

Ensino da moda: um ensaio sobre processo criativo¹

Teaching of fashion: an essay about creative process

Annelise Nani da Fonseca²

Doutoranda em fundamentos do ensino e aprendizagem da arte na Escola de Comunicação e Arte da Universidade Estadual de São Paulo

anne_nani@hotmail.com

Resumo

Este ensaio pretende analisar caminhos do ensino da moda com ênfase no processo criativo. Isso se dará por meio da abordagem triangular de Barbosa (1998), metodologia na qual a autora preconiza os eixos leitura, contextualização e produção para o ensino da arte. Sendo assim, a partir do vértice da contextualização, por meio de leituras do ensino da moda, buscar-se-á observar processo criativo desta, visualizando como a experiência estética pode contribuir para tal fim. Isso objetivando interpretar a relação contexto artístico\ensino de moda\processo criativo, a fim de alicerçar um estudo sobre o processo criador, alocado no vértice da produção, além de criar estratégias de ensino que fomentem a autoria dos discentes.

Palavras-chaves: ensino da moda, processo criador, abordagem triangular.

Abstract

This essay aims to examine ways of teaching fashion with an emphasis on the creative process. This will be through the triangular approach of Barbosa (1998), methodology in which the author preconizes the axes reading, contextualization and production for the

¹Este ensaio foi deflagrado a partir da dissertação de mestrado FONSECA, Annelise Nani da. Interteias: processo criador e leituras culturais no ensino da moda. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Design da Anhembi Morumbi em 2011. Após o término da pesquisa verifiquei que a mesma exigia uma continuidade, portanto, este ensaio é um fragmento do projeto de doutorado apresentado a Escola de Comunicação e Artes da USP em 2012 ainda em curso. Este ensaio é inédito conforme especificação para publicação em periódico indexado.

² Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3680077368397791>

teaching of art. Thus, from the vertex of context, by reading of the teaching fashion, it will be observed the creative process of the fashion, viewing how the aesthetic experience can contribute to this end. This aiming to interpret the relationship artistic context\teaching fashion\creative process, in order to base a study about the creative process, allocated at the apex of production, in addition to create teaching strategies that foment students' authorship.

Keywords: teaching fashion, creative process, triangular approach.

Contexto de Arte para o Ensino de Moda

O ensino de moda, diante da expansão das graduações de moda no país, viu-se prejudicado devido à falta de preparação metodológica referente ao ensino, e não circunscrita às técnicas ministradas pelos atuais docentes. Isso pois, apesar da existência de cursos os quais se dedicam ao ensino de modelagem, desenho, planejamento de coleção, entre outros, estes não costumam abordar a formação de professores de moda. Ou seja, são transmitidas as técnicas, mas não estratégias de ensino/aprendizagem das mesmas. Logo, este ensaio, ao deparar-se com tal situação, procurou apropriar-se da metodologia do ensino da arte para o ensino da moda, já que esta se encontra inserida no campo expandido da arte.

Diante disso, tem-se, como sustento para este ensaio, a abordagem triangular do ensino da arte apresentada por Barbosa (1986, 1984, 1998, 2008, 2010), na qual a autora demonstra uma reflexão sobre o ensino, em que afirma ser indissociável a interpretação, a produção e a informação histórica para a prática de ensino; sendo assim, esta proposta mostra-se como ideal para a epistemologia da arte porque contempla todas as suas instâncias: o ver, o ler e o fazer. Este “traje” contempla, ainda, uma visão pós-moderna da educação, pois permite que cada professor se aproprie da abordagem triangular para construir a sua metodologia com repertório que possui. Além disso, esta abordagem é contemporânea pois amplia o processo criador moderno, centrado na expressão e originalidade – ou seja, aquele que se dava com ênfase no 'fazer' –, para o atual paradigma pós-moderno, que prioriza a elaboração e fluência – isto é, o 'conceber'.

Para fundamentar as exigências do conceber, o qual consiste em produções deflagradas de leituras contextualizadas, além de valer-se de diversos contextos culturais,

históricos e emocionais do aluno\autor, Barbosa (1998, 2008, 2010) apresenta Dewey (2010), que traz a ideia da experiência, pois ela consiste em um conceito que define a atuação consciente do sujeito em seu mundo circundante como forma de vida. Por isso, o autor defende a arte como experiência, já que as experiências mais significativas, completas, são as estéticas. Isso pois o estético é resultado do desenvolvimento lúcido dos traços que pertencem à experiência, e esta se dá na integração cumulativa do sujeito com algum aspecto do seu mundo circundante, de modo que sua percepção e emoção atuem juntas para orquestrar a ação. “É esse grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo ou estético na arte e o que não é” (DEWEY, 2010, p. 96).

Vale ressaltar o caráter pioneiro da pesquisa de Dewey o qual em 1934, ano de lançamento de “Arte como Experiência”, já alertava sobre a importância da percepção e das emoções no raciocínio para o aprendizado. Este princípio também pode ser verificado em Barbosa (1998) que, contrariando os defensores do ensino da arte como escape da emoção, pondera que, nos campos de concentração durante a Segunda Guerra, também havia o objetivo da sensibilização; no entanto, o suporte dos desenhos era a pele humana.

Diante do exposto a autora adverte que o aprendizado das emoções é ínfimo quando não conduz à reflexão, visto que “se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como ‘um grito da alma’, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional” (BARBOSA, 1998, p.20). Com isso, de acordo com Dewey (2010), Read (2001), Damásio (1996), Duarte Jr (2010) e Ostrower (1987) a arte como experiência integra conceitos antes dicotomizados como: mente *versus* corpo; razão *versus* emoção; prática *versus* teoria; ciência *versus* arte; subjetivo *versus* objetivo; atual *versus* universal; local *versus* global; trabalho *versus* lazer; individual *versus* coletivo, o que entra em consonância com a complexidade da experiência, do fazer artístico e do ser humano. Read (2001) demonstra o desempenho das emoções no funcionamento do pensamento:

Nossas ideias não são apenas pensadas, mas também sentidas, experimentadas. (...) Cada evento, cada experiência, cada representação de um objeto ou pessoa externa exerce uma influência formativa sobre a vida psíquica do indivíduo apenas na medida em que ocasiona em nós “emoções” de várias qualidades e quantidades. Não os conceitos e não as impressões do mundo exterior em sua objetividade, mas os valores emocionais, associados a eles e por eles libertados, tornam-se fatores operacionais de nossa psique. Essas contrapartidas emocionais de nossos conceitos – o resultado da complexa atitude do ego com relação ao mundo exterior e a todas as percepções em geral – tornam essas impressões externas muito nossas; elas determinam a exata disposição dos conceitos imagens e ideias em nós; essas contrapartidas emocionais constituem a argamassa que cimenta as ligações associativas; elas são responsáveis pela qualidade e pela intensidade da influência exercida pelos elementos psíquicos individuais sobre a totalidade de nossos pensamentos e de nossas ações (Read, 2001, p.151).

De acordo com o exposto, pode-se inferir que “pensamos sentindo”, uma vez que as emoções exercem um papel fundamental no raciocínio, sendo que este processo de sentir\pensar acontece conectando-se com corpo em todos os aspectos da existência. Conforme já comentado, vários autores retomam a questão da separação cartesiana para fundamentar a necessidade de integrar razão e emoção, provando que essas dicotomias prejudicam muito o aprendizado do sujeito. Desse modo, o fazer artístico exige o indivíduo em sua totalidade, com as emoções e os sentidos integrados no raciocínio. Essa integração potencializa o aprendizado, justamente porque permite que a emoção gere empatia com o conhecimento, motivando o aluno a estudar mais. Isso pois essa tarefa começa a lhe dar prazer e fazer sentido e, segundo a citação acima, determina a qualidade e a intensidade das associações do raciocínio (READ, 2001).

Como aponta Duarte Jr (2010), o processo de anestesiação dos sentidos, ocasionado em decorrência do desenvolvimento da abstração, ocorreu lentamente até a modernidade, pois, durante a Idade Média, o olhar do homem estava voltado para trás e para cima, uma vez que o mundo já estava criado por Deus e o seu aprendizado deveria ser buscado no passado com os sábios, não cabendo ao homem a criação. Nessa conjuntura, com o advento dos instrumentos, como por exemplo o relógio, e dos avanços científicos, como a geometria, o tempo não é mais visto por alterações qualitativas, mas sim, por signos numéricos, e o espaço também é sentido como uma abstração, como nos mapas, o que contribui no condensamento dos sentidos para o cérebro, como a modernidade exige. Portanto, a credibilidade passa da sensação para a abstração, do qualitativo para o quantitativo, aprisionando o corpo ao cérebro.

A mudança de visão da modernidade iniciada no Renascimento, com o olhar que se volta para baixo, para o próprio homem e para frente, isto é, para o futuro, instaura um novo paradigma mais utópico, visto que a realidade agora é projetada pelo homem, e não mais por Deus, sendo essa alteração encarada como algo enfaticamente melhor. Nesse sentido, a abstração do conhecimento, que a revolução industrial e a ciência proporcionaram, contribuiu significativamente para a anestesia dos sentidos porque a representação da realidade é mais didática e tem mais credibilidade do que a própria realidade. Em consequência disso, a tentativa de fazer com que os conceitos e símbolos se tornem equivalentes à realidade deturpa nossa percepção. A visão cartesiana, dicotomizada em corpo e mente, exerce importante influência no cotidiano, como por exemplo a medicina, a qual encara o corpo como uma máquina e o analisa em partes, sendo que sua função passa a consistir em reparar, por meio da

química ou da física, o defeito de uma “peça”. O mesmo radicalismo acontece com as especialidades que cuidam exclusivamente da “mente” como psicologia e psiquiatria, que passam a desconsiderar o corpo observando basicamente a fala (DUARTE JR, 2010).

Este cenário de anestesiação dos sentidos pode ser analisado pelo viés do consumo, no qual Morace (2009) aponta uma expectativa dos clientes a buscar, no consumo, experiências sensoriais, das quais não desfrutam mais nas suas vidas. O diretor do *Future Concept Lab*, laboratório o qual observa o comportamento para a interpretação e criação das tendências do consumo, Francesco Morace (2009) apresenta uma interpretação do comportamento de aquisição atual alicerçado na experiência, por meio do estímulo aos sentidos, da interatividade e da conectividade. Esta tendência, explica o autor, surge como desdobramento do pensamento de Marcel Duchamp, o qual expande o campo de sentido da arte com o *read made*, em que a mercadoria, além de possuir o valor funcional, adquire um valor estético. “Duchamp já tinha entendido o verdadeiro percurso que se inicia na sociedade nascente: a mercadoria se torna extraordinária expressão do talento artístico” (MORACE, 2009, p.14). Nesse cenário, é o consumidor que interage com a mercadoria no sentido autoral, pois ao escolher um objeto imbuído de uma série de significados artísticos, emprega-o para compor e expressar sua personalidade. O consumidor, então, assume o papel antes ocupado pelo crítico de arte, emitindo juízos estéticos que determinam o sucesso ou a falência da mercadoria. com isso, o autor contextualiza a influência das novas tecnologias no pensamento do consumidor, o que alicerça suas expectativas na compra.

A capacidade e paixão combinatória típica do “corta e cola criativo”, a velocidade relacional do SMS, o compartilhamento de projetos do *file-sharing*, o aprofundamento narrativo do DVD, a exploração personalizada típica do GPS, a memória seletiva possível com o iPod, as formas do *do-it-yourself* de convívio típicas da vídeo fotografia digital ou da experimentação expressiva dos Djs têm indicado um caminho, partindo da concretude das práticas de vida e da força propositiva dos novos esquemas mentais. Esses esquemas vão em direção ao universo do consumo autoral (MORACE, 2009, p.15).

O que o pesquisador batiza de consumo autoral essa ânsia despejada na escolha de um produto, na missão que ele tem a cumprir, de auxiliar no projeto de descoberta, construção e comunicação de quem o consumidor é, ou quer se - tornar no momento. Duarte Jr (2010) reflete sobre os motivos que levaram essas exigências ao consumo, definindo o conceito do hiperconforto. O hiperconforto deriva do estado de anestesiação, letargia e inanição que o percurso da modernidade alçou, fazendo com que este conceito passe de valor para atributo de produto e, em consequência disso, deturpa o próprio conceito de vida confortável.

(...) a nossa crise atual, não é primariamente crise dos fundamentos da ciência, ou da política, ou da economia, ou do que for, e sim crise dos fundamentos da vida humana, vida que se

constitui imediatamente como cotidianidade, como um desenrolar de atividades fainas diárias, a maioria delas repetitivas e rotineiras, mas sempre fundadas nos sentidos corporais (DUARTE JR, 2010, p.76).

Esse aparato tecnológico e mercadológico surge para dar amparo a essa “comodidade”, que afasta o homem de seu cotidiano. Os *fast-foods* dispensam o consumidor de preparar seu alimento, de refinar seu paladar, disponibilizando uma infinidade de sabores pasteurizados de diferentes culturas. Os automóveis auxiliam na locomoção e na obesidade, mas, para este problema, surge mais uma série de tecnologias – as máquinas de exercícios das academias e das clínicas que prometem o emagrecimento fácil. Essa série de marcas, serviços e produtos se vale da necessidade humana de estar em contato com seus sentidos, e capta a alienação que a abstração moderna equivocadamente provocou. Logo, essa abstração disponibiliza ironicamente seu arsenal de facilidades para novamente conectar os sentidos, o que acaba por anestesiá-los ainda mais.

A alienação do corpo contamina, com suas dicotomizações, o sentido do trabalho e da educação, conforme analisa Duarte Jr (2010). Anteriormente ao colapso dos sentidos, como neste ensaio já descrito, o trabalho era visto unificado ao corpo, como na Grécia, onde era entendido como *práxis*-ação ou *poiesis*-produção. Contudo, na antiguidade Grega, ao trabalhar, ou se produzia um bem ou se realizava uma ação, sendo que em ambos os casos o âmbito do sentir e do conceber era valorizado. Vale salientar que *poiesis* em língua portuguesa veio a tornar-se sinônimo de poesia, construção da beleza e, neste sentido, o trabalho grego tinha realmente uma dimensão criativa. Na Idade Média, o trabalho adquire um valor moral, no sentido de oração (*ora et labora*), sendo que com o calvinismo seu conceito funde-se com a oração, promovendo o capitalismo. Já com a Revolução Industrial, o que antes era ligado aos sentidos, ao corpo, às habilidades e desejos do artesão torna-se asséptico, ligado a uma função, transformando uma atividade antes criadora em uma atividade anônima e mecânica, não sendo nem produção nem ação. O trabalhador torna-se funcionário, função que o aliena de si mesmo. A mentalidade, que separa criação do ato do trabalho para um regime de desempenho de função, transfere-se para a escola, transformando o educar na função de ensinar. Sendo assim, a atividade de aprender também é encarada com a dicotomia do prazer e o dever, conforme descreve o autor: “Como é que se separam um eu-profissional (ou eu-trabalhador) de um eu-indivíduo? Existiram éticas e códigos de conduta diversos para uma e outra ‘parte’ de uma mesma pessoa?” (DUARTE JR, 2010, p.106).

Portanto, constata-se que a separação entre trabalho e vida não explora as potencialidades humanas, não dá vazão à criatividade, à significação, e como o ser humano é semântico, o trabalho que não incorpora estes aspectos vira uma função que oprime, desmotiva, anestesia e aliena. A educação, encarada como extensão de uma noção de trabalho funcional, não educa, doutrina, e não consegue gerar interesse e viabilizar processos criativos, conforme salienta Dewey (2010): “Onde quer que as condições sejam tais que impeçam o ato de produção de ser uma experiência em que a totalidade da criatura esteja viva e na qual ele possua sua vida através do prazer, faltará ao produto algo na ordem do estético” (p.96).

Sendo assim, o desafio da educação consiste em voltar a ser um trabalho criativo, porque, dessa maneira, acessa os sentidos por meio de experiências estéticas, associando à razão corporalizada o pensamento em toda sua potencialidade emocional-racional-sensível-estética. Bauman (1997) faz uma retomada do processo de como a experiência adquire um *status* ainda maior na modernidade, pois além de toda influência no raciocínio, como descreveu Dewey (2010), a experiência, de acordo com o primeiro autor, possui papel fundamental na formação da identidade do sujeito moderno em uma retrospectiva histórica, porque:

É a experiência, e não a ruptura, um dos traços específicos da modernidade. Na impossibilidade de se conduzir pautados pela história, os homens modernos conduzem suas vidas fundados na experiência. A experiência é a base da identidade (...) enquanto o homem tradicional orientava sua maneira de ser pelas definições pré-estabelecidas, os modernos são forçados a recorrer à experiência para poder construir suas identidades. As definições são inatas e informam à pessoa quem ela é. As identidades são construídas e atraem-se pelo que não são, pelo que podem tornar-se. Os modernos empreendem uma “busca frenética de identidades”. Eles perseguem identidades porque desde o princípio, as definições lhe haviam sido negadas (BAUMAN,1997, p.94).

Esse conhecimento histórico conduz a uma maior lucidez na compreensão da conjuntura contemporânea, com o qual o autor procura explicar de onde vem a ânsia de significação que é atribuída ao consumo. Essa ânsia também é atribuída à moda, na qual exerce um papel fundamental da individuação do homem. Processo este que começa tímido no século XIV, com alterações tênues na indumentária, no momento em que os sujeitos se permitem alterar a veste tradicional, com adornos que começam a “vestir” sua singularidade. Este processo se consolida com a moda, não por acaso nas cidades modernas, em virtude do processo de globalização e desterritorialização do sujeito, uma vez que, ao mudar-se para a cidade, muda também seu traje tradicional para a moda urbana (LIPOVETSK, 2005). Portanto, como comenta Bauman (1997), o documento de identidade, concebido no percurso histórico da formação das nações, não traz mais informações acerca da cultura do indivíduo,

porque este agora mora na cidade, entrou em contato com outras culturas, questionou o protocolo existencial da tradição. Essa “troca de roupa” constitui o primeiro indício de cidadania, já que antes de aprender a língua e os costumes da cidade moderna, a roupa já insere o indivíduo na sociedade urbana. Por conseguinte, a luta pela individuação atinge o ápice com o movimento *hippie*, o qual questiona as situações de uso, os gêneros, os estilos da moda, abrindo precedentes para a configuração atual do mercado, que segmenta as marcas em estilos de vida.

Retomo aqui brevemente a história da moda para salientar que suas conquistas representam um paradoxo: ao mesmo tempo em que propiciam uma infinidade de instrumentos para a concepção e comunicação da subjetividade do indivíduo, elas alienam em virtude do requinte das estratégias de mercado, que anestesiam as experiências estéticas, conforme descrito anteriormente por Duarte Jr (2010). Isso porque a segmentação atual do mercado traz uma falsa ideia de autonomia de escolha, sob o slogan do exclusivo e do customizado. Os produtos hodiernos são exclusividades de marcas, de linhas, de edições e possibilitam a interferência, a customização do consumidor, visto que hoje “você é o que consome”, como atesta Bauman (2008), pois as pessoas tornaram-se mercadorias, e as roupas compõem sua embalagem. Sendo assim, a subjetividade é construída em torno da aceitação do produto/pessoa no mercado, isto é, ninguém quer ficar “encalhado” no estoque e, para que isso não ocorra, a moda passa a agir, tornando a embalagem da pessoa atrativa. Essa atualização, singularização, a qual a moda promete, inibe a reflexão em torno de “quem eu sou”, para configurar “o que vou usar”, o que também interfere no momento “o que vou criar”, “o que quero ser”. Isso porque o *fast fashion* é como um bufê de comida por quilo, o qual disponibiliza de tudo, mas sem a escolha que um restaurante *à la carte* exige. Essa escolha, que a contemporaneidade impõe, não dá tempo para a criação de um estilo; por isso, o consumidor, geralmente, fica vítima das flutuações das últimas tendências. Isso pode ser ratificado, por exemplo, na profissão atual do *personal stylist* que, em uma conjuntura na qual os paradigmas da moda foram questionados, como situações de uso, estilo, idade, gênero, cores, as pessoas sentem falta de uma regra para guiar sua escolha, e essa decisão gera angústia e mal estar como descreve Bauman (1997).

Esse paradoxo do consumo e da conjuntura atual, de potencializar e ao mesmo tempo alienar a autoria, exige muito mais do professor, obrigando-o a preocupar-se em instigar contextualizações por meio de leituras críticas da realidade circundante, de experiências

estéticas e de questionamentos em torno da sua personalidade. Nesse contexto, uma das hipóteses deste ensaio consiste em investigar a possibilidade de proporcionar experiências estéticas por meio de exercícios em sala. Para tanto, entra em cena a importância das pesquisas de metodologias e do trabalho para a formação do professor, com o intuito de despertar a empatia dos alunos e potencializar a autoria, conectando razão e emoção. Assim, a infinidade de possibilidades que a contemporaneidade oferece deixa de ser pautada no consumo alienante e, de fato, contribui para experiências estéticas que atuam na experimentação de identidades para a exploração autoral. Barbosa (1998) discorre sobre essa necessidade, ou seja, das experiências serem grávidas de conhecimento.

Nesse cenário, esboçou-se a conjuntura que justifica a realização de uma investigação, voltada para o ensino de moda, com ênfase no contexto deste no processo criativo, observando primeiramente sua conjuntura no Brasil que, até a data da publicação do livro *Design de Moda Olhares Diversos* (PIRES, 2008), era de 112 cursos, divididos em 15 sequenciais, 42 tecnológicos e 55 bacharelados. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, têm-se 24 cursos, com somente um mestrado na área. A autora ainda continua com sua análise observando outros tipos de organizações que o país apresenta relacionadas à moda: são apenas uma modateca e duas tecitecas, 31 eventos anuais, 7 museus, 4 editoras voltadas para área, 6 associações e 14 institutos (centros e núcleos) (PIRES, 2008).

Penso ser importante começar um tipo de contextualização do ensino da moda no país, porque essa expansão é reflexo do aumento do setor têxtil e de confecção que, em 2007, segundo o SEBRAE (2010 apud FONSECA, 2011), participou com 4,7% do PIB nacional, empregando diretamente 1,5 milhões de pessoas, constituindo 18.797 empresas de confecção no país e 3.305 indústrias têxteis. Contexto este que, nos últimos anos, recebeu maior ênfase, tanto nacional como internacionalmente, em virtude do sucesso de eventos como o *São Paulo Fashion Week*, o bom desempenho da moda praia e, também, em virtude de modelos como Gisele Bündchen. Essa cadeia de consumo que a moda aciona conta com a ajuda de um poderoso aliado, o qual também se vale de sua sedução, que é a mídia especializada, sendo esta oficial e/ou informal, já que o poder dos *blogs*, principalmente para moda, é incontestável. Nesse cenário apresentado, da influência econômica, industrial e comportamental irradiado pela moda, o crescimento dos cursos e as especializações de profissões da área é natural. Isso justifica a proposta deste ensaio ser voltado para o ensino, já que os cursos são jovens e numerosos, além de ter somente um programa de mestrado específico para área.

Outro elemento para se atentar é a juventude da obrigatoriedade do ensino de arte no país, com lei que regulamenta a profissão do arte-educador e da arte no currículo ser do ano de 1996 (BARBOSA, 2002). Pode-se inferir, então, que as consequências da formação de professores de artes e da ineficiência das aulas constituem elementos importantes, que influenciam o cenário dos cursos de moda. Como já supracitado, o aumento da demanda dos cursos de moda decorre de situações favoráveis de mercado, da exploração disso na mídia, do encanto que a moda provoca e do custo relativamente baixo de abertura de marcas, lojas e confecções, que geram a procura por qualificação (muitas vezes em virtude de insucessos de negócios). Menciono estes fatores, da erupção dos cursos e da juventude do ensino da arte, porque muitas das crenças do ensino de artes, “como arte não se ensina”, “arte não pode ser entendida” e a “atribuição ao transcendental do processo criativo”, de certa maneira, são estendidos para o ensino da moda.

A mesma carência metodológica se verifica na formação dos professores de moda que, muitas vezes, aprenderam a profissão no exercício diário e, geralmente, de maneira autodidata. É comum verificar professores com ótimos currículos acadêmicos e nenhuma experiência de mercado, ou o contrário, situação a qual contribui para ratificar a separação entre teoria *versus* prática e academia *versus* mercado, o que na realidade não se verifica no cotidiano da profissão. Cotidiano este pautado por pesquisas diversas e constantes, como de matérias, formas, efeitos, estilos, comportamentos, tendências, entre outras, que exigem o pensamento convergente. O fazer do profissional de moda independente da atuação, seja como modelista, estilista, *marketing*, *make up hair*, produtor, pesquisador de tendências, entre outros, articula-se por meio de imagens na análise, criação e emissão, que atuam como material de pesquisa, na venda, criação e fabricação do produto, dentre outros. Com isso, pode-se afirmar com certa tranquilidade que a indústria da moda é a maior produtora mundial de imagens, visto as campanhas lançadas a cada estação com orçamentos exorbitantes, que invadem o cotidiano do consumidor de qualquer lugar do planeta. Diante de um poderio de imagens deste porte, a negligência deste manancial em sala de aula não pode ser desconsiderada.

Desse modo, a abordagem triangular neste contexto, assim como no contexto da arte, auxilia como alicerce epistemológico da moda, porque além de pertencer ao campo expandido da arte, também possui as mesmas instâncias do fazer, ler e contextualizar. Vale ressaltar que o surgimento de diversos cursos de moda no país acompanhou o surgimento de diversas

editoras, grupos de estudos, revistas, *sites*, *blogs*, eventos, como por exemplo o Pense Moda, *Fashion Marketing*, Ziguezague, Colóquio de Moda, entre outros, os quais aumentaram significativamente a produção na área. Essa produção, infelizmente, possui pouca reflexão no que concerne ao ensino, como se pode observar na sexta edição do Colóquio de Moda, com um lançamento expressivo de livros, no total 15 publicações, tendo, no entanto, nenhuma voltada ao ensino. Logo, a conjuntura apresentada demonstra a necessidade de pesquisas em torno da prática de ensino de moda, da formação de professores e da investigação metodológica para potencializar processos de criação.

Um detalhe importante a ser mencionado, além da demanda dos cursos, é a relação dos *designers* com as instituições de ensino, como por exemplo, Alexandre Herchcovitch que ingressou na FAAP (Fundação Armando Álvares Penteado) e na Santa Marcelina, Jum Nakao que também cursou FAAP e CIT (Centro Industrial Têxtil), Ronaldo Fraga que estudou na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), Parsons em Nova York e na Saint Martins em Londres (o que não é raro um novo nome da alta moda despontar da Saint Martins), mostrando que essa relação não acontece somente no Brasil. Outra relação para se pensar é a quantidade de cursos de moda com relação à quantidade de marcas e *designers* autorais: em um universo de 112 cursos, os quais colocam no mercado pelo menos turmas de 20 graduados no ano, poucos nomes novos despontam nas programações em eventos como o São Paulo *Fashion Week*, Casa de Criadores e *Dragão Fashion*.

Portanto, constata-se a falta de preocupação com o ensino e com o estímulo de potencialidades criadoras no país. Isso acaba por comprovar a real necessidade de viabilizar experiências estéticas para potencializar a criatividade dos discentes, fomentando a autoria e implementando o ensino de moda, além do desenvolvimento de novas marcas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos Oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Arte e educação**: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Tópicos Utópicos**. C\Arte. Belo Horizonte:1998.

_____. **Arte\Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** Cortez. São Paulo: 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Vida para o consumo: A transformação das pessoas em mercadoria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de descartes.** São Paulo: Cia das Letas 1996.

DEWEY, Jhon. **Arte como Experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DONDIS, A. Dondis. **Sintaxe da Linguagem Visual.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos.** Curitiba: Criar Edições, 2010.

FONSECA, Annelise Nani. **Interteias: Processo Criador e Leituras Culturais no Ensino da Moda.** Anhembi Morumbi, 2011.

LAMPERT, Gracielle. **Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente.** 2009. São Paulo. Tese de Doutorado. Orientadora: Ana Mae Barbosa.

LIPOVETSK, Gilles. **Império do Efêmero: Moda e seu Destino nas sociedades modernas.** São Paulo: 2005. 8ª reimpressão.

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

MOROSINI, Piero. **7 Chaves da Imaginação: Seja criativo e descubra como colocar suas ideias em prática.** Prumo. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Ramalho Sandra. **Moda Também é Texto.** São Paulo: Rosari, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PIRES, Baduy Dorotéia. **Design de moda: Olhares diversos.** Estação das Letras e Cores Editora. Barueri, São Paulo, 2008.

READ, Hebert. **A educação pela arte.** Martins Fontes, São Paulo, 2001.

ROSSI, Wagner Maria Helena. A compreensão do Desenvolvimento Estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

Revisão Ortográfica: Professora Especialista- Geisa Pelissari

ModaPalavra E-Periódico

geisa_pelissari@hotmail.com