

A EDUCAÇÃO PROJETUAL NO DESIGN DE MODA: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS

The project education in fashion design: pedagogical directions

Maria Celeste de Fatima Sanches¹

RESUMO

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

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

Abstract

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

Keywords: Fashion Design. Education. Project.

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

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

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

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 DESENVOLVIMENTO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 O projeto: o pensamento de design em processo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fonte: Adaptado de Sanches (2017).

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

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

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

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

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

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

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

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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

3 RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 13/01/2018

Aceito em: 01/02/2018

28