL E NA ALEMANHA**

**Planning, implementation, and record of  
interviews on fashion design: research with  
companies in Brazil and Germany**

**Amanda Queiroz Campos<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora em Design (UFSC e Universität Wuppertal). Professora colaboradora do Depto. de Moda da UDESC.  
E-mail: amandaqc88@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9221231968758113>

## Resumo

O presente artigo consiste no relato da experiência de abordagem de empresas de moda para desenvolvimento de entrevistas junto a designers e diretores criativos. A pesquisa em questão teve como objetivo a coleta de dados para o desenvolvimento de tese doutoral em cotutela no Brasil e na Alemanha. O contato com as empresas e, principalmente, os desafios obtidos na criação e seleção de estratégias e ferramentas para a pesquisa qualitativa e de cunho antropológico levaram à redação deste artigo. Seu objetivo, portanto, consiste em relatar o ocorrido em prol de servir como referência para futuras investigações qualitativas na área de design, junto a empresas de design de moda.

**Palavras-Chave:** Entrevista; Design de Moda; Teoria Fundamentada nos Dados.

## Abstract

This paper reports the experience of approaching fashion companies to develop interviews with designers and creative directors. The objective of this research was to collect data for the development of a doctoral thesis in a joint Ph.D. in Brazil and Germany. The contact with the companies and, predominantly, the challenges faced in the creation and selection of strategies and tools for the qualitative and anthropological research led to the writing of this paper. Its aim, therefore, was to report the occurred in order to serve as a reference for future qualitative investigations with fashion companies in the field of design.

**Keywords:** Interview; Fashion Design; Grounded Theory.

## 1 INTRODUÇÃO

A técnica da entrevista corresponde a uma modalidade de coleta de dados geralmente aplicada à pesquisa qualitativa. Nem todas as situações de pesquisa qualitativa são adequadas à investigação por meio de entrevistas. Todavia, entrevistas seriam “fundamentais, quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). De modo mais específico, a teoria, abordagem de pesquisa e metodologia intitulada *Grounded Theory* – traduzida para os idiomas português e espanhol como Teoria Fundamentada nos Dados, TFD – sugere a modalidade de entrevista para coleta de dados em profundidade, apesar de não excluir outras técnicas, tais quais: observação participante, conversações informais, pesquisas documentais, *focus groups* e formas alternativas de observação (SONEIRA, 2007; GODOI; BANDEIRA-DE-MELLO & CUNHA, 2006).

A teoria tratada – Teoria Fundamentada nos Dados – é, mormente caracterizada pelas seguintes peculiaridades: (1) coleta constante de dados; (2) circularidade entre as etapas de coleta e análise de dados, e (3) negação à formulação de hipóteses anteriormente à coleta de dados. Como o próprio nome sugere, trata-se de uma metodologia geral para desenvolver teorias que se sustentem (estejam enraizadas) em dados coletados e analisados para este fim – ou seja, que envolve informação sistematicamente coletada e analisada (CORBIN & STRAUSS, 2008). Esse tipo de abordagem metodológica e teórica é usufruído principalmente em casos em que informações preliminares acerca do problema são carentes ou em casos em que se prefere abordar o problema de pesquisa diretamente, de modo a evitar que o pesquisador seja influenciado por considerações de terceiros.

A produção bibliográfica acerca da pesquisa científica qualitativa é substancial e, particularmente acerca da Teoria Fundamentada nos Dados, vem crescendo. Ambas foram altamente auxiliares para a preparação e condução da pesquisa que aqui será relatada. Todavia, considerou-se uma lacuna bibliográfica em relação ao levantamento e à abordagem de atores a serem entrevistados, principalmente quando tais atores responderiam (responderão) sobre práticas de empresas nas quais trabalham. Somado a isso, o campo específico selecionado para a condução da pesquisa – campo empresarial de design de moda – mostrou-se dificultoso durante a etapa de estabelecimento de contatos, em especial no contexto internacional – no qual a pesquisadora, por ser estrangeira, não possuía laços pessoais ou profissionais no campo da pesquisa de design de moda.

A condução de entrevistas com funcionários de empresas apresentou dificuldade, sobretudo, pela circunstância de submissão de funcionários a regras das empresas de não se manifestarem acerca das práticas no contexto empresarial. Muitos dos funcionários mostraram-se dispostos à realização da entrevistas, mas foram proibidos e ameaçados por seus empregadores, inclusive mencionando cláusulas contratuais que os proibem de fornecer informações institucionais a terceiros. Os dispostos e possibilitados de conceder entrevistas solicitaram que os dados fossem registrados de forma sigilosa e apresentados indiretamente.

Não obstante, as interpretações e análises conduzidas levaram em conta as condições impostas aos entrevistados, ultrapassaram a ingenuidade de considerar os

relatos dos entrevistados plenos em espontaneidade. Ainda, o desenvolvimento de pesquisa de cunho antropológico mostrou-se desafiador, uma vez que, mesmo não concorrendo com barreiras disciplinares, o lugar de partida da investigação e seu relato não foi a Antropologia, mas o Design.

Este relato tem como objetivo principal descrever a experiência das entrevistadas nos contextos da moda nacional e internacional no escopo de uma pesquisa doutoral em Design – enfatizando a agência de designers de moda na Alemanha e no Brasil. Pretendeu-se apresentar as estratégias utilizadas para o estabelecimento de contatos, as ferramentas para organização e registros dos contatos. Sobretudo, foram apresentadas as etapas de análise e interpretação de dados postuladas pela *Grounded Theory* juntamente com o software MAXQDA – indicado para uso em pesquisas qualitativas. O artigo consiste, portanto, na narrativa acerca do planejamento, condução e análise de entrevistas junto a empresas de moda sobre seus processos, ferramentas e filosofia no que diz respeito aos temas design e pesquisa de tendências de moda.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 O Planejamento da pesquisa qualitativa

A pesquisa de doutoramento teve seu primeiro planejamento durante a redação do projeto de pesquisa. Todavia, houve a necessidade de sistematizar a pesquisa aplicada de modo mais direto após a realização da pesquisa bibliográfica sobre o tema da tese. Para sistematizar a condução da pesquisa, visualizá-la de forma geral e delinear estratégias para alcançar os objetivos, construiu-se o desenho da investigação. O desenho adaptou a proposta traçada pela socióloga Nora Mendizábal (2007). Especificamente para o contexto apresentado, o desenho foi composto por definições de: [1] contexto conceitual; [2] propósitos da investigação; [3] questões de pesquisa; [4] método; e [5] critérios de qualidade.

A investigação ambientou-se inicialmente no [1] **contexto conceitual** de investigações já realizadas. Assim, para delimitar a pesquisa, apurou-se o estado da arte das seguintes áreas temáticas: [1.1] teoria de tendências de moda; [1.2] empresas de pesquisa de tendências de moda (*bureaux de style*); [1.3] *branding* e gestão de marca, [1.4] lealdade a marcas e corporações e [1.5] sistemas peritos. A função do contexto foi de iluminar e balizar de forma global os dados a serem coletados em campo de modo a enriquecer conceitos e compreender o panorama da indústria de moda contemporânea nos dois países (Brasil e Alemanha) em suas relações com *bureaux de style*.

A definição dos [2] **propósitos da investigação** envolveu escolhas referentes a: [2.1] tema, [2.2] problema, [2.3] propostas práticas e [2.4] propostas teóricas do trabalho. Assim, a pesquisa de doutoramento, delimitou-se ao [2.1] tema *bureaux de style* e sua percepção por parte de empresas de design de moda nos contextos brasileiro e alemão. Definiu-se como principal [2.2] problema, que despertou o interesse para a pesquisa, a lógica de suplementação de tendências e o frequente lançamento de coleções de moda – que não poderiam ser justificados somente pela teoria do *Zeitgeist*.

A [2.3] proposição prática do trabalho implicou gerar conhecimento das práticas, conotações e particularidades de legitimados *bureaux de style* de modo a gerar

recomendações e empoderar *bureaux de style* recentes, independentes e/ou de menor porte. Por sua vez, a [2.4] proposição teórica objetivou enriquecer conceitos da teoria de moda e do conceito de tendência de moda e suas teorias de difusão, relacionando-os com teorias sobre legitimidade, expertise e trabalho imaterial; ampliando a teoria de design de moda.

Com o recorte teórico e prático definidos, puderam-se definir as [3] **perguntas de pesquisa**. Tais perguntas foram essenciais em outras etapas da pesquisa, principalmente para definir as perguntas do esquema básico tanto para as entrevistas preliminares com professoras de moda, quanto para as entrevistas junto a designers e diretores criativos das empresas. As questões foram:

- a. Qual o principal parâmetro para o lançamento de uma nova coleção de moda?
- b. Em qual grau designers e empresários de moda utilizam as informações de tendência como base para criar novas coleções? e
- c. Como eles concebem e valoram essa experiência?
- d. Por quais motivos empresas de moda continuam (se continuam) a pagar altos preços pelos relatórios e cadernos de tendências? Qual o real benefício desses produtos/serviços?
- e. Quais características adquire a informação de tendências de moda na indústria e no mercado atualmente, no Brasil e na Alemanha?
- f. Qual a natureza da relação entre as empresas de criação e produção de vestuário (moda) e os *bureaux de style*?

A seleção do [4] **método** demandou a delimitação do [4.1] estilo – qualitativa –, da [4.2] tradição – Teoria Fundamentada nos Dados – e do [4.3] perfil do pesquisador – especialista no tema. Não obstante, foram determinadas as [4.4] técnicas. Foram elegidas *entrevistas* com especialistas em moda e com funcionários da área de criação em empresas de moda e o *levantamento documental* sobre as empresas entrevistadas e sobre os *bureaux de style*. As [4.5] análises envolveram gravação, transcrição e/ou descrição e as etapas de codificação (codificações aberta, axial e seletiva) postuladas pela Teoria Fundamentada nos Dados. As [4.6] ferramentas auxiliares foram selecionadas considerando-se os fins de registro documental em texto [software de texto], em imagem [câmera fotográfica e arquivos imagéticos] e em áudio [gravadores]. Para assistir à análise qualitativa em profundidade, utilizou-se o software MAXQDA – amplamente utilizado na instituição sede da pesquisa na Alemanha.

A [4.7] unidade de análise; isto é, os sujeitos da pesquisa; selecionou designers experientes e diretores de criação de empresas que desenvolvem produtos de moda – vestuário e acessórios. Estes foram selecionados por terem poder de tomada de decisões sobre design nas empresas. Portanto, selecionou-se aqueles que estão diretamente envolvidos com a contratação e o uso de relatórios de tendências de moda de *bureaux de style*. O porte das empresas a serem entrevistadas não foi predefinido, porém foi dada ênfase a empresas de alto renome no contexto mercadológico e publicitário, sugerindo que tais empresas seriam bem-sucedidas no desenvolvimento e comercialização de produtos de moda – já que se optou por uma investigação em profundidade e não em extensão. A fim de gerar contraste, foram selecionadas tanto empresas de moda quanto estilistas independentes, investigando-se como elas adotam (ou não) e adaptam (ou não) as tendências de moda em seus produtos. A [4.8] amostragem, apesar de ter

seguido os parâmetros acima descritos, ocorreu sobremaneira oportunisticamente.

Por fim, considerou-se acerca dos [5] **critérios para a qualidade da pesquisa**. Este tópico considera fatores como: [5.1] credibilidade, [5.2] generalidade, [5.3] segurança, [5.4] confirmabilidade e [5.5] contribuições da investigação. A [5.1] credibilidade foi sustentada pelos registros, descrição precisa, procedimentos de análise e contraste das informações coletadas nas entrevistas com outros dados documentais e, principalmente, pelo controle de revisores do trabalho. A [5.2] generalidade não pôde ser atendida, uma vez que o estudo foi conduzido com empresas específicas, porém é possível replicar a investigação com outras empresas de design de moda. A [5.3] segurança foi permitida pela possibilidade de auditoria dos materiais coletados e analisados. A [5.4] confirmabilidade foi assegurada pela expertise dos entrevistados e pelo aporte da bibliografia e pela atuação de auditoria dos orientadores do trabalho. Por fim, as principais [5.5] contribuições do trabalho foram esclarecer a percepção de empresas de moda sobre *bureaux de style* e seus serviços, gerando recomendações para outras organizações no campo de moda.

## 2.2 O preparo e a abordagem para as entrevistas

O desenvolvimento das entrevistas envolveu não apenas a criação de um esquema básico para as mesmas, bem como o estabelecimento de contato com possíveis entrevistados. Por eventualidade, a etapa prática das investigações ocorreu inicialmente na Alemanha, sede exterior do doutoramento. Todavia, a pesquisadora não tinha laços com estilistas e diretores de criação de moda no país. Como estratégia dupla de [a] ambientar-se no contexto de moda alemão para o desenvolvimento do roteiro de entrevistas e [b] criar laços com especialistas que teriam contatos com entrevistados em potencial, recorreu-se a entrevistas exploratórias com professoras de moda. A estratégia mostrou-se próspera em ambos os objetivos. Ainda que apenas uma das três professoras efetivamente mediou o contato para entrevistas, tais contatos eram de empresas de alto renome no cenário mundial – Adidas e Hugo Boss.

Outra estratégia para contatos a partir de nativos (alemães) foi a oferta da disciplina *Designtheoretisches Kolloquium*, colóquio de teoria de design. Para a disciplina, os alunos das fases finais do Curso de Design Industrial da Bergische Universität Wuppertal [Alemanha] desenvolveram estudos sobre a gestão de design em empresas de design de moda. Tal investigação foi guiada por um roteiro de entrevistas desenvolvido pela pesquisadora, no qual continham as questões-base para a entrevista. Surpreendentemente, o contato com empresas de moda também se mostrou desafiador para diversos alunos. Alguns deles tiveram maior êxito no que diz respeito à notoriedade da empresa entrevistada. De um total de oito alunos e suas respectivas análises, foram selecionadas quatro empresas para conduzir novamente a análise das entrevistas – registradas em áudio e em texto: Tom Tailor, Hessnatur, Fond of Bags e Dorothee Schumacher. Um dos alunos ainda facilitou o contato com mais duas empresas, possibilitando a conversa com designers das empresas Windsor e Tommy Hilfiger.

A professora orientadora na Alemanha – Profa. Dra. Brigitte Wolf - mediou os contatos com dois estilistas locais, uma de modo direto (Ilse Stammberger) e outro de modo indireto (Stephan Schneider). Além disso, por meio do contato frequente com em-

presas via e-mail, preenchimento de formulários e contatos telefônicos, a amostragem europeia totalizou 12 entrevistas, incluindo as empresas Seidensticker e Mustang. De modo a organizar as diferentes frentes de busca por entrevistados e registrar as tentativas e os aceites e rejeites para a entrevista, criou-se uma planilha no serviço de disco virtual Google Drive, nos moldes da apresentada a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelo de registro de contato com empresas.

<b>Empresa</b>	Benvenuto	Hessnatur
<b>Sede</b>	Hamm (Westfália)	Butzbach
<b>Ano de fundação</b>	1934	1976
<b>País de origem</b>	Alemanha	Alemanha
<b>Endereço</b>	Heessener Str. 22-28 D-59065	Marie-Curie-Str. 7 35510
<b>Telefone</b>	49 (0) 2381 686 01	49 (0) 6033 991 7120
<b>E-mail</b>	[ocultado para privacidade]	[ocultado para privacidade]
<b>Registro de contato</b>	por telefone em 07.12.2015 diversos e-mails	por e-mail em 07.10.2015 por e-mail em 11.11.2015
<b>Feedback</b>	positivo – entrevista agendada e-mails para remarcar sem retorno	Positivo
<b>Entrevista</b>	a remarcar [postergado]	21.03.2016 [estudante do curso DT4]

Fonte: Autora.

Com base na amostra oportunística dos entrevistados na Alemanha, criou-se outra planilha com a organização geral dos tipos de empresas entrevistados no país europeu. Tal documento serviu como diretriz para manter análoga a amostra no segundo campo do estudo, Brasil, possibilitando identificar possíveis semelhanças – como no caso da agência de estilistas autorais de moda em ambos os países. O orientador brasileiro – Prof. Dr. Luiz Salomão Ribas Gomez – também facilitou o contato com empresas locais. Com base no tipo de produto e no posicionamento das empresas de moda entrevistadas na Alemanha, foram criadas as seguintes tipologias: [1] jovem/esportivo; [2] estilistas independentes; [3] tradicionais (camisaria); [4] *fast-fashion*; [5] jeans; [6] acessórios; [7] *premium*; e [8] especialidade local. A última tipologia atendeu o segmento de moda praia no Brasil e moda sustentável na Alemanha.

No total, foram levantadas e contatadas 70 empresas no contexto mercado lógico alemão. No Brasil foram 74 empresas. Em ambos os casos foram realizadas 12 entrevistas. Surpreendentemente, as empresas de design de moda mostraram-se expressivamente fechadas a investigadores em ambos os contextos, mas mais perceptivelmente no cenário alemão – que foi o que determinou o número de entrevistas a serem realizadas no Brasil, já que as entrevistas foram realizadas primeiramente na Alemanha. Além do expressivo número deliberado de rejeites, bem como as justificativas fornecidas, muitos dos pedidos foram ignorados, mesmo com insistentes contatos telefônicos. Um resumo dos resultados dos contatos pode ser observado no Quadro 2.



Quadro 2 – Modelo de registro de contato com empresas.

	Alemanha	Brasil
<b>Entrevistas realizadas</b>	12	12
<b>Aceites para entrevista</b>	12	16
<b>Rejeites para entrevista</b>	26	49
<b>Contatos sem retorno</b>	32	9
<b>Total de empresas contatadas</b>	70	74

Fonte: Autora.

A justificativa mais frequente para a indisponibilidade da participação era a falta de tempo. Em dois casos específicos, porém, fez-se o contato direto com uma designer de moda e uma gerente de produção – as quais, imagina-se, teriam disponibilidade de tempo. Todavia, em ambos os casos as funcionárias foram obrigadas a não participar da pesquisa. No caso específico da designer de moda, a decisão do setor de supervisão ocorreu após a realização da entrevista e manteve-se mesmo após frequentes esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa (compreender práticas generalizadas na indústria de moda e não na empresa em questão) e com a apresentação do roteiro geral da entrevista para apreciação. Neste caso, em respeito e para a segurança da designer, a entrevista concedida não foi analisada. No caso da gerente de produção, o diretor da empresa alertou-a sobre o fato de o contrato de serviço incluir uma cláusula específica que proíbe impreterivelmente os funcionários de fornecer conteúdo ou qualquer informação sobre a empresa a terceiros.

O desenvolvimento do esquema básico para entrevista se iniciou com a definição de etapas e temas da entrevista. Em um primeiro momento, foram geradas diversas questões para a interlocução – aproximadamente 100. Com o auxílio dos professores orientadores, apenas 28 foram selecionadas para compor o roteiro geral das entrevistas. Como a amostra foi variada, as entrevistas eram antecedidas por uma etapa de preparo que alterava o roteiro de entrevista para cada empresa. A base para a alteração do esquema foi – além da pesquisa documental, conduzida acerca da empresa e do criativo anteriormente às entrevistas – claramente, o decorrer da conversa com o entrevistado.

Por exemplo, frequentemente os entrevistados anteciparam assuntos referentes a questões subsequentes e, para dinamizar a entrevista, alterou-se a ordem inicial do roteiro. Em outros casos, o tempo de trabalho e a posição do funcionário na empresa influenciava como ele apresentava sua prática. Comumente, servidores mais antigos e em cargos de comando tendem a proferir discurso legitimador da empresa.

### 2.3 As Entrevistas: condução, registro e análises

As entrevistas estenderam-se por períodos variados de tempo, uma vez que se caracterizaram como semiestruturadas. Inicialmente, seguiram as questões básicas do roteiro, principiando com perguntas acerca da experiência do funcionário na empresa, suas principais atribuições e outros aspectos institucionais complementares à pesquisa documental. Tais dados foram necessários não apenas para a condução das entrevistas – de modo a compreender o escopo de atuação do entrevistado e, portanto, indagar apenas questões relevantes à sua atuação – mas também para a análise e a interpretação

dos resultados. O decorrer da entrevista correspondeu às seguintes temáticas: [a] sobre o funcionário; [b] orientação da empresa a tendências de moda; [c] relatórios de tendências; [d] desenvolvimento de produto; e [e] sobre a empresa.

As entrevistas aconteceram em maioria por contato telefônico via Skype. Em tais ocasiões, foram eleitos dois modos de registro para evitar a perda de gravação, em virtude de defeito de algum dos dispositivos. Registrou-se o áudio das entrevistas diretamente do aplicativo Skype, por meio de um programa instalado no computador e, igualmente, por meio de um gravador de áudio externo (*smartphone*). Portanto, em geral, as entrevistas foram iniciadas pelo telefonema aos entrevistados. Elas seguiram a ordem de cumprimentos, agradecimentos, apresentação dos objetivos e etapas da entrevistas e colocação das questões em si. Também, já ao início, a permissão de registro foi requerida oralmente pelos entrevistados, e todos eles concordaram com a gravação para os fins únicos de pesquisa acadêmica.

De modo a ambientar os entrevistados e minimizar suas eventuais dúvidas, foram fornecidos breves esclarecimentos – cerca de duas frases – sobre cada tópico da entrevista [a–d]. Em nível de exemplo, o tópico que investigou o uso de relatório de tendências [b] teve a seguinte explicação:

Com o advento da pesquisa prospectiva de tendências de moda, tendências foram desenvolvidas como direcionamento para produtos e planejadas com ampla antecipação. Tal procedimento designou a coordenação entre oferta e demanda na cadeia produtiva da indústria da moda.

Todas as questões foram formuladas e apresentadas da forma mais aberta possível e foram revisadas por orientadores e consultores, de modo a evitar o direcionamento da resposta.

Nos casos em que novas questões foram elaboradas no decorrer da entrevista, portanto sem planejamento e revisão, cuidou-se para formulá-las de modo abrangente e neutro semelhantemente. Também como estratégia para uma maior “neutralidade” da entrevista, buscou-se deixar claro aos entrevistados que a pesquisa não tinha o objetivo de avaliar nem a eles e nem às empresas para as quais trabalham. Não obstante, alguns temas possivelmente mais “tabu” e que poderiam levar a respostas premeditadas foram aprofundados com questões secundárias e terciárias e com pedidos de exemplos.

### 2.3.1 A análise das entrevistas

As entrevistas foram transcritas nas línguas originais (alemão, inglês ou português) e foram adicionadas no software MAXQDA para os procedimentos de análise, juntamente com os registros das pesquisas documentais. O software possibilita, além disso, o upload de arquivos em formato de áudio, imagem e vídeo. Entretanto, usufruíram-se, mais fartamente, dos recursos de base textual. O software é indicado pela bibliografia acerca da Teoria Fundamentada dos Dados, assim como o software Altas.ti, como ferramenta auxiliar na tarefa de análise de dados (CHERNOBILSKY, 2007). É importante frisar que os softwares por si só não desempenham a análise e interpretação dos dados. Há ferramentas mecânicas que identificam semelhança ou diferenças e que buscam palavras repetidas em trechos da redação. Todavia, computadores são incapazes de criação conceitual, eles são incapazes de analisar os dados no lugar do pesquisador (Ibid., p.243).

Elegeram-se o software MAXQDA após o teste das versões gratuitas de ambas as opções (MAXQDA e Altas.ti) e pela familiaridade de colegas do grupo de pesquisa na Alemanha com o mesmo. Um dos pontos positivos do software escolhido consistiu na possibilidade de acúmulo e organização de grande quantidade de dados, já que, ao final da pesquisa em ambos os contextos, apenas a etapa de entrevista gerou mais de 24 documentos de transcrição. Além disso, outros aspectos de caráter prático relacionados ao uso de softwares foram: [1] a recuperação de trechos de diferentes documentos etiquetados com um mesmo código; [2] a facilidade de criar anotações, fazer grifos e gerar comentários, inclusive em imagens; [3] gerar relatórios parciais e finais; e [4] organizar aspectos da análise em quadros e gráficos.

A análise e a interpretação dos dados envolveram as etapas de codificação propostas para a Teoria Fundamentada nos Dados: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. A primeira etapa consiste na codificação aberta e implica a geração de categorias e códigos de informação iniciais sobre o fenômeno em estudo. Durante essa etapa, os dados são analisados sem uma orientação clara, mas exaustivamente, num procedimento denominado microanálise. Nesse momento, o investigador opera uma fratura nos dados primários, criando conceitos. Isso tanto reduz a carga de dados com que o pesquisador trabalhará, quanto auxilia na articulação dos dados por meio de uma linguagem específica para abordar o fenômeno.

No caso específico da pesquisa de doutoramento, os dados foram analisados em codificação aberta, inicialmente fora do software MAXQDA, com a leitura e releitura exaustiva das entrevistas realizadas no contexto europeu. A codificação aberta resultou em conceitos-chave, a partir dos quais foram geradas polaridades como unidades de codificação. Por exemplo, para o conceito carga de trabalho foram elencados os polos *tendências aumentam a produtividade* e *tendências diminuem a produtividade*. Já com os conceitos provenientes das polaridades, executou-se a codificação aberta no software MAXQDA, associando trechos das entrevistas aos conceitos-polo e a outros conceitos gerados por conveniência. Isto é, trechos relevantes da entrevista que não puderam ser associados a conceitos preexistentes. No total, foram gerados 56 códigos.

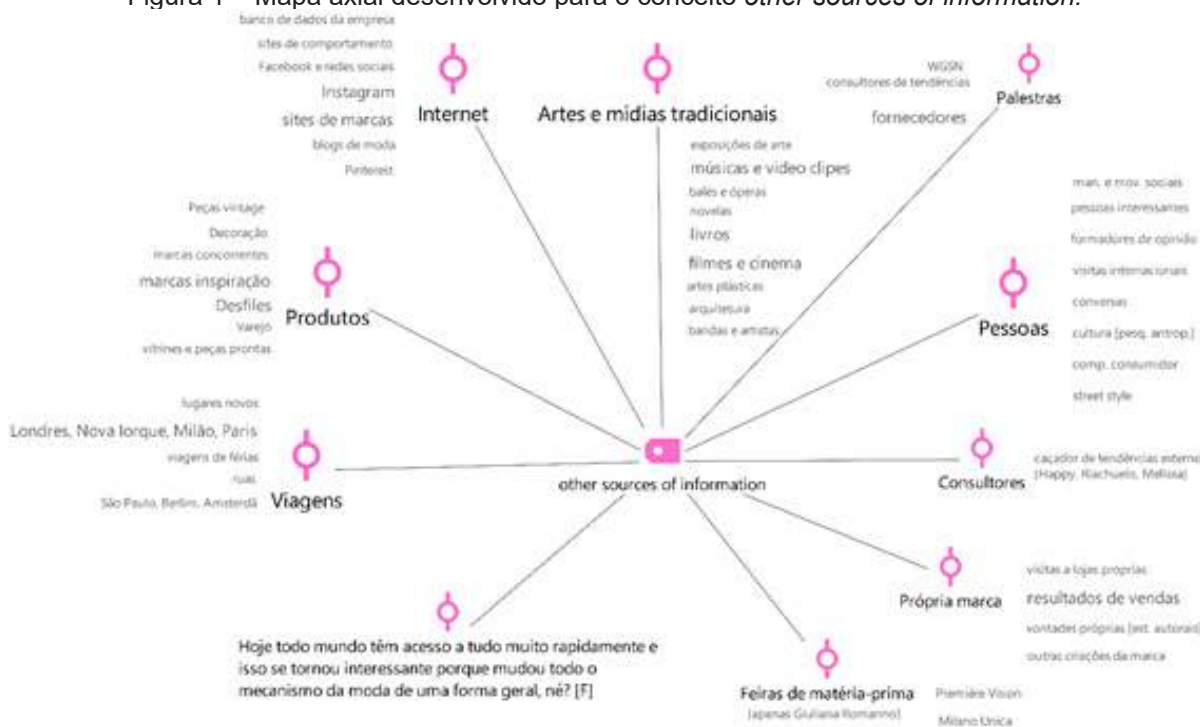
A etapa seguinte de codificação consistiu na codificação axial e implicou a reorganização dos dados. Em tal momento, examinaram-se as relações entre categorias e conceitos. Uma vez que a codificação aberta quebra os dados em conceitos e categorias, a codificação axial junta os dados em novas formas e cria conexões entre eles, gerando categorias e subcategorias. O processo de estabelecimento de relações recria padrões semelhantes a um holograma, no qual as partes e o todo se constroem reciprocamente. O agrupamento de categorias acontece como modo de análise, já que, para a organização e hierarquia de categorias, integrações emergem e conexões tornam-se explícitas.

Para a codificação axial dos dados das entrevistas foram selecionados, dentre os 56 códigos totais, aqueles considerados qualitativamente e quantitativamente mais relevantes para explicação do conceito. O aspecto qualitativo enfocou os conceitos mais profundos e explicativos. Já, a seleção quantitativa selecionou os códigos com maior número de segmentos codificados: o maior número de entradas. Para a análise do contexto alemão de pesquisa foram selecionados 11 conceitos, os quais tiveram ao menos 25 entradas. Já no contexto brasileiro de pesquisa, os 10 códigos com mais de 40 entra-

das foram importados para a extensão MAXMaps, a qual assiste visualmente a etapa de codificação axial.

Na extensão MAXMaps, o pesquisador é habilitado a selecionar códigos e recolher as distintas entradas – imagéticas ou textuais – associadas a este código e a seus subcódigos. Cada entrada foi sumarizada em palavras ou fragmentos de texto, com o objetivo de reduzir a complexidade dos dados. Posteriormente, as entradas foram organizadas em grupos de informação e hierarquicamente. Um exemplo do resultado parcial de tal procedimento pode ser visualizado na Figura 1 a qual apresenta o mapa mental desenvolvido para o conceito *other sources of information* (outras fontes de informação). O conceito reuniu todas as diferentes fontes de informação de tendências de moda referidas pelos entrevistados em grupos específicos. Ainda, auxiliar para o procedimento é a possibilidade de combinar a abordagem qualitativa com a quantitativa, com recursos gráficos que alteram as dimensões de subconceitos e subcategorias. Por exemplo, a referência às artes e às mídias tradicionais (exposições, livros, filmes, etc.) foi mais expressiva que às feiras de matéria-prima. Portanto, a diferença da frequência das menções pôde ser visualmente expressa na versão parcial do mapa, facilitando subseqüentes análises e interpretações (Fig. 1).

Figura 1 – Mapa axial desenvolvido para o conceito *other sources of information*.



Fonte: Autora.

Por sua vez, a codificação seletiva envolveu a integração das categorias que foram desenvolvidas a partir do *framework* teórico inicial. Durante tal momento, examinaram-se, novamente, as diversas categorias (códigos ou conceitos-chave), inquirindo sobre suas coerências e incoerências em relação ao tema geral, a força da fundamentação empírica e a estabilidade de relações da categoria com o problema e com outros códigos. Essa etapa de codificação é semelhante à codificação axial, todavia alcançou um nível mais abstrato de explicação do fenômeno, uma vez que a desenvolveu. Isto implica que as demais etapas de codificação desembocam na integração final da teoria em função de uma categoria central – ou algumas categorias centrais que, combinadas,

melhor explicam o fenômeno.

### 2.3.2 Delimitação e validação dos resultados da pesquisa

Corbin & Strauss (2008) sustentam que a categoria nuclear deve ser como o “sol”, estabelecendo sistematicamente relações com os seus planetas. Na pesquisa para o doutoramento, foram selecionadas categorias centrais e outras orbitais a elas. De modo geral, o tema da tese – percepção de bureaux de style por parte de designers de moda e gerentes de produtos de moda – foi mais bem explicado haja vista a relação com a categoria *security* (segurança) e com a categoria *use of trend reports* (uso de relatórios de tendências). Sendo assim, a delimitação da teoria seguiu para a avaliação de hipótese, por meio de comparações constantes e ligações entre os conceitos. Considerou-se que ambas as categorias eram centrais para o problema em questão. Uma delas, *use of trend reports*, possibilitou o detalhamento aplicado dos diferentes tipos de uso de relatórios de tendência, dando ênfase a como os atores usufruem dos serviços, fornecendo uma abordagem mais descritiva do fenômeno. A outra, *security*, ofereceu uma abordagem mais explicativa e teórica ao problema – ultrapassando o utilitarismo e evidenciando o porquê da conduta reproduzida.

Os canais abertos em práticas como as aqui apresentadas possibilitam repensar as materialidades e materializações de um meio profundamente ligado a práticas que decorrem da efemeridade, da sazonalidade em proposições que entendem que a inovação pode ser resultado do confronto realizado a partir novas abordagens que desafiam ideias cristalizadas, de autoria e descartabilidade, e trazem em valores como perenidade, ética, diálogo e co-autoria a possibilidade de criar um terreno fértil para a construção de um Design de Moda possível em um futuro próximo em que as proposições disruptivas são sobretudo propositivas e positivas.

Porque não é um trabalho solitário, abro espaço nessas considerações finais para agradecer à equipe do LabModAR, à Eloize Navalon, Adriana Martinez e Fernanda Quilici Mola pelos desafios propostos e resolvidos em diálogo.

É apropriado lembrar que toda a análise teve embasamento em extratos empíricos das realidades dos entrevistados, analisados sob a luz de uma pesquisadora que não é imune ou neutra ao campo, mas que trouxe consigo um conjunto de práticas e teorias que não apenas motivaram a realização desta pesquisa, mas também influenciaram sua análise e sua interpretação. Assim, a Teoria Fundamentada nos Dados considera que a teoria não emerge simplesmente dos dados, mas do intercâmbio do pesquisador com esses dados.

De modo a validar, portanto, tais análises e interpretações, foram selecionadas três especialistas neutras à pesquisa para a ratificação dos resultados investigativos. Para tal, inicialmente foram levantadas três tipologias de especialistas: [a] professoras universitárias de moda; [b] jornalistas de moda; e [c] pesquisadores de tendências de moda. De modo semelhante na abordagem de designers para entrevistas, foram listados os nomes e o contato dos possíveis especialistas. Ao fim, selecionou-se uma especialista de cada tipologia, as quais responderam, via telefonema por Skype, a uma série de questões em entrevista semiestruturada.

As questões foram desenvolvidas, evidentemente, a partir dos resultados da tese de doutoramento. A primeira etapa envolveu questões mais abertas relacionadas ao

conceito explicativo (*security*) e ao universo conceitual da tese (*bureaux de style*). A segunda etapa visou a retificar as diferentes modalidades de uso de relatórios de pesquisa de tendências (conceito descritivo/aplicado: *use of trend reports*), e, portanto, compilou perguntas mais direcionadas. Após as questões, cada especialista discursou livremente sobre os tópicos gerais da pesquisa. Em totalidade, os resultados foram confirmados, e a pesquisa foi corroborada.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o intuito de relatar a experiência da etapa empírica da pesquisa desenvolvida para doutoramento em Design na modalidade cotutela junto às Universidade Federal de Santa Catarina e Bergische Universität Wuppertal. Sendo assim, propôs-se a narrar o preparo, desenvolvimento e interpretação de entrevistas junto a estilistas e diretores criativos de empresas de moda no Brasil e na Alemanha. De modo geral, a pesquisa doutoral buscou investigar as fricções entre o potencial e o realizado no tocante à agência de criativos da área de moda, considerando-se a prática da criação do produto de moda e o lidar com relatórios de tendências dos renomados *bureaux de style*.

As páginas previamente apresentadas narram o processo de desenvolvimento das entrevistas junto a empresas de moda. Essas páginas narram uma experiência que foi muito satisfatória, apesar de ter sido frustrante em determinados momentos. Tratou-se de uma experiência antropológica conduzida por uma acadêmica em design. Sendo assim, o findar da experiência doutoral me chamou para a importância de escrever essas páginas, uma vez que elas me teriam sido muito úteis no início dessa trajetória de pesquisa. Com esse relato, entrego aos leitores as pegadas de uma experiência e das estratégias desenvolvidas a partir dela. Espero que, assim, sintam-se estimulados a embarcar nesta trajetória a qual a pesquisadora que vos escreve também pretende continuar a trilhar.

### REFERÊNCIAS

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo & CUNHA, Rodrigo. Grounded Theory. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, AB da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. v.2. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 8, p. 241 – 266.

CHERNOBILSKY, Lilia Beatriz. El uso de la computadora como auxiliar em el análisis de datos cualitativos. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007. Cap.7, p.239-273.

CORBIN, Juliet; STRAUSS Anselm. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory**. 3rd edition. London: Sage, 2008.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, UFPR (Curitiba), n.24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>>. Acesso em 04 mai. 2017.

MENDIZÁBAL, Laura. Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007. Cap.2, p. 65-105.

SONEIRA, Abelardo Jorge. La “Teoria fundamentada em los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 2007. Cap. 4, p.153-173.

Recebido em: 29/05/2018

Aceito em: 14/11/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019074>

**DOSSIÊ ESPECIAL:  
14º COLÓQUIO DE MODA**



**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019089**

## **A INCLUSÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE MODA E INDUMENTÁRIA**

**L'inclusion des cultures afro-brésiliennes et africaines dans les programmes d'enseignement de la mode et de l'habillement**

**Morgana Fernandes Martins<sup>1</sup>**

**Carla Aparecida da Costa<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ.

E-mail: [morganafmartins@gmail.com](mailto:morganafmartins@gmail.com) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0343768613505894>

<sup>2</sup> Mestranda do PPGAC/UNIRIO, pesquisadora do traje de cena nas montagens da diáspora africana.

E-mail: [a.informar](mailto:a.informar@unirio.br) - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165389539063726>

## Resumo

O presente artigo discute a importância dos estudos de história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas que oferecem cursos de moda e indumentária no Brasil. A relevância do tema se manifesta através da urgência da presença deste conteúdo nas grades curriculares por meio das disciplinas que permitem sua discussão e, dessa forma, combater o racismo institucional presente no âmbito da moda. O objetivo central deste estudo é elaborar e oferecer material de pesquisa que estimule a introdução e permanência de conteúdos que dialogam sobre um dos três eixos de formação sociocultural brasileira: a cultura africana. Para a elaboração deste texto, foram utilizados materiais teóricos – em diálogo com autores contemporâneos, especialmente do segmento dos Estudos Culturais – que analisam as perspectivas da Lei 10.639/03 e seus reflexos no contexto educacional. Pesquisas e publicações de Kabenguele Munanga e Nilma Lino Gomes fundamentam esta investigação, propondo reflexões metodológicas sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. Este debate é um convite ao diálogo sobre os motivos pelos quais os cursos de moda ainda possuem resistência para abordar o tema em questão, pois, sendo grande influenciadora no comportamento do indivíduo e da sociedade, a moda poderia (e deveria) contribuir positivamente para o combate ao racismo.

**Palavras-Chave:** Ensino da moda; Cultura afro-brasileira; Lei 10.639/03.

## Resumé

L'article traite de l'importance des études d'histoire de la culture afro-brésilienne et africaine dans les institutions publiques et privées offrant des formations en mode et en création de costumes au Brésil. Le thème est relevant car il y a urgence à se penser la présence de ces sujets dans les programmes scolaires, avec des disciplines permettant de débattre et, ainsi, de combattre le racisme institutionnel présent dans le domaine de la mode. Le principal objectif de l'étude est d'élaborer et d'offrir des matériaux de recherche pouvant stimuler l'introduction et la permanence des disciplines en lien avec l'un des trois axes de la formation socioculturelle brésilienne: la culture africaine. Pour l'élaboration de ce texte ont été utilisés des matériaux théoriques - dialoguant avec des auteurs contemporains, notamment dans le domaine des Études Culturelles - qui analysent les enjeux et reflets de la loi 10.639/03 dans le contexte éducationnel. La recherche s'appuie sur des travaux et publications de Kabenguele Munanga et Nilma Lino Gomes, elle propose des réflexions méthodologiques sur l'enseignement de l'histoire et des cultures africaine et afro-brésilienne dans le contexte scolaire. La discussion engage et invite à débattre sur les raisons pour lesquelles les écoles de mode résistent encore à aborder le sujet. Ayant une grande influence sur la conduite des individus et de la société, la mode pourrait (et devrait) contribuer de manière positive à la lutte contre le racisme.

**Mots-clés:** Enseignement de la mode; Culture afro-brésilienne; Loi 10.639/03.

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência trazida para esse estudo é o início de uma reflexão sobre um assunto que atualmente é amplamente discutido em diversas áreas de conhecimento. Neste artigo, pretendemos dialogar com a área de moda e relacioná-la aos estudos sobre cultura afro-brasileira e africana no ensino de moda no Brasil. Para tanto, trazemos como exemplo a experiência da co-autora desta investigação, a pesquisadora e figurinista Carla Costa, que cursou duas graduações na área de moda, sendo a primeira no Ensino Superior em Tecnologia da Produção do Vestuário<sup>1</sup> (Cetiqt, 2014) e a segunda o curso de Bacharelado em Cenografia e Indumentária (UNIRIO, 2018). Ambas discutem diretamente assuntos relacionados à moda ou história do vestuário e nesse período foi notória a ausência de disciplinas que abordassem o ensino das culturas afro-brasileira e africana.

Por meio dessa experiência, abrimos um debate no âmbito geral das escolas de moda no Brasil e trazemos para junto dessa reflexão as Leis de Diretrizes e Base da Educação (LDB, Lei nº 9.394/96) e a Lei 10.639/03. Um dos objetivos desse trabalho é questionar a estrutura da grade curricular dos cursos de moda e indumentária que, como a ausência de conteúdos relacionados às culturas africana e afro-brasileira, acabam por cooperar com o racismo institucional existente no Brasil.

Para compreensão deste trabalho, serão abordadas discussões acerca da Lei 10.639/03, que foi promulgada há dezesseis anos, depois de intensa luta e reivindicação principalmente por partes dos movimentos negros. Este estudo será fundamentado, também, pela perspectiva de pensadores de diferentes áreas de ensino que entendem a necessidade do cumprimento da Lei no âmbito acadêmico. E, por meio dessas investigações, o estudo pretende estabelecer um diálogo relacional entre o conteúdo da Lei 10.639/03 com o ensino de moda no Brasil.

A partir desse desdobramento, diversos questionamentos nos levaram a refletir sobre o assunto. Novos apontamentos, que até então não tinham sido refletidos pelas autoras, passaram a ser observados. Com isso, procurou-se compreender quais são as responsabilidades que a moda emprega, tanto no âmbito da formação e capacitação de um profissional, quanto na sua influência sobre determinados aspectos da sociedade.

A abordagem deste texto, que teve como ponto de partida relatos de experiências, procura discutir de que forma o pensamento e comportamento que surge dentro dos cursos de arte / design / moda podem contribuir para o debate que cerca as questões antirraciais no Brasil.

Buscamos compreender, também, os motivos pelos quais o conteúdo da lei em questão ainda não abrange os espaços acadêmicos e por quais vias poderia surgir uma nova grade curricular no ensino da moda, com propostas que abordam este conteúdo. Uma vez que a lei determina tais regras, procuramos decifrar por meio dessa pesquisa quais são as fragilidades e os grandes desafios.

Desde 2003, a Lei 10.639/03, que trouxe uma significativa mudança para o ensino de todo país, esbarrou em complicadores que ainda hoje têm sido motivo de

---

<sup>1</sup> O curso Superior Tecnólogo de Produção do Vestuário do SENAI Cetiqt – RJ não abre novas turmas desde 2016. Atualmente a instituição oferece somente Bacharelado em Design de Moda, os dois cursos tinham estrutura curricular semelhantes com objetivos que atendem a cadeia têxtil e da moda. A referida aluna é formada em Tecnólogo de Produção do Vestuário, mas cursou disciplinas com as turmas de design de moda.

embates. Nesse artigo, discutimos diferentes modos de repensar a educação, os quais apontam para a construção de novos saberes em sala de aula, onde são ministrados os cursos de moda e indumentária.

A partir deste conteúdo, se refletirá sobre o papel social dos cursos universitários em questão. Discutiremos suas relações com o profissional em formação e suas responsabilidades com a sociedade sob uma perspectiva cultural. A moda é um expressivo canal para a prática de sociabilização, ela dita tendências comportamentais e atua influentemente sobre diversos aspectos do indivíduo, por isso, a relevância da discussão do tema e do entendimento de seu contexto.

## 2 ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE MODA E INDUMENTÁRIA

O ponto central de discussão deste artigo refere-se à aplicabilidade da Lei 10.639/03<sup>2</sup> nos cursos universitários de moda e indumentária no Brasil e as questões predominantes que fazem com que seu cumprimento ainda não tenha obtido sua devida abrangência. No entanto, antes da abordagem que discute a Lei no âmbito o qual se refere este estudo, consideramos necessária a apresentação de eixos das matrizes curriculares que apontam a ausência de conteúdos relacionados ao estudo da cultura africana e afro-brasileira. Essas matrizes curriculares compõem as grades dos cursos de Design de Moda do SENAI-Cetiqt - RJ e Cenografia e Indumentária da UNIRIO. Ambos foram cursados por Carla Costa e, a partir de suas observações e vivências, surgiu a questão sobre a ausência de elementos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras em seus conteúdos<sup>3</sup>.

O curso de Design de Moda, oferecido pelo SENAI-Cetiqt - RJ, aborda em sua unidade curricular conteúdos disciplinares com aspectos históricos e culturais na perspectiva de moda e indumentária. No módulo básico é possível encontrar os seguintes tópicos: Cultura brasileira e moda; Gênero (sexo/gênero e sexualidade, construção social da diferença); Corporalidade; Festas e rituais; Indivíduo e sociedade; Papeis e representações sociais; Apresentação de si e identidade; Pré-história e Antiguidade; Idade Média; A emergência do sistema da moda na Europa; Renascimento e Maneirismo; Barroco; Arte colonial no Brasil; Rococó e Neoclassicismo; Século XVII e XVIII; Revolução francesa e seus desdobramentos; Revolução industrial e seus desdobramentos; Século XIX e *Belle Époque*. Estes temas compõem o currículo atual, aplicado desde o ano de 2014.

É possível observar nos seis primeiros tópicos do conteúdo curricular do curso uma dedicação acentuada com relação à representatividade, identidade e vertentes culturais da sociedade brasileira. Estes temas, pelos aspectos que os norteiam, poderiam abranger de forma profunda estudos relacionados às culturas africana e afro-brasileira, uma vez que estas sustentam um dos eixos de formação da nossa sociedade, junto com a formação indígena e europeia. No entanto, no decorrer do curso, os assuntos abordados referentes à cultura brasileira perpassam, em boa parte do tempo, pelas influências

2 A lei 10.639 é uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar. Foi promulgada em 09 de janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

3 A formação de Carla Costa foi realizada através do curso de Tecnologia da Produção e Vestuário, segmento técnico do curso de Design de Moda do SENAI Cetiqt - RJ.

européias e pouco se discute a brasilidade do ponto de vista da cultura africana.

Essa prática se reforça por meio dos períodos históricos que são abordados no currículo. É possível notar que as vertentes históricas apontadas logo acima referem-se à história europeia. É evidente a importância de se estudar a história e a cultura europeia, tendo em vista sua tamanha influência sobre a pesquisa e a produção de moda no Brasil. No entanto, é de grande importância também para os estudos de moda, uma vez que esta influencia e reflete o comportamento da sociedade, as investigações sobre os demais eixos de formação cultural do Brasil, que não apenas a europeia. Esse é um dos principais motivos pelo qual este estudo destaca a relevância da presença dos conteúdos referentes às culturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de moda e indumentária do Brasil.

No curso de Cenografia e Indumentária oferecido pela UNIRIO, dentre o período de 2014 a 2018, é possível observar quais foram as disciplinas que abordaram conteúdos históricos e culturais.

A disciplina *Projeto em Indumentária I* é a única que revela em seu conteúdo programático a cultura egípcia, embora, introduzida de modo superficial e, na decorrência dos estudos, a predominância é eurocêntrica: Egito, Grécia, Roma e Idade Média: histórico, silhueta, cor, luz, materiais, acessórios, maquiagem e penteadas, contexto religioso, movimentos artísticos, cultura e interiores<sup>4</sup>. A comprovação de que o conteúdo é abordado praticamente na perspectiva se revela na bibliografia sugerida para a disciplina. Publicações como, *A Roupas e a Moda* (1989), de James Laver, *História do Vestuário no Ocidente* (2010), de François Boucher e *The Development of Theatre: A Study of Theatrical Form From the Beginnings to the Present Day* (1949), de Allardyce Nicoll, são materiais de pesquisa que se debruçam predominantemente sobre o contexto europeu.

A disciplina *Projeto em Indumentária* apresenta três módulos (I, II e III) e, assim como no primeiro, os outros dois períodos em que são cursadas essas disciplinas, os conteúdos se mantêm na mesma linha eurocêntrica de abordagem, com acréscimos de temas estadunidenses. Nos conteúdos programáticos dos planos de ensino dessas disciplinas encontram-se: Renascimento, séculos XV e XV; Influências: Itália, Alemanha, Inglaterra, Espanha (...); Estilos Luís XIII, Luís XIV; Figurino teatral: *Commedia dell'Arte*, Teatro Elisabetano. E, mais adiante: Neo-Classicismo, Romantismo, Período Vitoriano e Ecletismo (...); *A Belle Époque* e a tradição da alta costura; Poiret, os Anos Loucos, as divas de *Hollywood*, os anos de guerra. As bibliografias sugeridas para essas disciplinas seguem confirmando as abordagens de seus conteúdos: *História do Vestuário* (1993), de Carl Köhler, *Moda do Século* (2000), de F. Baudot, *Moda, O Século dos Estilistas* (1995), de C. Seeling, dentre outros títulos.

Outra disciplina que envolve o conteúdo de Indumentária é oferecida junto com o estudo de Cenografia: *Projeto Integrado de Cenografia e Indumentária*, módulos I e II. A abordagem consiste no desenvolvimento e elaboração de projetos para espetáculos teatrais, óperas e musicais.

No conteúdo programático do plano de ensino do primeiro módulo desta disciplina é possível encontrar temas como: Panorama histórico da indumentária brasileira; Arte corporal indígena; A indumentária folclórica no Brasil; A diversidade no vestir das

<sup>4</sup> Os conteúdos curriculares apresentados neste artigo compõem a grade atual do curso de Cenografia e Indumentária da UNIRIO, em vigor desde 2014.

regiões brasileiras; A criação de um conceito de brasilidade visual aplicada ao teatro. Através destes tópicos, observamos uma atenção dedicada à cultura brasileira - destaque para o ensino da cultura indígena, também respaldada pela Lei 11.645/08. No entanto, apesar da abertura desses pontos para o estudo da indumentária por meio da cultura afro-brasileira, a profundidade da transmissão do conteúdo sob este ponto de vista deixa a desejar. Esse procedimento se repete no segundo módulo da disciplina, porém, com menos tópicos oferecidos a respeito da cultura e arte brasileira.

A disciplina Desenho e Representação de Indumentária também merece destaque neste estudo. Esta disciplina, segundo sua ementa, propõe-se a “desenvolver a representação do desenho da figura humana” (UNIRIO, 2014). O que se aplica na disciplina é a representação de um corpo humano que segue padrões estéticos a partir de modelos europeus disseminados pela moda: corpos brancos, magros de traços estilizados conforme a cultura europeia. Diante de um país extremamente miscigenado como o Brasil, a utilização deste padrão de corpo sugerido pelos cursos de moda e indumentária não contemplam a diversidade de nossas fisionomias e anatomias.

Os atravessamentos que percorrem a questão da predominância do pensamento e estrutura curricular eurocêntricos nos cursos universitários de moda e indumentária atingem profundos níveis de atitude e construção de identidade do brasileiro. Não apenas dos estudantes desses cursos, como a influência de suas pesquisas na sociedade. Uma vez que os estudos universitários de moda e indumentária ultrapassam os muros de seus campus e atingem a população em geral, é fundamental que os cursos estejam atentos à formação cultural da população brasileira. Sabendo que a cultura africana é um dos três pilares desta formação, junto com a indígena e a europeia, é notável e imprescindível seu estudo nos currículos de moda, assim como em qualquer outra formação universitária do país.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NAS GRADES CURRICULARES DOS CURSOS DE MODA**

A legislação voltada para as questões étnico-raciais no Brasil não é mais novidade nas mesas de debates, universidades e nas escolas. Contudo, sua aplicabilidade tem sido prejudicada por uma série de entraves, desde o histórico de preconceitos tomados pela sociedade brasileira, aos impedimentos de natureza jurídica e afins. E, após dezesseis anos de existência da Lei 10.639/03, observamos além de possibilidades, alguns desafios e impasses para a sua execução.

Segundo a pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes, os desafios se estendem e são reais, porque muitos nem procuram compreender o contexto do surgimento da lei:

Mas, para além de opiniões precipitadas e preconceituosas sobre o tema, é importante refletir sobre o que essa lei representa no contexto das relações raciais no Brasil e, sobretudo, no momento em que as ações afirmativas fazem parte do cenário nacional, extrapolando os fóruns da militância negra e de pesquisadores interessados no tema. Essa reflexão é um caminho para ponderarmos os limites e as possibilidades da lei, suas implicações na formação de professores e professoras e na sala de aula. (GOMES, 2010, p.69)

Essa avaliação feita por Gomes ocorreu após quatro anos da promulgação da lei, e atualmente, doze anos depois, a leitura ainda é aplicável no nosso contexto. A partir da análise curricular da co-autora deste estudo, no período em que cursou duas gradu-

ações vinculadas a cursos de moda, foi onde ocorreu a notória ausência de temas correspondentes à cultura africana e afro-brasileira. Segundo a análise da discente, foram mais de cinco mil horas/aulas entre uma graduação e outra, em que cursou disciplinas sobre os mais diversos temas.

A matriz curricular destes cursos continham matérias sobre fundamentos básicos e avançados acerca da história da indumentária. Em ambas as escolas, as disciplinas que abordam o conteúdo de Indumentária são divididas em cinco módulos, com alguma variação em seus enunciados. Em cada módulo das disciplinas vemos os estudos de épocas e origens dos mais diversos tipos de trajes. Ao longo do curso estudam-se, na maior parte do tempo, os trajes e os costumes de origens europeias, como foi observado no tópico anterior deste artigo. O mesmo acontece nas aulas de desenhos e ilustração de moda. Os desenhos representados, é válido lembrar, são compostos por traços e perfis de corpos magros e de pele branca, enfatizando os padrões que são ditados pela moda. Mesmo nas aulas de padronagens têxteis, são abordados apenas os tecidos de padrões europeus. Por que não inserir nesse conteúdo os tecidos africanos que são usados pela indústria da moda no Brasil?

É inquestionável a importância de se estudar as referências europeias nos cursos de moda e indumentária, por sua vez, este artigo pretende lançar foco sobre um aspecto da estrutura curricular de ensino destes cursos que pode ser lida como um viés colonizador. Este viés referencia fontes que outrora foram legitimadas como único meio de conhecimento e, no contexto da moda, a partir desta reflexão, surge um questionamento: caberia a implementação da Lei 10.639/03 como meio de construção de novos saberes no ensino da moda?

Gomes aponta a responsabilidade por traz da execução da lei:

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos compartilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e de uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação social. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce o papel fundamental na construção de uma educação anti-racista (GOMES, 2010, p.69).

Sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil, uma legislação específica foi aprovada e os direitos das populações negras e indígenas<sup>5</sup> passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação. Na LDB, conferimos no artigo 26-A o seguinte direcionamento:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL: MEC, 2013)<sup>6</sup>

As diretrizes deste artigo da Lei são direcionadas para o ensino básico e ensino médio e não estão diretamente voltadas para o ensino superior. Ao mesmo tempo,

5 A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena". É de suma importância que pesquisadores levem em consideração as questões indígenas também dentro das escolas de moda, contudo esse artigo fará menções não aprofundadas ao caso por entender a complexidade do assunto.

6 Redação inserida na LDB de 1996, através da Lei nº 12.796, de 2013.

ao lermos o Inciso VIII do Artigo 43, observamos em sua redação respaldo para a aplicabilidade do Artigo 26-A no ensino superior, uma vez que, é através do ensino superior que se desenvolvem pesquisas e conteúdos que serão aplicados nos demais segmentos de ensino:

Atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, MEC, 2015)<sup>7</sup>

Mesmo que as diretrizes sejam voltadas para diferentes níveis de ensino, torna-se claro que elas estão direcionadas para a mudança das relações raciais na escola e a construção de uma identidade positiva dos alunos negros, como se vê neste trecho: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos.” (BRASIL, MEC, 2004).

Com isso, compreendemos a necessidade da aplicabilidade da Lei 10.69/03 nos cursos de moda, visto que estes estão inseridos em uma subárea no campo das artes que, por sua vez, chega aos diferentes níveis de ensino. É nos guiando por essas diretrizes que podemos inserir o respeito aos valores multiculturais na educação e repudiar o racismo. Isso acontecerá na medida em que novas disciplinas, que envolvam as diferentes culturas e etnias da formação do povo brasileiro, forem ministradas em sala de aula.

A pesquisadora em Antropologia Social pela USP, Luena Pereira, reconhece em suas pesquisas tal importância.

Os conteúdos de História e Cultura africana e afro-brasileira estão voltados, portanto, para municiar os alunos negros (e não-negros) de uma positividade da cultura afro-brasileira e para a elevação da auto-estima do aluno negro como instrumento para o enfrentamento de relações raciais assimétricas no espaço escolar e fora dele. O currículo, portanto, é pensado em função da reconstrução da identidade dos alunos (PEREIRA, 2010, p. 13).

Redirecionamos esse pensamento para a moda quando atribuímos a ela a responsabilidade e o papel que ela cumpre para o aprendizado e formação dos alunos e, para além disso, o retorno positivo que ela pode trazer para sociedade. Segundo Gomes:

Não bastam apenas o reconhecimento e a vontade política para descolonizar a mente, a política, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem ser acompanhada por uma ruptura epistemológica (GOMES, 2018, p. 225).

Um ponto de extrema relevância a ser observado na construção de currículos escolares é a predominância da história contada pelo viés dos dominadores, dos colonizadores. São poucos os casos em que os protagonistas dos conteúdos curriculares representam vozes de povos e etnias que não fazem parte de supremacias hegemônicas. O Brasil, sendo um país continental, intensamente miscigenado, não considera em sua população apenas um perfil étnico, portanto, o critério hegemônico não nos é contemplativo enquanto retrato de nossa cultura. Entretanto, os currículos escolares refletem uma carência identitária que provém da dificuldade da sociedade brasileira em se reconhecer na sua própria formação cultural. Esse fator influencia diretamente na elaboração dos currículos escolares e, conseqüentemente, na formação do pensamento de identidade da população brasileira.

<sup>7</sup> Redação inserida na LDB de 1996, através da Lei nº 13.174, de 2015.



O professor e antropólogo Kabenguele Munanga problematiza a questão curricular elaborada pela visão do Estado e a dificuldade deste em reconhecer as demandas reais da sociedade:

Os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos a educação é monopólio do Estado. Na realidade os currículos que temos reproduzem a visão do Estado. Contudo, entendo que esse currículo deve ser modificado e isso passa pela luta social representada pela atuação dos movimentos sociais como, por exemplo, o movimento negro e o movimento feminista. São eles que podem mudar o conteúdo desses currículos para incluírem a história dos oprimidos, a história das vítimas da discriminação racial, a história do machismo, etc. (MUNANGA e GONÇALVES, 2013, p.2).

Durante a graduação vivenciada por Carla Costa, ao questionar o motivo da ausência de disciplinas dentro da temática da cultura afro-brasileira, frequentemente se ouvia que não existiam professores capacitados para ministrar aulas nesse campo de estudos. Até mesmo a escolha para ministrar essas disciplinas deveria surgir do interesse de cada docente.

A aplicabilidade desta Lei traz grandes avanços para a população brasileira. Permite acesso a novos conhecimentos e esses, por vezes, narram nossas raízes africanas e desconstróem mitos que tratam africanos escravizados como seres selvagens e incivilizados. O ensino sobre a temática afro-brasileira nos currículos escolares é fundamental para por fim no racismo institucional.

Considerando que a moda é uma ferramenta poderosa, que dita tendências, influencia comportamentos e constitui padrões para a sociedade, devemos perceber a importância da lei em questão nas salas de aula. Educadores e estudantes são peças fundamentais para a construção dessas narrativas, por esse motivo, é necessário que os cursos de moda e indumentária avancem nesse sentido para se adequarem às novas demandas de ensino.

Outro aspecto que consiste como impasse e desafio significativo para a implementação da Lei 10.639/03 é o racismo institucional. Essa expressão do racismo foi assim definida:

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial (WERNECK, 2013, p.17).

Esse, na maioria dos casos, ocorre de formas sutis. O racismo institucional pode ser percebido, também, em atitudes de profissionais que atuam na educação em diferentes níveis. Ocorre quando intimamente ligado a convicções ideológicas, pensamentos excludentes, racistas e, quase sempre, como um descompromisso intencional. De caráter sutil e silencioso, o racismo institucional é difícil de ser identificado e combatido. Considerado como racismo velado, ele existe nas escolas e dentro dos espaços acadêmicos.

O professor e pesquisador Roberto Conduru escreve sobre a responsabilidade do educador na formação do cidadão:

O educador, seja ele de qualquer nível, exerce um papel fundamental na formação da opinião e intelecto daquele ou daquela que está sendo formado como cidadão/cidadã. Esse educador tem grande responsabilidade com relação à discussão do tema citado. E isso, é sem dúvida, por vários motivos, desafiador. (CONDURU, 2007, p.03)

De acordo com o pensamento de Conduru, o educador é a peça fundamental para formação de novos intelectuais. Apesar do grande desafio, é através dos saberes compartilhado pelos educadores que se forma um novo corpo pensante.

O Brasil tem aproximadamente 54% da sua população negra, dados informados pelo IBGE em 2014. São negras e negros estudantes que durante muitos anos tiveram suas histórias ocultadas em salas de aula. E hoje, por meio de acessos virtuais e mídias em geral, percebermos a grandiosidade das riquezas que temos em nosso país, vindas do continente africano também no período do tráfico de homens e mulheres africanas. Fica, então, o questionamento: Se o Brasil carrega em seus alicerces três formações culturais, por que estudamos apenas a moda que vem da Europa?

A moda evoluiu muito no Brasil, hoje temos especialistas conceituados, professores e estilistas de alto nível referenciados no exterior. Então, por que nosso estilo de produzir e ensinar moda ainda é predominantemente eurocêntrico, se somos um país profundamente rico em outras culturas?

No Brasil, o estudo de moda é recente, se comparado ao de outras áreas. Até a década de 80, quem se interessasse pelo tema teria que aprender sozinho, ser autodidata, aprender com familiares que costuravam, artesãos, aprender tirando moldes de revistas, comprando roupas em grandes cidades onde a novidade costumava chegar mais rápido e copiar a peça, fazendo o molde a partir dela. E somente aqueles que queriam aprender sobre o assunto e tinham dinheiro faziam cursos no exterior: “Os primeiros brasileiros que foram a Paris para frequentar cursos de design de moda foram Rui Spohr em 1952 e José Gayegos em 1971”. (AGUIAR, 2015, p.6)

Ainda reproduzimos esse comportamento, educadores, estilistas, e estudantes de moda buscam os grandes centros europeus para reproduzir aqui no Brasil o que é produzido lá fora:

No Brasil, a moda não era vista como uma área para ser estudada em cursos regulares e, menos ainda, no ensino superior. As peças de roupas eram copiadas das tendências internacionais – e era esse o atrativo das roupas – para que as pessoas as comprassem como produtos diferenciados, sendo vendidas como “a última moda em Paris”. O que se ditava lá fora era aceito aqui, como acontece até hoje, provavelmente, pela tradição na área que os países europeus têm, frente ao Brasil (AGUIAR, 2015, p.07).

Para desconstruir essa forma de produzir moda no Brasil é necessário criar novos espaços para redimensionar novos saberes. Criar fissuras dentro do sistema implantado e romper com projetos colonizadores de ensino.

Entendemos como ideia de *fissuras* o pensamento do filósofo John Holloway, a partir de sua obra *Fissurar o capitalismo*, de 2010. O estudioso e crítico desta obra, Lalo Watanabe Minto, sintetiza e orienta a proposta de Holloway da seguinte forma: “ter como horizonte a necessidade de superação do modo de produção capitalista” (MINTO, 2013, p. 1). O capitalismo, no contexto desta obra, pode ser entendido como um sistema maior, que gere e comanda toda a engrenagem social. O sistema capitalista define e impõe as estruturas da sociedade, concretas e, aparentemente, inquebráveis. A educação se encontra dentro deste sistema, os currículos escolares são reflexos da sociedade – como foi observado anteriormente na reflexão de Munanga – uma sociedade que deve, incansavelmente, produzir e consumir o que produz.

A moda, por sua vez, age de acordo com o estímulo ao consumo e o ensino da moda, muitas vezes, se baseia naquilo que a sociedade quer consumir. Este desejo do consumidor aponta geralmente para a reprodução de uma estética dominante, quer

ser o reflexo do dominador, do colonizador, em outras palavras, se refletir no europeu e suas tendências.

A proposta de Holloway é relevante nesta perspectiva, ao observarmos que o capitalismo comanda um sistema estrutural e opressor, a superação dessa imposição pode ocorrer por entre suas fragilidades, criando fissuras em sua estrutura: “Não se pode destruir um sistema como o capitalismo lutando contra o que ele tem de mais sólido (suas estruturas), sendo necessário que o mesmo seja atacado nas suas fragilidades, derrubado pouco a pouco” (MINTO, 2013, p. 1).

Com relação ao ensino da moda, disseminar em seu conteúdo o estudo da história e culturas africana e afro-brasileira seria como criar uma fissura em um currículo estruturalmente eurocêntrico. É um ponto de partida, uma rachadura no concreto que pode se estender ao ponto de questionar sua solidez e abalar um sistema arbitrário e, muitas vezes, opressor.

O ensino, de maneira geral, deve estar preparado para questionar as estruturas sociais, afinal, uma de suas tarefas é estimular o pensamento crítico e autônomo. Para isso, é necessário que o sistema de ensino e os educadores colaborem para a construção da consciência identitária do indivíduo.

É com a discussão desses assuntos que se desenvolverá o entendimento e a compreensão de fatos que ainda não encontramos nos livros e ambientes escolares. O educador tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento e a sala de aula é o maior canal de trocas para construir esses saberes. Segundo Paulo Freire “é necessário brigar para que haja o mínimo de transformação e essa transformação deve surgir em sala de aula” (FREIRE, 1997)<sup>8</sup>.

Uma vertente importante dessa luta foi iniciada nos anos 1940 por Abdias do Nascimento com o TEN (Teatro Experimental do Negro) e se estende até os dias de hoje. Assim como em sua época, fatos que normalmente não são percebidos na história e na formação etnológica do povo brasileiro, raramente têm relevância em sala de aula. A proposta da Lei em vigor não é apagar conteúdos eurocêntricos aplicados até então, mas sim, redimensionar o conhecimento às novas possibilidades, porque é possível narrar a história da moda por outras perspectivas, ou seja, somar ao invés de subtrair.

Ao final da sua experiência enquanto discente, Carla Costa vivenciou seis anos de aprendizagem entre tecnológico e bacharelado. Mais de cinco mil horas de aula, no qual, aproximadamente 70% tange o mundo da moda, entre fundamentos da indumentária, pesquisa de moda, comportamento e consumo e muitas outras disciplinas que cercam esse universo. Em apenas uma aula se falou dos trajes egípcios e isso foi todo o conteúdo transmitido sobre África.

Através de uma experiência vivenciada, a reflexão aqui proposta é sobre as possibilidades de aplicabilidade da Lei 10.639/03. E nas diretrizes da Lei fica assim expressado:

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, 2009).

<sup>8</sup> Entrevista concedida à TV PUC em 17 de abril de 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE>

Dessa forma, compete ao educador responsável pelo ensino de moda e indumentária a responsabilidade de trazer para sala de aula debates, pesquisas, livros e expandir o conhecimento dos estudantes para alcançar uma formação completa e inclusiva. Neste contexto, torna-se urgente a abrangência de um estudo da história, indispensável ao entendimento circunstancial, nos quais foram traçados os discursos sobre o continente africano e de suas inúmeras populações.

Esse trabalho pode ser feito a partir de análise de imagens, pinturas e fotografias. Ampliar os locais de estudos para além da sala de aula, realizar visitas em museus que apresentam conteúdos históricos relacionados à população negra. Dentre estes locais, o Acervo África e o Museu Afro Brasil, ambos em São Paulo, o Museu do Negro e o Museu da Escravidão e Liberdade (MEL), situados na cidade do Rio de Janeiro. Em livros de histórias é possível encontrar importantes fontes de pesquisas, como as publicações de Nei Lopes, que possui grande produção sobre a temática da identidade negra. Além dele, Marina de Mello e Souza, Raul Lodi, Roberto Conduru, Joel Rufino, também formam um elenco de destacáveis historiadores e pesquisadores que escrevem sobre a cultura africana e afro-brasileira. Destaque importante para as artistas visuais, Dr<sup>a</sup> Renata Felinto<sup>9</sup> e Dr<sup>a</sup> Rosana Paulino<sup>10</sup>, criadoras de notáveis obras e pesquisas que são fontes produtivas de estudo para serem trabalhadas em sala de aula.

São diversos os caminhos e as maneiras de como podem ser incluídos e abordados os estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de ensino dos cursos de moda e indumentária. Os educadores podem estimular o interesse de seus estudantes e propor diferentes metodologias e técnicas de estudo e ensino para desenvolver a capacidade do futuro designer de moda, artista, figurinista e afins.

#### 4 CONCLUSÃO

Os desafios para qualquer docente não são poucos, principalmente quando se trata de romper com um sistema de ensino que é exercido por um longo período de tempo. No entanto, há anos, grupos de militância negra vêm lutando por essas conquistas, pelo fim de um sistema racista. Agora estamos em um novo período, no qual é cobrada uma postura profissional antirracista e se posicionar, nesta perspectiva, significa rejeitar a neutralidade e o *status quo* no papel exercido pelo dominante.

Aprendemos a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana, embora, estejamos ainda imersos em relações de poder e de dominação política e cultural. Ouvimos falar da democracia racial, mas sabemos que ela ainda é utópica. Na prática, essa democracia não existe e percebemos isso em muitos lugares, inclusive no meio acadêmico.

As universidades têm papéis importantes a cumprir nesse debate, entre eles,

9 Doutora em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016), atualmente é professora adjunta do setor de teoria da arte no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Regional do Cariri/ CE. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/ URCA e do PIBID/ Artes Visuais/URCA. Foi docente no curso de pós-graduação (lato sensu) História da Arte: da Teoria à Crítica, do Centro Belas Artes de São Paulo, lecionando Arte e Cultura Africana.

10 Doutora em Poéticas Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP (2011), na modalidade DD - Doutorado Direto - sob orientação do Professor Evandro Carlos Jardim. Possui graduação em Artes Plásticas pela Universidade de São Paulo (1995) e é especialista em Gravura pelo London Print Studio, de Londres (1998). Como artista, participou de várias exposições no Brasil e no exterior. Foi bolsista do Bellagio Center, da Fundação Rockefeller (2014), do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (2006/2008) e da CAPES (2008/2011) para obtenção do título de Doutora. Participou de estágio no Tamarind Institute, da New México University, na área de Gravura (litografia) no ano de 2012.

criar fissuras no sistema hegemônico para que a inclusão seja também garantida nos meios acadêmicos. E, sobre as responsabilidades dos educadores de moda, cabe a eles também criticar esta vertente que lida com moldes estereotipados, que coopera com preconceitos e que está diretamente relacionada com padrões estéticos, comportamentais e de atitude. Compete ao educador de ensino de moda a responsabilidade de expandir o conhecimento e apresentar aos estudantes as culturas afro-brasileira e africana em diálogo com outras disciplinas e ensinamentos. Além disso, estudar etnias, especificidades dos costumes e trajes, religiosidades dos povos africanos, assim como é feito com as comunidades europeias.

É nesse contexto que empregamos a Lei nº 10.639/03 e a LDB, como forma de contribuir metodologicamente para a construção da pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação e o saber sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora, denunciar a discriminação racial e validar uma nova epistemologia.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Grazyella. Cenários constituintes dos cursos superiores de moda no Brasil: conjunturas da década de 80 aos dias atuais. In: **Moda Documenta: Museu, memória e designe**. São Paulo: ano II, nº1, maio de 2015.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Projeto pedagógico: Lúcia Gouvêa Pimentel e Alexandrino Ducarmo; Coord. Fernando Pedro da Silva e Marília Andrés Ribeiro. Belo Horizonte: C / Arte, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Decolonidade e pensamento afrodiaspórico**. Org.: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grósfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Horizonte, 2018.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRA MOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. Superar o capitalismo por meio das fissuras de John Hollowya. In: **Revista HISYEDBR On-line**. Campinas, n. 63, p. 387 – 390, junho 2015, ISSN: 1676-2584.

MUNANGA, Kabengele; GONÇALVES, Luciana Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a Lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, v. 2, n. 1, jan/jul 2013.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, ano 3, n. 11: 1-17, Nov. 2010.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional**: Uma abordagem conceitual. Geledés – Instituto da Mulher Negra. São Paulo: Trama Design, 2013.

**Sites consultados:**

<https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE> – entrevista concedida por Paulo Freire à TV PUC em 17 de abril de 1997, vídeo acessado em julho de 2018.

[http://www.unirio.br/cla/escoladeteatro/concursos/disciplinas\\_englobadas.pdf](http://www.unirio.br/cla/escoladeteatro/concursos/disciplinas_englobadas.pdf) - página da UNIRIO que informa as ementas das disciplinas relacionadas ao estudo de indumentária. Site consultado em janeiro de 2019.

Recebido em: 30/11/2018

Aceito em: 15/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019089>

**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019103**

## **NOTAS SOBRE A DISCIPLINA HISTÓRIA DA MODA: FONTES E FANTASMAS EM UMA FICÇÃO**

**Notes on fashion history discipline: sources and  
ghosts on a fiction**

**Fernando Augusto Hage Soares<sup>1</sup>**

**Bene Afonso Martins<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutorando em Artes pela UFPA. Mestre em Moda, Cultura e Arte pelo Centro Universitário Senac São Paulo. Coordenador do Bacharelado em Moda da Universidade da Amazônia.

E-mail: fernandohage@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2320739710304133>

<sup>2</sup> (Orientadora) Doutora em letras, pela UFMG; pós doutora em Estudos de Teatro, na Universidade de Lisboa; professora da Universidade Federal do Pará; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES).

E-mail: behneafonso@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6379814397024971>

## Resumo

Este artigo, fruto de pesquisa no programa de doutorado em Artes da UFPA, pretende analisar a disciplina história da moda através de um olhar sobre a imagem na história da arte, percorrendo sobre três pontos a partir da teoria de Georges Didi-Huberman na obra Diante do Tempo (2015): o uso das fontes visuais; o anacronismo das imagens; e o traço de sobrevivência dos clássicos. O artigo apresenta como resultado a discussão de conceitos que buscam introduzir novos olhares para o fazer historiográfico da moda.

**Palavras-Chave:** História da Moda; Anacronismo; Fonte Visual.

## Abstract

This article, the result of ongoing research in the UFPA's Doctoral Program in Arts, aims to analyze the history of fashion through a look from the theory of image in the history of art, discussing three points based on ideas from Georges Didi-Huberman: the use of visual sources; the anachronism of images; and the universal trace about classics, having as a result a discussion of concepts that seek to introduce new approaches for the historiographical field of fashion.

**Keywords:** Fashion History; Anachronism; Visual Document.



## 1 INTRODUÇÃO

A História do Vestuário enquanto disciplina se difundiu no século XIX, nas mãos de autores como os franceses Jules Quicherat, com a obra *Le costume in France* (1879) e Auguste Racinet, com a célebre obra ilustrada *Le costume historique* (1888). No Brasil, a disciplina ganhou sua primeira expressão na obra *Três Séculos de Modas* (1923) do intelectual João Affonso do Nascimento, publicada na capital do Pará. Essas obras, consideradas pioneiras, deram seu lugar como livros essenciais da disciplina a publicações como *Costume and Fashion* de James Laver (1989) e *Histoire du costume en Occident*, de François Boucher (1965), que, traduzidos no Brasil, se tornaram base para muitas bibliografias de cursos de Moda quando se trata de História da Moda.

Em comum, tanto os estudos do século XIX quanto os exemplos publicados no século XX, citados acima, possuem uma questão metodológica: o uso de imagens como fonte para estudo da evolução do vestuário. Esta questão é confirmada, por exemplo, por autores como Daniel Roche (2007, p.38) ao analisar a obra de Jules Quicherat, informando que um de seus objetivos era o de “afirmar o papel das imagens”; assim como na análise de Fausto Viana (2017) sobre a obra de James Laver, na qual o autor apresenta a predileção de Laver pelo uso dos *fashion plates* (gravuras de moda) como principal fonte, assim como demonstra em análise comparativa com François Boucher que o francês, por exemplo, utilizou-se da pintura como fonte principal para a história pretendida.

No livro *Três Séculos de Modas*, no caso brasileiro, o autor João Affonso realizou do próprio punho 56 ilustrações em técnicas como aquarela e nanquim para enriquecer visualmente a obra, e segundo o intelectual, todos os desenhos se baseavam em imagens que o mesmo consultou (AFFONSO, 1976).

Podemos dizer que a imagem se constitui uma tratativa da disciplina História da Arte, e assim, este artigo traz anotações sobre a história do vestuário enquanto uma prática intelectual passível de análise a partir de teorias da História da Arte e dos estudos sobre a imagem, em especial aliando-se aqui aos conceitos do autor francês Georges Didi-Huberman. Pretende-se analisar a escrita da História da Moda a partir de três pontos principais neste texto: o uso das fontes visuais; o anacronismo das imagens; e o traço de universalidade do campo historiográfico da moda, decorrentes do entendimento do campo da Moda, enquanto uma indústria cultural e produtiva que ultrapassa os limites da história como apenas a representação de um tempo.

Estes parágrafos abaixo fazem parte de indagações da pesquisa de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, previamente intitulada “*Três Séculos de Modas: cruzamentos entre os campos da História da Moda e da História da Arte*”.

## 2 A IMAGEM: O USO DE FONTES VISUAIS

As imagens são “rainhas” no universo da história da moda. Mesmo tendo em vista a proliferação de estudos no campo museológico e da cultura material nas últimas décadas, a historiografia da moda se construiu a partir, principalmente, da análise de pinturas, gravuras, anúncios e até mais recentemente fotografias e imagens em mo-

vimento. No Brasil, onde há pouca tradição museológica na área de têxtil e vestuário, somos habituados a nos relacionar, ou utilizar em sala de aula e pesquisas, somente as imagens dos objetos de vestuário, seja em seus momentos de uso ou apenas imagens das roupas em manequins, já que há pouca possibilidade de contato direto com objetos históricos nesse contexto.

O objeto de estudo da disciplina história da moda é então, nesse sentido, a própria imagem e seu percurso enquanto fenômeno. No estudo das imagens, “é indiscutível que a história da arte, pela antiguidade e valor social dos seus objetos, possui uma clara anterioridade na matéria” (GERVEREAU, 2007, p.11). Enquanto esse campo “já era uma disciplina independente no século XIX” (SILVA, 2013, p.199), o mito da moda, como assunto fútil e efêmero, e, portanto, dispensável de análises aprofundadas, segundo Roland Barthes (2005), atrapalhou bastante o desenvolvimento acadêmico dos estudos nessa área. Assim, a história do vestuário dava seus primeiros passos acadêmicos a partir dos mil e oitocentos, saindo do lugar de assunto de entretenimento e exotismo que configurou a historiografia sobre trajes até o século XVIII, ganhando seus primeiros trabalhos, no Brasil, no século XX, como já citamos.

Sabemos que há uma linha de autores, como Lou Taylor (2002, 2004) e Valerie Cumming (2004) na Inglaterra, ou Daniel Roche (ibid.) na França, que vêm se dedicando, nos anos recentes, a ampliar as discussões sobre os documentos como fontes para moda, sejam eles documentos escritos, visuais ou claro, os próprios objetos vestíveis, mas é interessante que possamos perceber aqui uma perspectiva advinda do campo da história da arte, entendendo, acima de tudo, a questão da imagem como fonte e fenômeno dentro do campo da historiografia da moda.

Um dos suportes teóricos para esta discussão encontra-se no textos compilados na publicação *Diante do Tempo* (2015), do professor francês Georges Didi-Huberman, e sua análise sobre as imagens dentro do campo da história da arte. Nesse sentido, esboçamos aqui algumas relações da discussão de Didi-Huberman trazidas para o campo da história da moda.

Como afirma o autor, “antes que a arte tivesse uma história (...), as imagens tiveram, trouxeram, produziram memória”, ou seja, as imagens têm antecedentes em seu processo generativo, trazem memórias consigo no presente, e produzem relações para o futuro. E o teórico completa: “a imagem é altamente sobredeterminada: ela abre várias frentes, poderíamos dizer, ao mesmo tempo” (2015, p.24-25).

Sendo assim, é interessante evidenciar a relação da imagem como fonte para a construção da história da moda, pois a disciplina é formada por um conjunto de imagens que são reconhecidas, socialmente ou por seus autores, como “moda”, principalmente, quando falamos da historiografia da moda entre os séculos 19 e 20. Também não podemos esquecer de como, através do texto histórico, muitos autores evocam imagens aos seus leitores que não são necessariamente imagens pré-existentes ou até apresentadas em seus livros, dando amplitude ao que poderíamos entender como a imagem dentro do universo da história da moda.

A imagem, assim, é fundamental na construção da própria cultura da moda e de sua indústria, assim como na construção de uma “história”. Segundo o autor, “a história não é exatamente a ciência do passado, porque o “passado exato” não existe”, pois “o passado que faz a história é o passado do homem”, e “todo o passado deve implicar uma

antropologia do tempo”. Assim, conclui o pensador, “esse tempo, que não é exatamente o passado, tem um nome: é a memória” (2015, p.41).

São essas memórias em torno das imagens que nos podem ser de interesse ao analisar a moda e sua disciplina histórica. Segundo Didi-Huberman, somos, em nosso tempo histórico, apenas “elemento de passagem”, enquanto as imagens são “elemento da duração”, pois como afirma o francês: “a imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser que a olha” (2015, p.16). É essa a riqueza que as imagens nos apresentam, pois como afirma ou reitera uma já célebre frase do autor: “sempre, diante da imagem, estamos diante do tempo” (2015, p.15). E é sobre este tempo múltiplo das imagens que discorreremos agora.

### 3 ANACRONISMO DAS IMAGENS

A história das imagens é uma história de objetos impuros, complexos, sobre-determinados. Portanto, é uma história de objetos policrônicos, de objetos heterocrônicos ou anacrônicos. Isso não significa dizer que a própria história da arte é uma disciplina anacrônica tanto negativamente como positivamente (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.28)

É assim que Didi-Huberman define a história das imagens, e é a partir desta perspectiva que nos interessa entender a história da moda. Esta visão que convive com a não concordância de tempos, uma visão anacrônica, se torna pertinente no contexto da historiografia da moda.

Segundo a teoria do pensador francês, há um anacronismo no mundo das imagens, pois “diante de uma imagem – por mais antiga que seja –, o presente nunca cessa de se reconfigurar” (2015, p.16). Nos meios acadêmicos, tornou-se comum definir uma certa distância da disciplina da história com o anacronismo, pois se entendia que os dois conceitos eram contraditórios, sendo a história “presa” à visão de um fenômeno de ordem cronológica e escrita diacrônica. Mas, como nos fala Didi-Huberman, estamos tratando de objetos policrônicos, heterocrônicos, ou como já estamos conceituando, anacrônicos, que trazem uma conotação mais complexa ao que entendemos como “história”.

Como nos cita Didi-Huberman,

dizem que fazer história é não fazer anacronismo; mas dizem também que somente é possível voltar ao passado pelo presente de nossos atos de conhecimento. Reconhecemos, então, que fazer história é fazer – ao menos – um anacronismo (2015, p.36).

A história da moda em si pode ser considerada uma disciplina anacrônica, pois nela se fala de algo fora de seu tempo, que já não é mais moda. É uma disciplina que se estabelece na evidência de elementos do vestuário que foram considerados importantes para cada período histórico, decisão essa tomada pelo historiador que a escreve em seu tempo histórico. Sendo assim, nos questiona o autor francês:

Cada gesto, cada decisão do historiador, desde a mais humilde classificação de suas fichas até as suas mais altas ambições sintéticas, não dependem, cada vez mais, de uma escolha de tempo, de um ato de temporalização? (2015, p.19).

Ao se deparar com um livro de história da moda, estaríamos então olhando as escolhas, no presente, de um autor, que ao apresentar a sua visão do que “foi” a moda, pretende de certa forma, que esta continue sendo. Há também um ato de temporalização quando, na escrita da história, se define o uso de uma abordagem em ordem cronológica

e escrita diacrônica, como visto nas obras de história da moda que citamos por exemplo até aqui.

Essas escolhas do tempo, e esses anacronismos que se configuram na historiografia da moda, é que são capazes de diferenciar trabalhos como os de Racinet, Quicherat, João Affonso, Laver ou Boucher, e suas relações de uso com as imagens. São das diferentes temporalidades onde pertencem as imagens, e objetos, da moda, que estamos falando ao entender a perspectiva da história da moda.

Na visão de Didi-Huberman, o processo de análise histórica deve, nesta perspectiva, se dar através uma “uma montagem de tempos”. Como nos fala o pesquisador: “propor a questão do anacronismo é, então, interrogar essa plasticidade fundamental e, com ela, a mistura, tão difícil de analisar, dos diferenciais de tempo operando em cada imagem” (2015, p.23).

A essa visão juntamos a perspectiva de François Dosse na obra *O Desafio Biográfico* (2015), ao tratar de um novo padrão historiográfico para o campo das biografias. Ele fala de:

Um novo regime de historicidade no qual os acontecimentos não dependem realmente da sucessão cronológica, que opõem um presente a um passado transcorrido, mas estão ligados por uma coextensividade, uma sequência de temporalidades diversas tomada num mesmo espaço de experiência, no interior de uma imbricação do passado no presente (DOSSE, 2015, p.322).

É sob esta perspectiva de uma “imbricação do passado no presente” que nos interessa pensar a história da moda, por isso aqui trazemos alguns conceitos, entendendo assim alguns fenômenos e possíveis formas de análise da disciplina, mas percebendo também que estas ideias se constituirão de forma significativa apenas quando trabalhadas dentro da própria prática histórica, o que ainda não convém no escopo destas anotações.

Não poderemos produzir uma noção consequente da imagem sem um pensamento do tempo que implique a diferença e a repetição, o sintoma e o anacronismo, isto é, uma *crítica da história* como submissão unilateral ao tempo cronológico. Crítica que seria necessário fazer, não do exterior, mas bem no interior da prática histórica (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.50).

#### **4 SOBREVIVÊNCIAS, ‘UNIVERSALIDADE’ E ‘FICÇÃO’ NA HISTÓRIA DA MODA**

Como nos fala Didi-Huberman, “é preciso entender que em cada objeto histórico todos os tempos se encontram, entram em colisão, ou ainda se fundem plasticamente uns nos outros, bifurcam ou se confundem uns com outros” (2015, p.46). Em sua análise compilada na obra *Diante do Tempo*, o autor comenta a imagem através das teorias de Walter Benjamin, Aby Warburg e Carl Einstein, teóricos da imagem que propuseram conceitos seguidos por Didi-Huberman, e que conversam entre si se pensarmos neste processo como a “elaboração de novos modelos de tempo” (2015, p.106). Segundo a íria o autor, ao localizar a imagem neste novo modelo de história:

A imagem não está na história como um ponto sobre uma linha. Ela não é nem um simples evento no devir histórico, nem um bloco de eternidade insensível às condições desse devir. Ela possui – ou melhor, produz – uma temporalidade com *dupla face* (DIDI-HUBERMAN, 2015, p.107).

Esta dupla face do tempo nos traz a possibilidade de analisar o objeto históri-

co pensando que, com Didi-Huberman, “seu aparecimento – o presente do seu acontecimento – faz surgir a longa duração de um Outrora latente” (2015, p.107). Esse “outrora”, é senão, uma “sobrevivência da imagem” que ultrapassa o presente de seu surgimento, utilizando aqui o termo cunhado pelo historiador alemão Aby Warburg.

A imagens criadas pela moda, assim como seus objetos, carregam um “outrora” ainda passível de muitas descobertas, mas que já se manifesta há tempos no exercício da disciplina, pois a história da moda é, senão, uma disciplina que trata, de certa forma, da “sobrevivência” de imagens, objetos e personalidades dentro de um contexto de legitimação social e histórica, entendidos como os “ícones”, “notáveis” ou “clássicos da moda”.

Didi-Huberman contribui, ao dizer, que “a história da arte – a disciplina – é portanto, uma história das profecias da arte: uma história dos acontecimentos, mas também uma história de seus a posteriori [*après-coups*]” (2015, p.109), sem dúvida, um conceito muito apropriado para a história da moda, que poderia ser tratada como uma “história das profecias da moda”, ou seja, dos objetos e imagens e de seu futuro sendo reconfigurado no presente de forma profética.

A esses sobreviventes poderíamos delimitar diversos termos como os colocados acima, entretanto, mais do que apenas rotulá-los, devemos evidenciar seu poder de repetição dentro de uma história cultural, de uma “universalidade” possível – ainda a ser analisada mais cuidadosamente – entre os objetos históricos e suas apropriações dentro da disciplina da história da moda.

No processo de entendimento da história da moda, o processo de repetição anacrônica pelo qual passam alguns objetos, estilos, ou personalidades históricas ao se tornarem moda, cria “imagens” textuais ou visuais que, ao longo de décadas e, quem sabe, séculos, tornaram-se emblemas da moda e da modernidade, que podem ser encontradas em obras de Quicherat a João Affonso, chegando até historiadores mais contemporâneos.

Nesse sentido, a história da moda, muitas vezes, é entendida, fora do campo acadêmico, como uma propagadora desses ícones de estilo, em um cíclico “Top 10” dos itens mais importantes da história, um ranking dos “fantasmas”, usando mais um termo de Warburg, que permeiam a história e suas manifestações enquanto disciplina.

O termo “universal” pode ser entendido, dentro de um dicionário cultural, como “o que é comum, invariavelmente, a uma classe de fenômenos” (CUNHA, 2003), então, poderíamos afirmar que existiria, dentro da classe do fenômeno da historiografia da moda, um conjunto de objetos ou imagens que se tornaram “comuns” em obras da historiografia, em seu processo de sobrevivência. Aqui não nos compete elencá-los necessariamente, mas basta pedirmos que alguém pense em um item de vestuário que seja considerado um “clássico da moda”, que estaremos diante de uma imagem sobrevivente que se repete na memória, e que acaba por ser impressa nos livros de história da moda.

A concepção de clássico pode ser discutida das mais variadas formas, como se apresenta no *Dicionário de Estética*:

O adjetivo ‘clássico’, mesmo no seu uso mais comum, oscila entre diversas acepções: uma axiológica e normativa (clássico como superior, exemplar), uma histórico-geográfica (a antiguidade clássica, *l’âge classique*) e uma tendência morfológica ou descritiva (clássico enquanto estilo dotado de certas característi-

cas, como 'perfeição', 'harmonia', 'modéstia' (...) (CARCHIA e D'ANGELO, 2003, p. 74).

Nesse contexto, o clássico da moda pode ser entendido também dentro das três acepções acima: na ideia normativa, como alguma peça de vestuário considerada exemplar; no contexto histórico-geográfico, como os trajes do período da antiguidade; assim como na forma descritiva, enquanto dotado de características de valor, como os próprios conceitos de "beleza" e "harmonia", por exemplo, que circundam a ideia do que é clássico.

Torna-se importante destacar aqui, seguindo o *Dicionário de Estética*, a concepção do clássico não como um conceito descritivo, como algo "à disposição de uma consciência historiográfica objectivante", como apresentado pela visão do autor Hans-Georg Gadamer na obra *Verità e método* (1960). Segundo o autor, devemos entender o clássico a partir de outro sentido, no qual "o poder vinculativo da sua validade que perdura e se transmite precede toda a reflexão histórica e nela se impõe" (CARCHIA e D'ANGELO, 2003, p. 76).

Assim, são entre os clássicos da moda que podemos entender o exemplo do trânsito de imagens e suas sobrevivências, pois são algumas roupas e imagens que sobrevivem e tornam-se "clássicas", através de um processo de validação que proporciona que seu poder se transmita e se imponha no contexto de reflexão histórica.

Essa repetição de imagens, e aparente "universalidade dos clássicos" na história da moda, que cada vez mais se propaga em tempos pós-modernos por seu reforço dentro de uma lógica mercadológica, deve ser apenas um ponto de partida para análise dessas imagens, que merecem ser pensadas, na visão de Didi-Huberman, como "imagem-sintoma", ponderada sob o ângulo de um inconsciente da representação de uma cultura, em um viés antropológico, e situada dentro de um "sintoma-tempo", conjecturado sob o ângulo de um inconsciente da história (2015, p.109-110).

Não quero dizer que a imagem é "intemporal", "absoluta", "eterna", que ela escape por essência à historicidade. Ao contrário, sua temporalidade só será reconhecida como tal quando o elemento de história que a carrega não for dialetizado pelo elemento de anacronismo que a atravessa (2015, p.31).

O olhar de Didi-Huberman, apoiado agora por Walter Benjamin, possui o desejo de recomeço da história da arte (2015, p.109). E na história da moda? Seria pertinente uma reavaliação de seus pilares? O que teríamos até, então, poderia ser considerado uma "ficção"? Ou o que pretendemos, isso sim, seria uma ficção, já que não poderíamos relacionar a história da moda à história da arte? Ou seria a própria história algo como uma ficção?

Como nos diz Didi-Huberman, "é provável que não haja história interessante senão na montagem, no jogo rítmico, na contradança das cronologias e dos anacronismos" (2015, p.42), e essa ideia nos serve para a história em si, e nela se inclui a história da moda. Entre tantas questões, temos que levar em conta não só o rigor analítico, mas também a "invenção conceitual" própria de um universo anacrônico repleto de imagens e objetos. Ou seja, há na própria disciplina uma certa ficcionalidade, afinal de contas, em base, não se trata da realidade e sim da "história" e, no caso de muitas obras do passado e até do presente, de uma repetição de imagens sobreviventes e, como tais, passíveis de doses de ficção em seus jogos de poder e validação.

Diríamos desse modo, que a ficção existe a partir do momento desta criação de um “outrora” dos objetos e imagens, uma dupla face que não se encontra no dentro do acontecimento histórico, e sim no processo de construção da própria história da moda e seus objetos históricos, que passa pela multiplicidade de tempos do próprio objeto e pela sua repetição como imagem dentro de uma indústria cultural.

## 5 CONCLUSÃO

Seguindo com a teoria de Warburg, discutida por Didi-Huberman, chegamos ao fim destas anotações colocando em questão pontos importantes que nos servem de base metodológica, seja para o entendimento dos objetos específicos da pesquisa de doutorado em questão, seja como um exemplo para outros pesquisadores.

Em primeiro lugar, devemos levar em conta, pela definição mínima de sobrevivência, que em um objeto ou imagem da história da moda insurgem efeitos anacrônicos de uma época sobre a outra, entre o aparecimento e o “outrora”. Nesse sentido, os objetos e imagens da moda, em especial aqui os que são destacados dentro dos livros de história da moda, surgem e constituem-se como sobreviventes pois possuem essa característica.

Em segundo lugar, devemos entender um caráter psíquico presente no fenômeno das imagens sobreviventes, pois como comenta Didi-Huberman, “as sobrevivências exigem do historiador algo como uma interpretação dos sonhos” (2015, p.109), que transbordam passado e presente, realidade ou ficção, imbricando um olhar fora dos padrões convencionais da história.

Ao fim, a teoria de Warburg, seguida pelo professor francês, nos propõe, então, que possamos fazer da história da moda uma “antropologia das imagens”, “a única capaz de analisar os aspectos fundamentais mas também específicos – até mesmo formais – desses mesmos “transbordamentos” (2015, p.110).

Se “a história da arte está sempre por recomeçar” (2015, p.109), é chegado o momento da história da moda também buscar novos recomeços, olhando assim, para o próprio fazer da disciplina. Segundo Laurent Gervereau (2007, p.24), os historiados de arte contemporâneos encontram-se em um encruzilhada entre diversos campos de conhecimento, mas possuem um objetivo importante: “compreender o que é uma obra de arte e como funciona este fenômeno de seleção dos “faróis culturais””.

Nesse sentido, cabe também aos historiadores da moda contemporâneos compreender o que é uma obra de vestuário da moda e como funciona esse fenômeno de seleção, validação e transmissão dos ‘faróis da moda’, aqui pensadas enquanto imagens, esse fenômeno que através da teoria apresentada por Georges Didi-Huberman, nos exhibe as potencialidades do estudo da imagem no campo da história da moda.

Se “a imagem tem frequentemente mais memória e mais futuro que o ser que a olha”, como assim analisa Didi-Huberman (2015, p.16), que a história da moda baseada na imagem possa ter mais memórias e mais futuro que este pequeno conjunto de páginas que aqui encerramos.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, João. **Três séculos de modas**. 2. ed. Belém: Conselho Estadual de Cultura,

1976. (Coleção Cultura Paraense – Série Ignácio Moura).

BARTHES, Roland. **Inéditos vol.3: imagem e moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARCHIA, Gianni; D'ANGELO, Paolo. **Dicionário de estética**. Lisboa: Edições 70, 2003.

CUMMING, Valerie. **Understanding fashion history**. Londres: Batsford, 2004.

CUNHA, Newton. **Dicionário Sesc: a linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens**. Tradução de Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: Escrever uma Vida**. Tradução Gilson Cardoso de Souza. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2015.

GERVEREAU, Laurent. **Ver, compreender, analisar as imagens**. Lisboa: Edições 70, 2007.

ROCHE, Daniel. **A cultura das aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII)**. Tradução de Assef Kfourri. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.

TAYLOR, Lou. **The study of dress history**. Manchester: Manchester University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Establishing dress history**. Manchester: Manchester University Press, 2004.

VIANA, Fausto. **Para documentar a moda: de James Laver às blogueiras fashion**. São Paulo: Edusp, 2017.

Recebido em: 30/11/2018

Aceito em: 16/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019103>



**Dossiê 3**

**Novas perspectivas de aprendizagem**

**DOI: 10.5965/25944630312019113**

## **A MODELAGEM POR TRÁS DOS MOLDES: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA**

**Modeling behind the molds: classroom  
experiences**

**Márcio Soares Lima<sup>1</sup>**

**Lucilene Rodrigues da Silva<sup>2</sup>**

**Jandeina Maria Barbosa Uchôa<sup>3</sup>**

**Raquel Gomes Noronha<sup>4</sup>**

---

<sup>1</sup> Designer de Moda, mestre em Design, professor do IFMA, Campus São João dos Patos – MA.

E-mail: marcio.lima@ifma.edu.br - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5190181255846364>

<sup>2</sup> Designer de Moda, especialista em Gestão e Stylist de Moda, professora de costura e Modelagem.

E-mail: a informar - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0152651297152815>

<sup>3</sup> Designer de Moda, professora do IFPI, Campus Zona Sul.

E-mail: a informar - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1535383004326931>

<sup>4</sup> Professora doutora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na área de design.

E-mail: raquelnoronha79@gmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782161324909358>

## Resumo

O objetivo deste artigo é identificar, analisar, confeccionar e testar os roteiros de confecção de moldes que são apresentados por autores nos cursos de vestuário, com o intuito de tornar um aprendizado mais acessível e dinâmico. A dificuldade de didática nas disciplinas de modelagem reuniu professores do IFPI e IFMA com a intenção de refletirem sobre essas práticas. As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa foram entrevistas e grupo focal, com alunos e professores envolvidos no contexto. Encontramos, como resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, discrepâncias de entendimentos dos roteiros, interpretações variadas no passo a passo, além de identificarmos folgas de grande proporção no molde básico. Essas características nos impulsionam a continuarmos a pesquisa e desejamos entender as dificuldades e facilidades de cada roteiro de confecção de moldes propostos aos estudantes da área de vestuário.

**Palavras-Chave:** Modelagem; Ensino; Design de Moda.

## Abstract

The purpose of this article is to identify, analyze, prepare and test the mold making routines that are presented by authors in the clothing courses, in order to make learning more accessible and dynamic. The difficulty of didactics in the modeling disciplines brought together IFPI and IFMA professors with the intention of reflecting on these practices. The methodological tools used in the research were interviews and focus group, with students and teachers involved in the context. We find, as preliminary results of an ongoing research, discrepancies of understanding of the scripts, varied interpretations in step by step, besides identifying large gaps in the basic mold. These characteristics impel us to continue the research and wish to understand the difficulties and facilities of each script of making molds proposed to the students of the clothing area.

**Keywords:** Modeling; Teaching; Fashion design.

## 1 INTRODUÇÃO

Hoje em dia a modelagem é considerada um fator de competitividade entre os produtos, visto que ela exerce grande influência no consumidor no momento da aquisição de uma peça de vestuário. Muitas vezes, diante de oferta de peças muito semelhantes, como é o caso de produtos de vestuário, o consumidor irá optar pelo que lhe agrada não somente pelo estilo, cor e função, mas também o que melhor vesti-lo. Tecnicamente falando, o que tiver a melhor modelagem.

A modelagem tem sido objeto de estudo no meio científico principalmente pelas contradições de tamanhos, vestibilidade e conforto que os moldes apresentam. A carência de pesquisas na área nos instigou a iniciarmos este trabalho em específico. Os fatores estéticos, funcionais e ergonômicos, influenciaram os autores do presente artigo a se debruçarem sobre o estudo de antropometria e modelagem do vestuário para, a partir de experimentos com alunos em sala de aula, tentarem viabilizar um melhor aprendizado e eficácia nas disciplinas técnicas de modelagem.

O objetivo da pesquisa é investigar as principais dificuldades apresentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores em escolherem o melhor material para trabalhar a confecção de moldes do vestuário, bem como estudar e entender as diferenças que cada autor traz em seus livros.

Para tanto, o projeto conta com as seguintes etapas: pesquisa de conceitos sobre modelagem e suas classificações; pesquisa sobre a contextualização do cenário social e educacional com alunos de cursos técnico em vestuário; aplicação de questionário com alunos e professores da área; verificação das principais dificuldades com roteiros de confecção de moldes, apresentados pelos autores, incluindo, além de outras características, o tempo e a vestibilidade da peça elaborada.

Entendemos como roteiro de confecção de moldes o mesmo que diagrama ou traçado de molde, que, de acordo com o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Piauí - SEBRAE, é a representação gráfica, figurada da morfologia do corpo humano, desenho que mostra esquematicamente o plano de uma estrutura, com a posição e relação de suas partes.

Como ferramentas metodológicas, utilizaremos entrevistas e grupo focal, que serão melhores detalhadas no item que trata da metodologia.

Dentre alguns teóricos que tratam do tema de modelagem e apresentam roteiros de confecção de moldes, optamos, por questões de conveniência e melhor adequação à nossa didática em sala de aula, os livros: Modelagem & técnicas de interpretação para a confecção industrial, de Daiane P. Heinrich (2016), onde a autora traz resultados de extensas pesquisas realizadas em conjunto com alunos do curso de design de moda.

Gil Brandão, em seu livro: Aprenda a costurar, apresenta roteiro e como traças os moldes básicos, além de noções de costura e montagem das peças.

Elaine Radicetti e Cristina Rollim (2009), em modelagem industrial feminina, aborda especificamente a construção de bases, técnicas e interpretação das modelagens.

Além do livro: moulage, modelagem e desenho, de Bina Abling e Kathleen Maggio (2014), onde as professoras de moda com muitos anos de experiência, aliam as disciplinas de moulage, modelagem e desenho, no sentido de integrar um aprendizado

que muitas vezes é fragmentado.

Informamos que os autores citados não são os melhores ou mais completos, apenas os escolhemos por representarem teóricos que tem um estilo mais adequado à nossa didática em sala de aula.

## **2 A MODELAGEM POR TRÁS DOS MOLDES: experiências no laboratório de moda.**

Figura 1: Modelo de bases de moldes e ferramentas utilizadas no laboratório.



Fonte: Autores.

A modelagem tem início na interpretação do desenho de moda, passa pelo traçado da modelagem em tamanho real e finaliza o processo com a elaboração dos moldes por meio do uso de bases de qualidade aferida.

Silveira (2008) também defende que se a roupa for desenvolvida com um apurado cálculo matemático durante o processo de traçado das bases e as proporções corporais forem respeitadas, o caimento obtido será de alta qualidade e se apropriará de aspectos ergonômicos.

Para que a roupa atenda aos requisitos de conforto, seja em relação a uma folga de movimento adequada, a fim de não interferir negativamente no funcionamento do corpo ou com a finalidade de adaptar a peça à atividade executada pelo indivíduo, é fundamental que o designer de moda tenha conhecimento em ergonomia e o aplique naquilo que projeta (BEZERRA E MARTINS, 2013, p.38).

Beduschi e Italiano (2013) corroboram com a necessidade do profissional, de modelagem dominar a ergonomia e seus conceitos. Nesse sentido, as autoras ressaltam a necessidade de adaptação da modelagem para outros setores do processo produtivo de moda, como o setor de criação e produção.

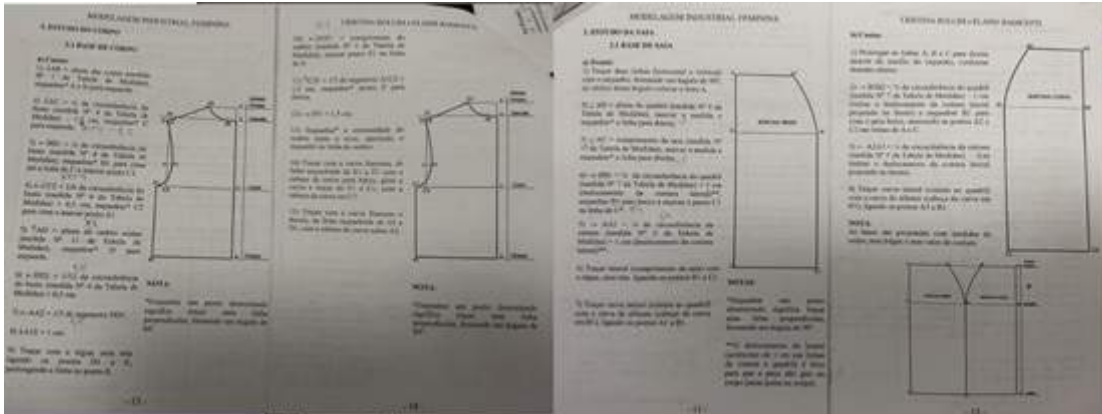
De acordo com Santos (2015), a proposta da roupa surge a partir de uma relação, porque veste, cobre, descobre e modifica o corpo. A roupa é a mediadora entre o corpo e o contexto, bem como fator condicionante da postura, movimento, fonte de sensações táteis e visuais, conforto e desconforto, funcionando como meio de interação com a sociedade.

Segundo Silveira (2008), a qualidade de interação das pessoas com os produtos é dada de forma hierárquica de suas necessidades, esta hierarquia obedece à

seguinte sequência: prazer no consumo, funcionalidade e usabilidade.

Muitos autores tratam deste tema e apresentam propostas que nos instigam e inquietam nossa didática em sala de aula. Nesse sentido não temos o intuito de enaltecermos um ou desprezarmos outro, mas trabalharmos com roteiros e possibilidades experimentais que facilitam e agilizam um melhor aprendizado.

Figura 2: Modelo de roteiro de preparação de base de camisa e saia.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do livro Modelagem Industrial Feminina (2017)

Dentre essas possibilidades, apresentaremos alguns autores aqui, mas não excluimos a possibilidade de acrescentarmos mais livros no percurso da pesquisa:

Parte principal do artigo, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Divide-se em seções e subseções, conforme a NBR 6024, que variam em função da abordagem do tema e do método<sup>1</sup>.

Figura 3: Livros e autores de onde extraímos os roteiros utilizado nos testes de modelagem.



Fonte: Autores.

## 2.1 Modelagem & técnicas de interpretação para a confecção industrial

De acordo com Heinrich (2016), a partir da aplicação prática nas aulas de Modelagem, surgiu a necessidade de suprir parte da carência bibliográfica acerca do tema. A autora propõe um sistema simplificado de aprendizagem em modelagem básica femi-

<sup>1</sup> As notas de rodapé são exclusivamente para apresentação de algum dado relevante. Os autores citados devem constar no corpo do texto entre parênteses e no final nas referências.

nina, masculina e infantil, visando preparar profissionais para o mercado industrial de vestuário. Não se trata, todavia, de uma “receita de bolo”, conforme a autora assegura. Afirma que não é necessário seguir à risca os passos apresentados por ela. São possibilidades instigantes, com o intuito de que o aluno possa ser testado e confrontado a usar a criatividade. A metodologia prevê algumas das infinitas adaptações para cada situação de acordo com o modelo da peça idealizada. Além disso, tais adequações também são propícias à realidade produtiva de cada empresa. A aplicação das técnicas para fazer os moldes tem como ponto de partida a observação detalhada dos modelos através de desenhos e descrição dos mesmos.

## **2.2 Aprenda a costurar**

Gil Brandão (1983) apresenta um roteiro detalhado de como traçar os moldes básicos, além de noções de costura e montagem das peças, além de dar conselhos e ensinamentos para iniciantes, desde técnicas para tirar as medidas do corpo humano, preparar os materiais e ferramentas para execução da modelagem, passando por roteiros práticos para confecção dos moldes até o preparo do tecido, risco e corte.

## **2.3 Modelagem industrial feminina**

Radicetti & Rollim (2009), abordam especificamente a construção de bases, técnicas e interpretação das modelagens, e assim buscam aspectos como caimento da roupa, a vestibilidade, o conforto e a funcionalidade, além da forma e tendências.

As autoras entendem que a modelagem é essencial para a contribuição de um diferencial tão desejado na indústria de confecção. Mostram, através de exemplos práticos, detalhados e objetivos, o desenvolvimento da modelagem de diversas peças do vestuário feminino. Iniciando pela construção de bases, passando por diversas técnicas de modelagem e terminando com interpretação de modelos.

## **2.4 Moulage, modelagem e desenho**

Nesse trabalho, Abling (2014) nos traz a integração de disciplinas que, a partir de experiências, ilustram o processo de criação de peças do vestuário, que envolve desde o desenho e o desenvolvimento de um molde, e descreve a conexão entre as disciplinas ministradas no curso de vestuário.

Segundo a autora, integrar essas disciplinas é muito importante para se obter métodos mais eficientes e que economizem tempo na criação de um modelo de roupa e seu molde.

Entendemos que estas obras citadas acima são, de acordo com nossos estudos, uma grande contribuição para a área da modelagem para vestuário. Absolutamente didáticas, são ferramentas indispensáveis para os que ingressam no mercado dos negócios de moda. Não dita regras, mas sugere caminhos para a resolução de problemas, preparando os futuros profissionais do setor.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Após o levantamento teórico que fundamenta esta investigação, apresentamos a metodologia inspirada por ele. Trata-se de uma pesquisa que se molda em caráter exploratório e descritivo, baseada em estudo de caso, com procedimentos qualitativos. A opção por um estudo de caso derivou do propósito de mostrar, por meio da pesquisa em sala de aula, as dificuldades e reflexões acerca da confecção de moldes de roupas, nos cursos técnicos em vestuário.

A fase inicial da pesquisa foi inteiramente realizada no reconhecimento das atividades laboratoriais nos campos do Instituto Federal do Piauí – IFPI, Campus zona Sul, sob a orientação de duas professoras da área técnica de modelagem e costura, e, da mesma forma, no Instituto Federal do Maranhão – IFMA, Campus São João dos Patos, sob a coordenação do professor da área de modelagem.

Figura 4: Alunos em laboratório experimentando os roteiros.



Fonte: Autores.

Esse estudo pauta-se na observação direta do cotidiano dos alunos em laboratório, possibilitando a criação de laços de confiança entre os pesquisadores e os pesquisados, e na compreensão da realidade que a disciplina de modelagem exige. O que só foi possível pela vivência e convivência durante as aulas práticas.

Para compreender de forma mais clara o público em questão, estamos realizando uma pesquisa bibliográfica, para apreendermos conceitos e princípios da modelagem, além das principais dificuldades relacionadas a construção de moldes para peças de vestuário, relatadas pelos discentes das instituições em pesquisa.

Diante das dificuldades que percebemos em sala de aula, faremos inicialmente com os alunos, atividades de desenvolvermos o passo a passo dos roteiros sugerido pelos autores propostos. Posteriormente os alunos desenvolverão roteiros elaborados pelos autores escolhidos, e, a partir daí, elencaremos as dificuldades de entendimento da interpretação do texto, a questão do tempo de execução do molde, a confecção e a vestibilidade da peça.

Figura 5: Professores e alunos em prática no laboratório.



Fonte: Autores.

Nesse sentido, um grupo de alunos previamente escolhido por mérito de melhor afinidade com a disciplina, fará os testes individuais, e responderão entrevistas elaboradas pelos professores. A partir do individual, faremos um grupo focal, onde exporemos coletivamente as dificuldades e facilidades da prática em questão.

De acordo com Whyte (2005), a entrevista semiestruturada obedece a uma estrutura que delinea a área a ser pesquisada, oferecendo flexibilidade tanto ao entrevistado quanto a quem aplica, no sentido da colocação de questões e informações não previstas. A estrutura destas entrevistas, feitas por nós, contém informações gerais sobre modelagem, dificuldades práticas fatores ergonômicos e vestuário de forma geral, entre outras considerações pertinentes e necessárias no decorrer da pesquisa.

Saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa [...]. As entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias, devendo a coleta de informações não se restringir a isso. Com o tempo, os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los (WHYTE, 2005, p. 303-304).

As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Lakatos (2003), dá ao entrevistador e ao entrevistado a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, sem perder o “fio da meada”. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Sobre o Grupo Focal - GF, ferramenta utilizada neste estudo, Kitzinger (1999), nos afirma que 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 dos grupos, pelo critério de compartilhamento dos mesmos interesses, sendo um formado por alunos e outro formado por professores. Isso favorecerá, segundo o autor, relatos de experiências, necessidades, valores e crenças entre os que interagem na temática em foco.

Conforme Debus (1997), a formação da mesa para a realização do GF permite a interação face a face, o bom contato visual e, ainda, a manutenção de distâncias



iguais entre todas os participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todos. O observador e o moderador, que pode ser autores da pesquisa, devem sentar-se em lugares estratégicos, com possibilidade de comunicação não-verbal, por meio do olhar.

Os resultados destas entrevistas e grupo focal servirão como insumos para a segunda fase desse projeto, que será a confecção da peça em tecido e testes em manequins, com o intuito de projetarmos roupas que atendam às necessidades ergonômicas, primando principalmente pelo conforto, que é a maior exigência do público ultimamente.

#### 4 CONCLUSÃO

Diante da proposta de estudo a ser desenvolvida, entendemos que há muito ainda a ser feito, no que diz respeito ao desenvolvimento e modelagem de peças com um melhor entendimento a respeito do tema em questão. O presente estudo iniciou com testes prévios com ajuda de alunos dos cursos de vestuário do IFMA, que fizeram essa primeira seleção e triagem dos autores que abordam roteiros de confecção de peças.

A modelagem de roupas, além de ser um nicho de mercado pouco explorado por nossos alunos, por entendermos que existam dificuldades seja aritméticas, convenção de tabelas de medidas do corpo humano ou capacidade de problematizar e interpretar modelos, pode ser um negócio rentável, do ponto de vista do consumo de matéria-prima.

Percebemos que a falta de informações “corretas” nos instigou a problematizarmos o que os autores nos trazem e nos fazem refletir que podemos experimentar e aprimorar alguns métodos que muitas vezes nos são impostos. Os resultados esperados deste trabalho, além de todo o percurso de aprendizado, tem a intenção de aprimorar técnicas de construção de moldes e registrar todos esses passos, teste e experiências numa apostila que servirá como guia básico para as disciplinas de modelagem nos cursos de vestuário do IFPI e IFMA.

Como resultados preliminares, já encontramos discrepâncias de entendimentos dos roteiros, interpretações variadas no passo a passo, além de identificarmos folgas de grande proporção no molde básico. Essas características nos impulsionam a continuarmos a pesquisa e desejamos entender as dificuldades e facilidades de cada roteiro de confecção de moldes propostos aos estudantes da área de vestuário.

Nesse sentido, outras pesquisas tornam-se oportunas visando identificarmos mais lacunas e questionamentos apresentados aqui neste trabalho. Afinal, é pertinente que nós, como educadores, acompanharmos o desenvolvimento e aprendizados dos nossos alunos, não simplesmente para termos um termômetro para a indústria, mas, principalmente para serem cidadãos questionadores e capazes de refletir e problematizar sobre diversas situações.

#### REFERÊNCIAS

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

BEDUSCHI, Danielle Paganini; ITALIANO, Isabel Cristina. Descrição e análise da evolução dos métodos e obras de modelagem plana no Brasil: de 1960 aos dias atuais. **Re-**

**vista de Design, Inovação e Gestão Estratégica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.1-20, 2 ago. 2013. Disponível em: < <http://www2.cetiqt.senai.br/ead/redige/index.php/redige/article/viewFile/203/250>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BEZERRA, Germana Maria Fonenelle; MARTINS, Suzana Barreto. **Equação da ergonomia no design de vestuário: espaço do corpo, modelagem e materiais**. 2013. Disponível em: <[http://coloquiomoda.com.br/anais/anais/2-Coloquio-de-Moda\\_2006/artigos/107.pdf](http://coloquiomoda.com.br/anais/anais/2-Coloquio-de-Moda_2006/artigos/107.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRANDÃO, Gil. **Curso de corte e costura**. São Paulo: Editora Três, 1983.

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

HEINRICH, D. P. **Modelagem & técnicas de interpretação para a confecção industrial**. São Paulo: Editora Estação das Letras e Cores, 2016.

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

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003

ROLLIM, C.; RADICETTI, E. **Modelagem Industrial feminina: construção de bases, técnicas e interpretação de modelagem**. Rio de Janeiro: Editora Clube de autores, 2009.

SANTOS, Virginia L. A. **Ministrando a disciplina de modelagem do vestuário**. 2015. Disponível em: < [http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/11-Coloquio-de-Moda\\_2015/COMUNICACAO-ORAL/CO-EIXO2-ENSINO-E-EDUCACAO/CO-2-MINISTRANDO-A-DISCIPLINA-DE-MODELAGEM-DO.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/11-Coloquio-de-Moda_2015/COMUNICACAO-ORAL/CO-EIXO2-ENSINO-E-EDUCACAO/CO-2-MINISTRANDO-A-DISCIPLINA-DE-MODELAGEM-DO.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SILVEIRA, Icléia. Usabilidade do Vestuário: Fatores Técnicos/Funcionais. **Moda Palavra E-periódico**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.21-39, jul. 2008. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/7566/5070> >. Acesso em: 25 ago. 2016.

WHYTE, W. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Trad. Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Recebido em: 12/12/2018

Aceito em: 16/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019113>

## Dossiê 3

Novas perspectivas de aprendizagem

DOI: 10.5965/25944630312019123

# ENSINO DA INCLUSÃO NA MODA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELAS CONQUISTAS DE CÓRDOBA E DO ADEUS AO TRABALHO

**Fashion education for inclusion: a pedagogical proposal oriented by the Córdoba's conquests and the Goodbye at work**

**Emanuella Scoz<sup>1</sup>**

**Niguelme Cardoso Arruda<sup>2</sup>**

---

<sup>1</sup> Pesquisadora CAPES (2018), Mestranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau- FURB (2018), Especialista em Negócios da Moda pelo Instituto brasileiro de Moda- IbModa (2009) e Designer de Moda pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (2006).  
E-mail: emanuella\_design@hotmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3858787418552795>

<sup>2</sup> Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2012), (Doutorado Sanduíche)- junto à Universidad Autónoma de Madrid. Mestre em Linguística e Língua Portuguesa, pela UNESP-Araraquara, (2006). Possui especialização em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000) e em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia (2002). Graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1996).  
E-mail: nigcardoso@hotmail.com - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/335999556429188>

## Resumo

Este artigo aborda o ensino da inclusão na Moda a partir de atividade iniciada em Maio de 2017, com estudantes de Moda. Concluída em seis meses, tendo participação da equipe de para desporto de Blumenau, foi baseada nos princípios da reforma de Córdoba, objetivando refletir o ensino da inclusão na Moda, e a ação profissional. Influenciada pelas transformações no mundo do trabalho da obra Adeus ao Trabalho (ANTUNES, 1995, 2015), foi considerada melhor projeto inovador pelo INOVA SC 2017, após transformar-se com autoria dos discentes. Na mudança de percurso eles compreenderam a existência de uma Moda exclusiva e segregadora, incluíram ao desenvolvimento das peças: portadores de necessidades e síndromes diversas, idosos e pessoas com debilidade motora. O resultado final foi uma coleção com roupas possível de uso por qualquer pessoa e vendidas em qualquer magazine, aplicando o verdadeiro sentido da palavra inclusão.

**Palavras-Chave:** Inclusão na Moda; Reforma de Córdoba; Trabalho.

## Abstract

This article means about inclusion in Fashion, using an activity started in May 2017, with students of a Fashion course. Completed in six months, had participation of a Blumenau's physical disabilities staff, and was based on Cordoba's reform, purposing to reflect the teaching of inclusion, and the professional actions. Influenced by the Goodbye to Work (ANTUNES, 1995) was considered the best innovative project by INOVA SC 2017, after being transformed for the students. In the change of course, they understood that Fashion exclude and segregating, so included in the collection: syndromes, elderly and people with motor impairment. The result was a collection of clothes that could be worn by anyone and sold in any magazine, applying the true meaning of the word inclusion.

**Keywords:** Córdoba's Reform; Inclusion of Fashion; Work.

## 1 INTRODUÇÃO

No ano do centenário de Córdoba, resgatar os objetivos adquiridos com a reforma e demonstrar sua originalidade ainda nos dias atuais pareceu tentador. Ao defender uma universidade livre, igualitária e não hegemônica, os estudantes de Córdoba em 1918 nos deram de presente um modelo que, se aplicado às práticas pedagógicas, nos auxiliam na formação de profissionais responsáveis e cientes da utilidade de seu trabalho. Quando compartilham suas realidades regionais com o coletivo, os estudantes sentem fazer sentido o conteúdo formativo aplicado e seu papel social.

Para Delgado (2010, p.156) o curso de Moda, seja na modalidade bacharel ou ensino técnico, possui “associação direta ao chamado “setor produtivo”, ou seja, criação, desenvolvimento de processos e produtos, cabendo a tais cursos garantir a “competência profissional”, segundo a LDB 9394/96 e CNE/CP 29/2002”. Sendo assim, necessitamos de um olhar apurado para o ensino da Moda, não só para o mercado ou mundo do trabalho, mas para as ações sociais do trabalho.

Santos (2010) afirma ser necessário uma perspectiva positiva sobre a economia, abrindo possibilidade de ascensão para novas economias em desenvolvimento, como as que utilizam da cultura e da criatividade. A economia criativa da Moda vem ascendendo e exige novos olhares.

Para permitir a formação integral do profissional de Moda, em plena era da informação, a universidade não é mais transmissora do conhecimento, tem agora o papel de permitir que este seja criado e compartilhado. Desta forma, as atividades aplicadas aos conteúdos formativos devem ser repensadas para fazer sentido às realidades vividas e conhecidas, ampliando cada vez mais as capacidades discentes. Na sociedade moderna a formação profissional deve preocupar-se para além das questões técnicas, sociabilizando o trabalho e humanizando o profissional.

Antunes (1995) trata o trabalho como uma forma de integração humana, e motor das transformações sociais. O ensino profissionalizante, compreendido aqui por ser não apenas o ensino técnico, mas todo ensino voltado a capacitar o ser para alguma atividade laborativa, encontra-se diretamente ligada ao papel do indivíduo na sociedade, amparado pelo valor de seu trabalho. Esse papel necessita ser bem compreendido pelo estudante, a fim de que possa, em seu momento, transpor suas características pessoais por meio do trabalho na sociedade.

Pires (2007) já questionava a formação profissional, em relação, por exemplo, as questões estéticas vinculadas ao currículo, indicando que este, por determinantes históricos, influenciava uma concepção excludente em relação aos biótipos e idades marginalizando uma faixa da população.

O público alvo que podemos observar pelas peças expostas nas vitrines não aparenta sofrer de transtornos alimentares, ou doenças crônicas, condições genéticas variadas, ou ter alguma redução na mobilidade. Aparentemente, os nichos de mercado criaram um padrão automático de corpo que segrega boa parte da população. De fato, não é este papel excludente que se deseja formar nos profissionais que irão preencher as esferas sociais.

Este artigo aborda o ensino da inclusão na Moda a partir de atividade iniciada em Maio de 2017, com estudantes de Moda de uma escola técnica em Blumenau, foi

concluída em seis meses, e durante o processo obteve a participação da equipe de para desporto de Blumenau, baseada nos princípios da reforma de Córdoba de ensinar para a sociedade.

O objetivo da atividade era refletir o ensino da inclusão na Moda, e a ação profissional. Influenciada pelas transformações no mundo do trabalho da obra Adeus ao Trabalho (ANTUNES, 1995, 2015), compreendemos que o trabalho é social, na geração de conhecimento dentro das universidades, apoiamo-nos nas necessidades reais das pessoas.

O atividade foi considerada melhor projeto inovador pelo INOVA SC 2017, contexto fora dos objetivos iniciais e que só foi possível após transformar-se completamente por autoria dos discentes. A mudança de percurso ocorreu após eles compreenderem a existência de uma Moda exclusiva e segregadora, então, incluíram ao desenvolvimento das peças: pessoas portadores de necessidades e síndromes diversas, idosos e pessoas com debilidade motora.

O resultado final foi uma coleção com roupas possível de uso por qualquer pessoa e vendidas em qualquer magazine, aplicando o verdadeiro sentido da palavra inclusão.

Espera-se contribuir com as discussões sobre a práxis da Moda, inserindo o ensino da inclusão na educação de Moda, reconhecendo as necessidades especiais não como um nicho de mercado, mas como uma realidade cotidiana.

## **2 A FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO**

A Reforma de Córdoba de 1918 na universidade de Córdoba, na Argentina, representa a luta e conquista da classe estudantil, que, percebeu-se excluída e marginalizada, questionava a hierarquia e reivindicava uma universidade preocupada com os aspectos sociais da comunidade. O manifesto escrito pelos estudantes em 21 de Junho de 1918 inicia com a frase “Da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América” (CMI, 2007), e o texto completo é um poema, explorado por Neto (2011) e aplicado no decorrer deste texto.

Neto (2011, p.66) afirma que: “Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensinamento é hostil e, conseqüentemente, infecundo”, esta era uma das afirmações estudantis durante a reforma de Córdoba em 1918. Como espiritual pode-se compreender que o que se ensina deve estar ligado ao espírito humano, sua essência de vida e necessidade. O aprendizado necessita de significado, para que seja proveitoso e profícuo, ressignificando o próprio estudante em sua atuação social.

O trabalho, para Antunes (2015a) é, mais que uma ação do homem, o motivo de sua organização e motor social. Desta forma, a educação formadora para o trabalho está diretamente responsável pela formação do social e inserção do indivíduo no meio. A prática pedagógica não pode desvincular-se destas duas concepções: de que o ensino deve ter vinculação com o ser, e de que o trabalho é o motor social (ANTUNES, 1995).

Antunes (1995, p.82) coloca que “enquanto criador de valores de uso, coisas úteis, forma de intercâmbio entre o ser social e a natureza, não parece plausível conceber-se, no universo da sociabilidade humana, a extinção do trabalho social”. Compreen-

demos que o trabalho, integrando e sociabilizando, é indissociável da ação e utilização humana, cada produto criado tem utilidade e significação social, não faz sentido render os objetos de nossa criação a meros expoentes estéticos, sem função social ou função humana.

A Moda anda paralela à sociedade, transformam-se dela e para ela, como construção social acompanha os movimentos sociais, que para Frank e Fuentes (1989, p.26) “são cíclicos”. Podemos dizer que a Moda educa tanto quanto a educação massifica. A Moda, no entanto, sempre esteve ligada, no Brasil, as cadeias de produção e industrialização, enquanto a educação mantém-se como produção do intelecto e do ser sociável.

Pires (2007) cita que ainda restam desafios a serem superados pela educação para Moda “que consolide uma nova cultura de projeto dos bens de consumo para o corpo” (PIRES, 2007, p.81) no desenvolvimento de produtos, sistemas e serviços, ampliando o acesso à estética da Moda pensando nela sob a ótica da justiça social, economia e sustentabilidade ambiental.

O desejo de uma Moda ética e responsável inicia na sala de aula. Compor o aprendizado com informação de mundo e sociedade, vinculando o social ao trabalho é função primordial de uma educação para cidadãos críticos e responsáveis. Não nos adianta criticar o profissional, se este não recebeu em sua formação a base para lidar com a função e necessidades humanas.

Na Moda atualmente, muitas vezes, a criação é feita para seres imaginários que representam públicos alvos observados em tendências de Moda, no entanto, quem veste a roupa é o público que nos circunda, vive e respira conforme suas condições. A realidade que escapa da Moda no trabalho cotidiano é refletida nas vitrines cheias do mesmo, e na diferenciação das pessoas entre nichos ou sub culturas.

Em Córdoba defendeu-se uma juventude que apoiava que a universidade soubesse lidar com as transformações culturais, acompanhando a realidade do cotidiano, adquirindo e transferindo cidadania, ao trabalhar os planos culturais e sociais, econômicos e filosóficos, éticos, em acordo com uma identidade própria, sem adquirir a identidade de outra nação, criando, e não mais assimilando valores e padrões de estética.

José Ingenieros (1877-1925) que defendia ser a juventude a protagonista das transformações culturais, além de ser um árduo entusiasta de que a nacionalidade argentina estava por ser construída nos planos ético, cultural, social, econômico e filosófico e a Universidade deveria acompanhar tal debate, distanciando-se de um modelo europeu e adquirindo feições próprias (NETO, 2011, p.67)

Este processo só é possível, no ensino de Moda, se repensarmos também a Moda. Neste sentido, a reforma de Córdoba nos auxilia a repensar a práxis. A universidade aberta ao povo, defendida pela reforma, nos incute que, o que se aprende e o que se ensina deverá também ser aberto ao povo. A busca por autonomia, democratização e a abertura da produção e circulação do conhecimento (NETO, 2011) defendida pela reforma é trazida para a prática pedagógica de forma a permitir o ensino emancipatório para o profissional em sua realidade.

Em entrevista sobre sua obra “Adeus ao Trabalho”, Antunes (2015b, p.778) citava que “nosso problema é compreender o novo desenho da classe trabalhadora, a

nova morfologia do trabalho, e nós temos que entender a classe--que-vive-do-trabalho hoje”. Onde a nova classe trabalhadora, tratada como novo proletariado, são pessoas que não participam unicamente da produção industrial, mas do trabalhador assalariado prestador de serviços.

Ao mesmo tempo que trata da precarização do trabalho global, Antunes (2015b) remete às novas concepções de trabalho, dos quais podemos conceber que, sendo o ensino de Moda no Brasil basicamente profissionalizante, necessita ater-se aos novos rumos do trabalho.

Iniciando com a visão das latentes transformações profissionais, das crescentes necessidades de conscientização social da Moda, projetava-se em 2017 uma atividade com objetivo de permitir autonomia, democratização e conscientização social, com a coautoria de estudantes e coparticipação de demais professores. Nascia o projeto Inclusão na Moda. Que é trazido aqui para expor e questionar, a partir das conceituações geradas durante o projeto, a prática do design de Moda atual, que segrega e desqualifica, muitas vezes, mais do que humaniza e profissionaliza.

### **3 ENSINO DA INCLUSÃO NA MODA: A PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Em Maio de 2017, ao lecionar para uma turma de ensino profissionalizante de uma escola técnica em Blumenau, percebi que, em relação ao desenvolvimento de produto, os estudantes viam-se desmotivados, eles desenvolviam peças aparentemente sem sentido além do estético. Enquanto educadora e profissional da área de Moda refleti sobre o papel da Moda, sobre qual era a necessidade de criar roupas para seres de carne e osso. Assim, propus uma atividade que refletisse sobre a prática de desenvolver produtos de vestuário.

A atividade necessitava relacionar o desenvolvimento das peças às necessidades de uso da roupa, para compreensão de aspectos como vestibilidade e usabilidade. O aspecto estético viria a ser considerado, ao final do processo de pensar a roupa para o ser humano. Para caracterizar a utilidade da roupa no nosso cotidiano, o desenvolvimento dessa atividade teve a participação da comunidade, através da equipe de para desporto da cidade, da instituição, unindo professores e contando com o auxílio constante da equipe pedagógica, e da turma, a partir da coparticipação dos estudantes na condução do trabalho.

Foi um longo trabalho em que me questionava, como docente, como possibilitar àquelas pessoas que seriam um dia profissionais de Moda a oportunidade de vislumbrar a realidade nua e crua de sua funcionalidade cotidiana? A atividade proposta visava construir, desconstruir ou reconstruir significados sobre o trabalho do designer de Moda. Foi uma proposta pedagógica que visava gerar conhecimento a partir da visão dos estudantes sobre as questões do design e da Moda, e oportunizar a eles definir sua responsabilidade no trabalho que, no fim das contas, é social além de técnico.

Antunes (1995, p.86) já traduzia que “quando a defesa da sociedade do mercado e do capital não é claramente explicitada nestas formulações (do trabalho concreto e abstrato), resta a proposição utópica e romântica do tempo livre no interior de uma sociedade fetichizada”. A divisão entre trabalho social e trabalho concreto dificulta conceber o que é o ser real do que é imaginário, o ser social é um ser real, e o trabalho é uma



atividade de utilidade pública, havendo a necessidade de instruir sobre a vinculação do social no trabalho, para não carecermos de utilidade em nossas ações cotidianas, fetichizando um tempo livre cheio de alegrias, e um tempo de trabalho cheio de obrigações desnecessárias. “A discussão que nos parece pertinente é aquela que reconhece, de um lado, a possibilidade da emancipação do e pelo trabalho, como um ponto de partida decisivo para a busca da omnilateralidade humana.” (ANTUNES, 1995, p.88).

Os alunos, questionados sobre a função social da roupa e o real significado de usabilidade e vestibilidade, a partir de suas experiências pessoais com a roupa e experiências de pessoas conhecidas, como o intuito de abrir discussão para os biótipos, compreenderam que a Moda, como cultura traduzida em nosso vestuário, ainda não era acessível a uma parcela grande da população que, ao sofrer a experiência da compra, muitas vezes, não se via atendida em suas necessidades básicas de usar e vestir. A proposta então migrou para o questionamento sobre a inclusão, a partir das experientializações dos próprios estudantes, do seu cotidiano em torno da roupa que permeia a vida.

A reforma de Córdoba é contextualizada por todo um processo de domínio cultural nas colônias que acometeu a toda a América Latina (NETO, 2011). O ensino intelectual para as elites e o ensino braçal para as classes baixas, o não acesso proposital criado para as classes baixas ao ensino intelectual e a utopia da meritocracia marcaram, até hoje, a estigma de trabalho que vincula uma obrigação e não necessidade de raciocinar sobre o que se produz.

A revolução de nossos dias é, desse modo, uma revolução no e do trabalho, na medida em que deve necessariamente abolir o trabalho abstrato, o trabalho assalariado, a condição de sujeito-mercadoria, e instaurar uma sociedade fundada na auto atividade humana, no trabalho concreto que gera coisas socialmente úteis, no trabalho social emancipado. Mas é também uma revolução do trabalho, uma vez que encontra no amplo leque de indivíduos (homens e mulheres) que compreendem a classe trabalhadora, o sujeito coletivo capaz de impulsionar ações dotadas de um sentido emancipador. (ANTUNES, 1995, p.88).

A reforma de Córdoba foi inspiração para os movimentos estudantis de 1933 no Brasil, e é atual até hoje, em seus princípios de democratizar o ensino e integrar a instituição à comunidade, o que traz sentido e significado ao ensino proposto. Antes das propostas estudantis:

Mantinha-se um ensino dogmático, com a repetição exaustiva dos mesmos textos e programas, impedindo o desenvolvimento da ciência e a introdução de “disciplinas modernas”. A estrutura administrativa e burocratizada, fechada em si mesma, não permitia a participação estudantil nas instâncias deliberativas da Universidade e ignorava seus anseios. (NETO, 2011, p.67).

Impossível admitir que 100 anos após a reforma possamos ver alguma semelhança no formato de ensino. Com objetivo de aplicar os objetivos de Córdoba traduzidos para a atualidade, e as concepções de Antunes para o trabalho, a participação estudantil aconteceu durante toda a atividade proposta, sendo, deles, o caminho trilhado. A participação do professor foi como mediador, pois “a autoridade, em uma casa de estudantes, não se exerce mandando, mas sugerindo e amando: ensinando” (NETO, 2011, p.66), contendo a participação de outros professores como banca avaliadora das propostas criadas pelos alunos, no intuito de contribuir com a idealização dos projetos e com a construção do conhecimento.

Buscando seguir o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, após observar as compreensões iniciais dos estudantes sobre a práxis da Moda inclusiva, atentos as sugestões obtidas em sala de aula, foi firmada uma parceria com a equipe de para-desporto de Blumenau, que se prontificou a realizar uma palestra com os estudantes expondo as dificuldades dos atletas em relação a vestimenta e hábitos cotidianos.

Isto tornou a proposta instigante, havia pressão, pois, os estudantes percebiam que seu trabalho representava algo valioso para muitas pessoas, mas também curiosidade, por parte dos discentes, nas avaliações sobre suas atuações profissionais.

Três atletas cadeirantes e uma atleta amputada expuseram sua história de vida, falaram sobre como chegaram as suas condições e como chegaram ao para-desporto, contaram sobre o trabalho que o esporte estava fazendo em suas vidas. Este espírito humano aliado ao trabalho foi de fundamental importância para a ressignificação do ofício de designer de Moda. A utilidade da roupa, a sua adequação aos corpos e ao hábito, e a necessidade urgente de adequação da roupa a estas pessoas ressignificava os tão ensinados termos “usabilidade” e “vestibilidade”. Ver pessoas reais, expondo condição real da comunidade, e a percepção pessoal dos estudantes relacionando a roupa às necessidades diárias de seu núcleo de convivência transformou o projeto.

Em Abril de 2017, os estudantes participaram de um treino com os para-atletas, convivendo com suas realidades cotidianas. Entrevistaram os atletas cegos, portadores de melingocele, cadeirantes e amputados nas atividades de corrida e arremesso de disco. Houve uma comoção tanto dos atletas, por ter suas necessidades estudadas, quando dos estudantes, ao perceber que havia vinculação de suas ações profissionais às realidades cotidianas.

Os estudantes, então, divididos em grupos de trabalho, debateram sobre as deficiências físicas existentes, para desenvolver uma coleção visando aplicar a utilidade da roupa.

A mudança do curso da atividade ocorreu quando os estudantes passaram a perceber o seu cotidiano, suas realidades vividas. A partir das considerações deles sobre a percepção de pessoas dentro do quadro familiar que eram portadoras de dificuldades motoras, idosos ou pessoas com síndromes diversas, concluíram que a roupa encontrada no mercado era segregadora e excludente, e passaram a questionar estas questões em sala de aula. A proposta então passou a ser desenvolver roupas para pessoas que obtivessem as necessidades observadas, numa seleção minuciosa de aviamentos e tecidos, repensando a forma e a construção da roupa, de forma que servisse para todos os corpos.

A proposta foi apresentada para uma banca de professores, tratava de peças de uma roupa inclusiva que pudesse ser encontrada em qualquer magazine de shopping, proporcionando, além do acesso às pessoas com deficiência, o acesso a pessoas com mobilidade reduzida, devido a condições como Parkinson e artrite reumatoide, a idade avançada e pessoas com doenças severas, como câncer.

Esta parcela não vista das pessoas reais que permeiam nosso cotidiano foram incluídas pelos estudantes a partir das constatações feitas em seu modo de vida, do seu meio de convívio.

Surgiram roupas que fossem adequadas a idosos, pessoas ostomizadas, pes-

soas com nanismo, amputados diversos, permitindo adequação a todos os corpos, por meio de pequenas modificações na proposta da peça.

Como mangas ou partes de calça que fossem destacáveis, modelagens amplas com modelos que permitissem estética a corpos diversos, fechamentos frontais com proteção para que o zíper não tocasse a pele, puxadores de zíper com cordões para permitir que pessoas com mobilidade reduzida conseguissem utilizar o aviamento.

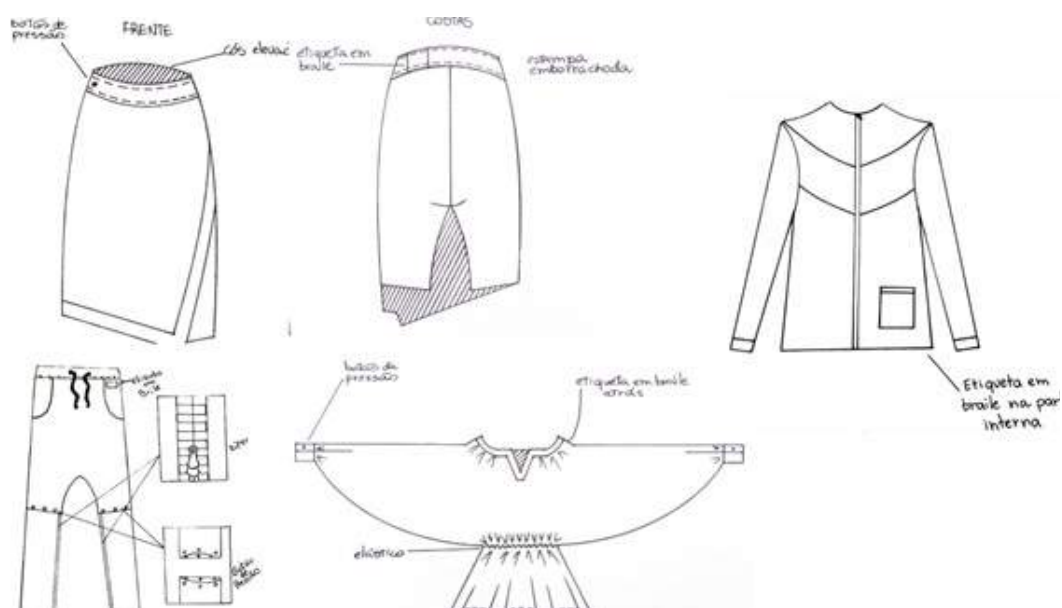
Os aviamentos foram escolhidos obedecendo critérios de design que respeitassem a necessidade dos usuários, os preferidos foram botões de pressão, botões imantados, velcro, zíper de nylon e plástico e elásticos. O desenvolvimento ocorreu em grupos com apoio da professora, deixando livre a geração de ideias que pudessem ser produzidas nos atuais meios de produção existentes.

Figura 1: Desenvolvimento de coleção em Sala de aula:



Fonte: Autora.

Figura 2: Peças desenvolvidas



Fonte: Autora.

O short saia representado na imagem acima foi criado pensando em aplicar estampa emborrachada na parte traseira da peça, para que a cadeirante não escorregasse da cadeira, uma queixa comum entre as cadeirantes do grupo de para atletas. A calça tem botões nos joelhos, permitindo que possa ser retirada a parte inferior da calça, quando calor, virando um short, ou quando pessoas amputadas necessitassem trocar de prótese, facilitando a ação.

O casaco da imagem foi criado para ser uma peça dupla face, com zíper imanado, de forma que as etiquetas e estampas teriam dizeres estampados ou bordados em braile, para acessibilidade de cegos, não deixando de ser uma peça interessante para pessoas sem deficiência. A bata foi proposta para reduzir a diferença existente entre a parte de cima do corpo de cadeirantes e a parte de baixo, em virtude do atletismo as cadeirantes do grupo de para desporto tinham braços grandes, e reclamaram da dificuldade em encontrar peças bonitas e práticas, a bata seria fácil de vestir, de se movimentar com ela, reduzindo a diferença estética.

Muitas outras peças foram desenvolvidas, repensando a forma de criar uma roupa, a compreensão dos estudantes foi de que, com recursos já existentes no mercado, e observando as demandas sociais, seria possível produzir peças inclusivas sem alto custo, apenas com adaptações nos aviamentos e modelos que valorizassem mais tipos de corpos.

Foram incluídas nas etiquetas, além da inscrição habitual, a inscrição em braile das informações da peça, utilizando técnicas como a estampa emborrachada, e a criação de símbolos que permitissem aos cegos combinar modelo das peças. Também foram feitos estampas e bordados em braile para que aquela peça fizesse parte do cotidiano de valores do usuário.

Todas as ideias do grupo acerca das modelagens e métodos produtivos eram discutidas com profissionais e usuários para conferir que o produto final cumpriria seu objetivo. Surgiram peças dupla face e short saia, para que a cadeirante pudesse vestir-se socialmente para um evento, ainda com o conforto e a segurança do short.

A apresentação dos produtos ilustrava os objetivos de autonomia e independência para pessoas com deficiência visual, dificuldade motora e distrofia, autonomia e independência nas ações cotidianas, como vestir, despir, trocar de prótese ou adequar-se a mudanças climáticas, com estética e elegância para todas as pessoas cujos corpos obtivessem conforto dentro da roupa.

O trabalho com foco no resultado do produto, fez um processo de reversão da alienação antes observada. A falta de estímulo, provinda da não capacidade de relacionar o produto ao seu fim foi transpassada.

No que diz respeito ao estranhamento no mundo da produção, ao estranhamento econômico, ao processo de fetichização do trabalho e da sua consciência, mantém-se a enorme distância entre o produtor e o resultado do seu trabalho. (ANTUNES, 1995, p.92)

Um quadro que apenas pode ser modificado pela educação consciente, de onde podemos retirar da reforma de Córdoba seus principais anseios:

sintetizada nos seguintes pontos: coparticipação dos estudantes na estrutura, administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura univer-

sitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo. (NETO, 2011, p.67).

A atividade nos permitiu, como docentes, discentes, pedagogos e corpo administrativo promover a reforma diária de nossas concepções de ensino, e como criadores, em nossas concepções sobre mundo, cultura e público.

Durante a finalização do projeto, surgiu a oportunidade de inserir a proposta em um evento estadual de inovação, de nome INOVASC, que registra demandas sociais e ideias geradas em sala que venham a suprir estas demandas. Um grupo representante foi inscrito, participando da apresentação com um produto confeccionado. O objetivo não foi o de competir, mas de transferir o conhecimento, levar a ideia até os produtores de vestuário para que pudessem também compreender a inclusão. O projeto inscrito recebeu o primeiro lugar, seguindo para a etapa nacional.

Este processo marcou o final de um ciclo de ensino de seis meses, e o início de um ciclo constante de vivências e experientalizações conscientes, críticas, na formação de profissionais que tenham a capacidade de racionalizar a própria ação.

#### **4 CONCLUSÃO**

A indissociabilidade entre ensino (mediação do professor), pesquisa (de campo e do cotidiano dos estudantes) e extensão (divulgação do conhecimento gerado) provou-se tanto possível quanto regeneradora, desejada e necessária. Sem a qual o processo de ensino se encontra dissolvido nas premissas do trabalho sem objetivo, sem função e sem aplicação social.

Muitas vezes a estética da peça se reduz a tantos bolsos sem utilidade, tantos zíperes, bordados e estampas sem função, que, com pequenas alterações na peça, mas com profundas alterações na forma de pensar a criação de produtos de Moda, foi possível inovar a vestimenta visando a responsabilidade social do trabalho, a emancipação do discente como profissional, e a democratização do objeto de estudo.

Educar para uma Moda que contemple mais o real e menos o imaginário, em instituições abertas ao povo e integradas em sua comunidade, nos permite amadurecer as concepções de trabalho, profissionalizando o ser para a esfera social, local e global, conhecedor de sua função e permitindo que este seja gerador, transformador e integrador de conhecimento.

Após conquistas cunhadas em lutas, como a reforma de Córdoba, e das transformações mundiais do trabalho e da classe que vive do trabalho, tratadas por Antunes (1995), repensar a forma como idealizamos o ser social e as funções cotidianas mostra-se um trabalho diário, pertinente a todo profissional consciente e crítico de sua posição e função social.

Nesta atividade, os resultados foram além dos esperados, a autoria e participação de uma turma então desmotivada tornou-se nítida, o aprendizado foi alcançado a tal ponto que os desenvolvimentos propostos conseguiram atingir excelência em um concurso estadual. Mostra que, ao invés de passar conteúdo devemos trabalhar para a geração do conhecimento, questionando e promovendo a possibilidade de mudança. Ao invés de trabalharmos, enquanto docentes, para o ensino apenas técnicos para o mundo do trabalho, devemos compreender que o trabalho é social, que o criador cria para o ser

humano em todas as suas necessidades físicas, psicológicas e biológicas.

Diminuiríamos assim a dificuldade em andar, levantar, sentar, vestir, despir, e várias outras ações humanas que representam, justamente, os conceitos do design.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio Sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez, ed.16, 2015a.

ANTUNES, Ricardo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 773-799, out./dez. 2015b. Entrevista concedida a Claudia Mazzei Nogueira e Maria Liduína de Oliveira e Silva.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CMI. **Manifesto de Córdoba, 1918 - Reforma universitária.** 2007. Disponível em <<https://midiaindependente.org/pt/blue/2007/10/399447.shtml>>. Acesso em 20.07.2018.

DELGADO, Daniela. Configurações sobre a educação no setor de Moda. **Revista Iara**, São Paulo – V.3 N°3 dez. 2010 - Dossiê.

FRANK, A.; FUENTES, M.1989. **Dez teses acerca dos movimentos sociais.** Lua nova, São Paulo, n. 17, p. 19-49, Jun. 1989.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, p. 62-70. Mai.2011.

PIRES, Dorotéia Baduy. Design de Moda: uma nova cultura. **Revista Dobras**, Estação das Letras, V.1, n.1, p.75-82, Out. 2007.

SANTOS, Heloísa. Moda e economia criativa: Perspectivas globais e relações locais. In: **10º COLÓQUIO DE MODA – 7ª EDIÇÃO INTERNACIONAL - 1º CONGRESSO BRASILEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN E MODA**, 2014, Caxias do Sul. Anais do 10º Colóquio de Moda Gt9, ISSN 1982-0941. Disponível em [http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202014/ARTIGOS-DE-GT/GT09-MODA-E-GLOBALIZACAO/GT-9-Moda-e-economia-criativa\\_perspectivas-globais-e-relacoes-locais.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202014/ARTIGOS-DE-GT/GT09-MODA-E-GLOBALIZACAO/GT-9-Moda-e-economia-criativa_perspectivas-globais-e-relacoes-locais.pdf). Acesso em 15.08.2018

Recebido em: 22/11/2018

Aceito em: 31/01/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630312019123>