

ISSN 2594-4630
Vol. 1 - N. 1



EXPEDIENTE

A *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, nasce em 2017, como um periódico organizado 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, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda, em especial 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.

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Vaccari, Università IUAV di Venezia Itália
Cynthia Tavares Marques de Queiroz, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Fernando da Silva, Universidade de Lisboa, Portugal
Mara Rúbia Sant'Anna, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC),
Brasil

Marcelo Machado Martins, Universidade Federal de Pernambuco (núcleo de Design e Comunicação) Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGCDS),
Brasil

Maria Alice Vasconcelos Rocha, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil

Maria de Fátima da S.C.G. de Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda - CUML
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Brasil,

Maria Teresa Lopes Ypiranga de Souza Dantas, Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Núcleo de Design e Comunicação - UFPE - CAA - Brasil.

2

EDITORAS DO DOSSIÊ MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS
Mara Rúbia Sant'Anna e Cynthia Tavares Marques de Queiroz

CONSELHO CONSULTIVO VOL. 1, N.1

Emanuelle Kelly Ribeiro da Silva Universidade Federal do Ceará,
Luciana Crivellari Dulzi - Universidade Federal de Ouro Preto
Luz Neira Garcia – Universidade Anhembi Morumbi
Marcio A. F. Duarte - Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista
Maria Eduarda Guimarães - Centro Universitário SENAC

REVISORES GRAMATICAIS

Munniky Müller

Graduada em Letras pela UFF (2005) e Especialista em Língua Portuguesa pela UERJ (2010). E-mail: munnikymuller@gmail.com

Tony Roberson de Mello Rodrigues

Bacharel em Letras pela UFSC (2012) E-mail: tonyrevisor@gmail.com

Mateus Colombo Mendes

Bacharel em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014

E-mail: mateusel@gmail.com

EDIÇÃO

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

Diagramação e apoio de edição | Tatiane Rebelatto (UDESC)

Redes Sociais | Felipe Barrinhos pelo Laboratório de Formação do Olhar - UFPE.

Projeto gráfico | Teresa Lopes Ypiranga (UFPE)

Capa | Teresa Lopes Ypiranga, a partir da Monotipia, Ponto.cinza I de Ypiranga Filho, 1999.

FICHA CATALOGRÁFICA

3

R454 Revista de Ensino em Artes, Moda e Design [recurso eletrônico] / Universidade

do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programas de Pós - Graduação em Artes Visuais. Vol. 1, n. 1, out./2017 – mar./2018. - Florianópolis: UDESC/CEART, 2017 --.

Quadrimestral

ISSN: 2594 - 4630

Disponível

em:

<www.revistas.udesc.br/index.php/Ensinarmode/index>.

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

Sumário

Expediente	002 – 003
Editorial	006 – 007
DOSSIÊ	008
MEMÓRIAS DA ACADEMIA - O ENSINO DA ARTE NO INÍCIO DA REPÚBLICA MEMORIES OF THE ACADEMY: THE TEACHING OF ART AT THE BEGINNING OF THE REPUBLIC Camila Dazzi	009 – 026
O CURSO DE DESIGN DE MODA DA FACULDADE SENAI CETIQT: UMA LEITURA CURRICULAR THE FASHION DESIGN COURSE AT FACULDADE SENAI CETIQT: A CURRICULUM READING Carolina Casarin da Fonseca Hermes; João Dalla Rosa Júnior	027 – 052
O CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSITÉ DE LA MODE E O CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ THE ACCORD BETWEEN UNIVERSITÉ DE LA MODE AND FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ Germana Maria Fontenelle Bezerra; Humberto Pinheiro Lopes	053 – 064
GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN NA PARAÍBA UNDERGRADUATE AND GRADUATE DESIGN COURSES IN PARAÍBA: A BRIEF REPORT ON THE CREATION FACTORS OF BACHELOR'S AND MASTER'S DESIGN COURSES AT UFCG Wellington Gomes de Medeiros.....	065 – 082
A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE DESIGN E MODA POR PROFESSORES E ESTUDANTES DOS CURSOS DE DESIGN DA UNIVALI UNDERSTANDING THE RELATIONSHIP BETWEEN DESIGN AND FASHION BY TEACHERS AND STUDENTS OF UNIVALI DESIGN COURSES Graziela Morelli.....	083 – 107
O ENSINO DE ERGONOMIA NO CURSO DE DESIGN DE MODA EDUCATION OF ERGONOMICS IN A FASHION DESIGN COURSE Marly de Menezes Gonçalves.....	108 – 120
ABERTURAS TRANSVERSAIS	121
DIÁLOGO ENTRE DESIGN, ARTE E MODA E O NASCIMENTO DOS IDEIAS DE PROJETO E ESTILISMO NO BRASIL POR MEIO DAS INICIATIVAS DO MASP E DA RHODIA Leilane Rigatto Martins; Marcos da Costa Braga; Sérgio Régis Moreira Martins.....	122 – 148
ENSINO DE MODA PARA ATUAÇÃO EM NOVOS CONTEXTOS DE DESIGN E DE PRODUÇÃO: SUSTENTABILIDADE, OPEN DESIGN E FABRICAÇÃO DIGITAL Aguinaldo dos Santos; Iana Uliana Perez	149 – 174

ENTREVISTA..... 175

OS CURSOS DE ECONOMIA DOMÉSTICA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM OS FAZERES DA MODA

Maria de Fátima da S. Costa G. de Mattos entrevista Prof. Dr. Fátima Sampaio Silva..... 176 – 181

EDITORIAL

Editorial

O ensino superior de moda completa 30 anos de existência no Brasil (1987 - 2017). Muito antes, em 1937, há 80 anos exatamente, a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro foi constituída, desmembrando-se da Academia Nacional de Belas Artes, cuja fundação remonta ao início do século XIX, dia 05 de novembro de 1826. Na mesma cidade maravilhosa, foi criada a Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI, em 1963, considerada a primeira escola de design no Brasil. Assim, histórias destas décadas de ensino das artes, do design e da moda não faltam para ser contadas.

Nosso irmão mais velho, o ensino de Artes, indiscutivelmente, tem muito para enriquecer nosso olhar e compreensão deste lugar de trânsito entre o artístico e o funcional, entre o social e o histórico, entre o ser e o parecer que nossas áreas de estudo compartilham.

Muitas iniciativas, certamente, foram realizadas pelas instituições em comemoração aos seus aniversários, seja realizando cerimônias, eventos ou publicações pontuais ao longo destas últimas décadas.

Este dossiê reuniu algumas dessas histórias que, como uma colcha de retalhos, compõe esse extraordinário *patchwork* de experiências educacionais, docentes, de pesquisas, de eventos e amadurecimento destes campos de conhecimento no pensar brasileiro.

Para uma revista que recém entra no mercado editorial brasileiro, entre angústias de Qualis e de outras plataformas de quantificação e qualificação do saber e da pesquisa em nosso país, o primeiro dossiê encontrou fieis parceiros que

representam, de norte a sul, o que o Brasil conquistou nos últimos anos nas áreas de ensino aqui contempladas.

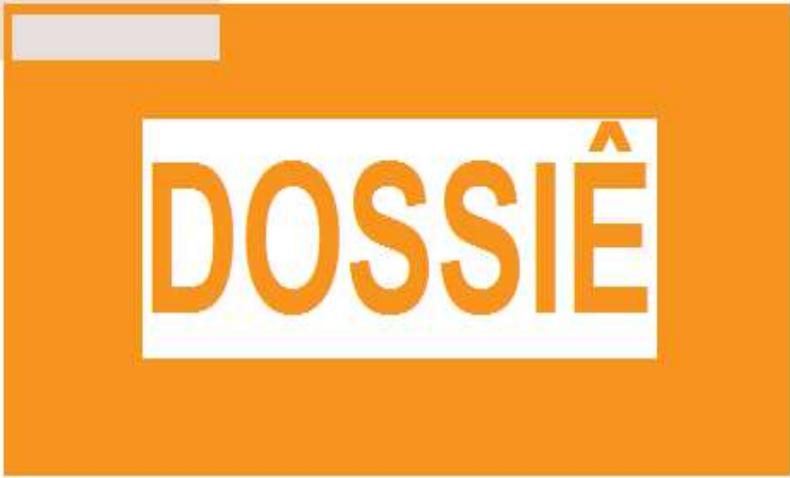
Muitos pesquisadores buscaram documentos, depoimentos, desenvolveram seus textos e argumentos sobre as mais antigas ou mais recentes iniciativas de propulsão do ensino, da pesquisa e da difusão da Moda, assim como, das Artes e do Design e, num espírito de cooperação, submeteram seus estudos à revista a fim de enriquecer a história que sempre se encontra dinâmica e se reinventando. Enfim, Camila Dazzi, João Della Rosa Júnior, Carolina Casarin Hermes da Fonseca, Germana Fontenelle, Humberto Pinheiro Lopes, Wellington Gomes de Medeiros, Marly de Menezes e Graziela Morelli são parceiros nesse processo de crescimento de um fazer e pensar o ensino no campo da criatividade e da estesia em nosso país.

Completando este primeiro número, temos a alegria de publicar a entrevista da professora Fátima Sampaio Silva, feita por uma de nossas editoras, a professora Maria de Fátima Santos Costa Garcia de Mattos e ainda dois outros textos na seção Aberturas Transversais, de Leilane Rigatto Martins com Sérgio Régis Moreira Martins e Marcos da Costa Braga; e de Aguinaldo dos Santos com Iana Uliana Perez.

Esperamos que cada texto, refletindo sobre o passado, mediante as inquietações do presente e sob os desejos de um futuro, propiciem leituras e ações que continuem qualificando o universo acadêmico das artes, da moda e do design.

Com votos de boa leitura,

Professoras Mara Rúbia Sant'Anna e Cyntia Tavares.



MEMÓRIAS DA ACADEMIA: O ENSINO DA ARTE NO INÍCIO DA REPÚBLICA

Camila Dazzi¹

RESUMO

Os anos de 1880 no Brasil são conturbados, não somente no plano político, mas igualmente no plano cultural - o Império de Dom Pedro II agoniza. O golpe final à Monarquia brasileira ocorre em novembro de 1889, com a proclamação da República. No plano cultural, os anos finais da Academia Imperial de Belas Artes seguiram os rumos do Império. Com o advento da República uma ansiada reforma da Academia se tornou realidade, ocasionando a transformação da instituição em Escola Nacional de Belas Artes. A Reforma de 1890 trouxe alterações efetivas para o sistema de ensino artístico da instituição, muitas delas em plena sintonia com os novos preceitos adotados pelo Governo Republicano via Ministério da Educação.

Palavras-chave: Escola de Belas Artes. República Brasileira. Ensino de Arte.

9

¹ Realizou estágio Pós-doutoral, como bolsista da CAPES, junto à Università degli Studi di Napoli Federico II/Itália (2013). É doutora em Teoria da Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ (2011), Mestre em História da Arte pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP (2006) e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). É professora adjunta do CEFET/RJ, atuando na graduação e na pós-graduação.

E-mail: camiladazzi@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4381920068622016>.

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 1, N. 1, Outubro 2017 - Janeiro 2018, p. 009-026.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630112017009> | ISSN 2594-4630

1. INTRODUÇÃO

Os anos de 1880 no Brasil são extremamente conturbados, não somente no plano político, mas igualmente no plano cultural. O Império de Dom Pedro II agoniza diante das críticas feitas pelos abolicionistas e pelos republicanos. O golpe final à Monarquia brasileira ocorre em novembro de 1889 com o apoio dos militares, que insatisfeitos com desprestígio da carreira militar, são aqueles que irão efetivamente proclamar a República Brasileira e assumir o comando do país. No plano cultural, verificamos que anos finais da Academia Imperial de Belas Artes seguiram os rumos do Império. Não é desconhecido daqueles que estudam a arte brasileira do século XIX o fato de que, durante a década de 1880, a Academia foi alvo de desaprovações dos críticos de arte e também de alguns de seus professores, alunos e diretores. Multiplicavam-se as críticas que exigiam uma renovação urgente da estrutura e dos métodos de ensino da instituição, do mesmo modo que se exigia uma reestruturação política do país. Com o advento da República a ansiada reforma se tornou uma realidade, com a implementação da chamada Reforma de 1890 e a transformação da instituição em Escola Nacional de Belas Artes.

10

Acreditando que a Reforma de 1890 – a qual pôs fim à Academia de Belas Artes e instituiu a Escola Nacional de Belas Artes. O texto que o leitor passa agora a ler possui um objetivo principal: não houve somente uma mera mudança do nome da instituição; propomo-nos também a compreender como a Reforma foi concebida pelos artistas que com ela estiveram envolvidos e verificar em que medida as propostas apresentadas naquele momento estavam em sintonia com as mudanças advindas do novo regime em tão em vigor – a República.

Nossa tentativa não é infundada, pois o que se verifica é que, apesar de sua significativa importância, o papel desempenhado pela Escola Nacional de Belas Artes assim como o de seus professores, no decorrer da década de 1890, não mereceu ainda a revisão que lhe é devida. Como explicar a falta de interesse por esse período?

Tal limitação historiográfica pode ser elucidada, principalmente, graças ao notório antiacademicismo que vigorou até bem pouco tempo na cena artística brasileira e que propagou a ideia recorrente de passividade generalizada da Escola

em relação à modernidade. Principalmente após a Reforma de 1890, a instituição foi apresentada sempre como um lugar de conformismo, homoganeamente resistente às mudanças.

Popularizado já desde fins do século XIX, sobretudo na fala dos críticos de arte, esse antiacademicismo associou à Escola Nacional de Belas Artes à imagem de uma instituição retrógrada, avessa a quaisquer inovações estéticas e alienadas da realidade brasileira. Tal imagem forjada pela pena dos então críticos da instituição² tornou-se, nas décadas iniciais do século XX, uma das peças centrais daquilo que poderíamos chamar «mito fundador» do modernismo brasileiro, que nada mais fez do que incorporar a «ideia força do ideário modernista francês, qual seja, a da exigência de se formular uma revolta contra as instituições artísticas, contra os mandarins dos *Salons*» (Marques, 2001: 21-23).

A tendência é perceptível na escassa fortuna crítica sobre a Escola no decorrer das três primeiras décadas do século XX. Para não nos prolongarmos muito, podemos citar aqui dois nomes de destaque do meio artístico carioca: o pintor Modesto Brocos, que, em seu livro *A Questão do Ensino de Bellas Artes Seguido da Crítica Sobre a Direção Bernardelli e Justificação do Autor*, afirmou que o ensino ministrado na instituição «continuou a ser em seu fundo, ensino e disciplinas, pouco mais ou menos do que era no tempo do Império ou, para falar com franqueza, a mesma coisa» (Brocos, 1915: 44-45); e o crítico de arte Gonzaga Duque, que, no seu famoso livro *Contemporâneos*, asseverou ter sido a Reforma de 1890 uma mera «questão de rótulo». (Duque Estrada, 1929: s/p).

Essas afirmações, no entanto, como procuraremos demonstrar, são bastante unilaterais e não devem ser tomadas como «verdades absolutas» pelos pesquisadores interessados na história da Escola. Além disso, devemos considerar o fato de que tais críticas, que serviram de base para outras que se sucederam, foram escritas anos após os acontecimentos que circundaram a Reforma de 1890, quando a instituição já havia passado por outras reformulações, como as de 1901 e de 1911, além da que estava se processando em 1915.

² Esse antiacademicismo é, por exemplo, um dos poucos traços constantes no pensamento crítico de Gonzaga Duque e pode ser detectado também no círculo de intelectuais vinculados à célebre *Revista Ilustrada*, como Angelo Agostini.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E BENJAMIN CONSTANT

Na Primeira República, a evolução das ideias pedagógicas se caracterizou por dois movimentos ideológicos: o «entusiasmo pela educação» e o «otimismo pedagógico» (Nagle, 1974: 35). Esses movimentos atribuíram importância cada vez maior à instrução nos diversos níveis. Com características distintas, se desenvolveram através de movimentos político-sociais e programas de diferentes organizações. Nesse sentido, serviam a propósitos de natureza política, daí a importância que foi atribuída à educação como solução dos graves problemas nacionais.

Vigorosas discussões e tomadas de posição acerca das precárias condições da educação escolar brasileira já se faziam presentes nas últimas décadas do Império, herdando à República, em rico legado, propostas que visavam repensar os problemas educacionais do país. O «entusiasmo pela educação» nasceu nesse contexto e trouxe à tona o teor de descompromisso educacional do poder público, realçando a necessidade de expansão da escola primária alfabetizadora. Passados os primeiros anos de implantação do regime republicano, o fervor das discussões arrefeceu (Oliveira, 2006: 1-10).

A Reforma Benjamin Constant, 1890/1891, foi a primeira reforma educacional do período republicano, estando no ápice de mudanças conjunturais advindas da Proclamação da República, e, portanto, configurando-se como a ressonância de um ambiente marcado por rearranjos políticos, novas ideologias e, sem dúvida, transformações culturais.

Benjamin Constant foi ministro dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos durante o governo provisório presidido por Deodoro da Fonseca, cargo esse que serviu para Constant empreender a Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal e a Reforma do Ensino Superior, além da criação do Conselho de Instrução Superior do Distrito Federal.

O Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi criado através do Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890 e teve curtíssima duração de 1890 a 1892. Para essa nova pasta foram transferidos, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, os assuntos relativos à Instrução Pública, aos Estabelecimentos de Educação e Ensino Especial ou Profissional, aos Institutos, Academias e

Sociedades dedicadas às Ciências, Letras e Artes, e do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, os serviços dos Correios e Telégrafos. Já desde fins do Império, a instituição de tal pasta era solicitada, tendo sua Majestade, em sua última fala do trono, pedido empenho para a constituição de um ministério destinado aos negócios da Instrução Pública.

Tanto Benjamin Constant, quanto o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos tiveram rápida passagem na história da educação, mas não por isso pouco expressiva. As propostas de reforma que vigoraram nos anos finais do século XIX são particularmente significativas para compreendermos o pensamento pedagógico dos anos de 1889, 1890 e 1891; momento no qual os Estatutos de 1890 da Escola Nacional de Belas Artes foram concebidos.

Por certo, nesse contexto, o ensino das belas artes não poderia ser deixado de lado, sendo incorporado, por meio da aprovação dos Estatutos da Escola Nacional de Belas Artes, e assinado por Benjamin Constant em 8 de novembro de 1890.

Tendo como fonte primária documentos de época, é possível identificarmos uma série de relações entre os Estatutos de 1890 da Escola Nacional de Belas Artes e a Reforma da Educação de Benjamin Constant. Por isso, acreditamos ser fundamental pensar a Reforma da Academia de 1890 dentro do contexto mais amplo do qual ela fez parte, qual seja, a reforma colocada em andamento pelo ministro dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890/91. A Reforma da Academia não pode, portanto, ser analisada isoladamente do restante das reformas educacionais que ocorreram no país. Pontos indicadores de uma série de relações entre os princípios que guiaram a formulação dos Estatutos de 1890 da Escola Nacional de Belas Artes e aqueles que conduziram a Reforma da Educação de Benjamin Constant. Entre eles se destacam: o ensino pensado de forma seriada, o uso sistemático do método intuitivo, a importância atribuída ao preparo intelectual e o fim dos preceitos e doutrinas na educação.

3. O ENSINO NA ANTIGA ACADEMIA SEGUNDO RODOLPHO BERNADELLI

Rodolpho Bernardelli foi o primeiro Diretor da Escola Nacional de Belas Artes, tendo sido nomeado ainda em novembro de 1890. Escultor, formado na

antiga Academia, Rodolpho foi um dos idealizadores do projeto da reforma de 1890. Compreender as mudanças pelas quais passaram a instituição significa, sem sombra de dúvidas, igualmente entender a forma como Rodolpho Bernardelli pensava o ensino artístico do seu tempo, uma vez que ele ficou a frente da instituição como diretor, durante mais de uma década. Não é difícil percebermos, pela leitura de documentos de época, que Rodolpho tinha um pensamento sobre a educação que se aproximava daquele de Benjamin Constant. No Relatório de 1891, encontramos algumas explicações para as mudanças contempladas na Reforma de 1890. Vejamos com que termos Bernardelli se refere à antiga Academia e à sua reforma:

Transformação radical e completa, mais do que simples reforma, foi o decreto de 8 de novembro. Substituindo a Academia creou-se a Escola Nacional de Bellas Artes, que pôde definir todo o seu programa na repulsa com que foi condemnado o título pretencioso e nefastamente sugestivo de sua antecessora. A Academia era a contemplação ritual do passado; era a veneração do canon inviolável das convenções plásticas dos antigos, distrahindo o espírito dos artistas do espetáculo ensinador da natureza, era a *lição tyrannica do como viam*, contrapondo-se ao *ensino intuitivo* e natural do *como vêdes*; era o academismo, em suma, com todas as suas modestas *ambições de corrigir* a scena das cousas. [...] O próprio Director, que ultimamente presidia os destinos da academia, apesar de meio vencido pelo embate dos princípios modernos, que iam innovando no ensino alguns professores de nomeação recente, deixava-se reconhecer, num disfarce mal arranjado dos seus preconceitos, quando escrevia no relatório de 1888. "... a Academia das Bellas Artes, cuja missão actual não deve ser outra mais que a de exclusivamente votar-se ao verdadeiro culto da forma esthetica da arte clássica e da sua propagação evolucionista fomentadora do aperfeiçoamento da arte moderna"... a Academia era, assim, a *convenção* irremediavelmente *revoltada contra a impressão* (grifos nossos). (Bernardelli, 1891: 13-14).³

Passamos assim, a tratar de outra faceta de Bernardelli que aqui se apresenta: o Bernardelli educador. O escultor se coloca, como então se colocava qualquer educador do momento, ligado ou não ao mundo das artes, contra um «ensino tirânico», no qual o professor bloqueava a individualidade do aluno, contrapondo-se a um «ensino intuitivo».

Rodolpho Bernardelli demonstrou estar em sintonia com o descontentamento de uma significativa parcela de artistas e intelectuais europeus (igualmente norte e sul-americanos) em relação à maneira como o ensino artístico era conduzido no interior das academias. 'Acadêmico' se tornou uma palavra

³ Optamos por manter, nos textos de época, a grafia original encontrada.

pejorativa, sinônimo de tradição esclerosada e pedagogia ultrapassada. A crescente importância atribuída à autenticidade e à originalidade levava o ensino nas academias a ser compreendido como demasiado regularizador, inibidor da individualidade dos jovens artistas. (Bouillon, 1990: 35).

Nessa perspectiva, compreendia-se que o 'velho sistema de ensino oficial' precisava ser reformado. Louis Vitet, em seu artigo publicado na *Revue des deux mondes* em 1864, afirmava que a base do decreto de 1863, que havia reformado a *École des Beaux-Arts*, era desenvolver nos jovens a originalidade pessoal:

Organizar de tal modo o ensino das artes para que antes de qualquer coisa, ele desperte e desenvolva nos alunos uma *originalidade pessoal, tal é a ideia fundamental, a razão de ser do decreto*. Leia-o, consulte o relatório que lhe serve de prefácio, estude as respostas e as apologias da administração; por toda a parte encontrará este mesmo pensamento, que a originalidade pessoal está em perigo em nosso país e que é necessário lhe socorrer. [...] Até que enfim aí estão eles, livres! A era da originalidade começa! Tal é destacado serviço que o decreto, de boa fé, acredita prestar à arte, à juventude e a genialidade francesa (grifos nossos). (Vitet, 1864:74-108)⁴

O decreto de 1863 colocou o antigo sistema de ensino no papel de um poder imóvel, inflexível e inimigo de toda independência, destituído de espaço para os sentimentos individuais de cada um dos alunos que ingressavam na instituição antes da reforma.⁵

Ainda nesse sentido, existe outra passagem no Relatório de Rodolpho Bernardelli ao Ministro que merece ser destacada:

Também foi condenado o ensino especial da esthetica [presente na Academia]. O critério do bello formar-se-ha na consciência do aluno, si for um espirito capaz de synthese [...] formar-se-ha espontaneamente com a summa das doutrinas que professores habilitados lhe forem ministrando em cada matéria; nascerá como uma opinião individual da simples convivencia e pratica com o alto objecto de sua estudiosa applicação. (Bernardelli, 1891: 18).

⁴ No original: « Organiser de telle sorte l'enseignement des arts qu'avant tout il excite et développe chez les élèves' originalité personnelle, telle est l'idée fondamentale, la raison d'être du décret. Lisez-le, consultez le rapport qui lui sert de préface, étudiez les réponses et les apologies de l'administration; partout vous trouverez cette même pensée, que l'originalité personnelle est chez nous en péril et qu'il faut lui porter secours. [...] Enfin les voilà libres! l'ère de l'originalité commence! Tel est le signalé service que le décret, de bonne foi, croit rendre à l'art, à la jeunesse et au génie français ». Disponível no site da Bibliothèque National de France: <<http://www.gallica.fr>>.

⁵ Também Alain Bonnet coloca que « L'originalité fut le mot d'ordre de la réforme », em seu livro **L'enseignement des arts au XIXe siècle**. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique. p. 281.

A passagem justifica a ausência do ensino da estética, apontando o critério do «que é ou não belo» como algo individual. Não deveria haver, portanto, nenhum pressuposto. Na nova Escola não existia espaço para um pensamento como aquele registrado por Ernesto Gomes Moreira Maia em 1888, ano em que foi nomeado diretor da Academia; segundo o qual a missão da instituição não devia ser «outra mais do que a de exclusivamente voltar-se ao verdadeiro culto da pureza estética da arte clássica e da sua propagação» (Maia, 1889, s/p).

Outro ponto significativo no relatório do diretor da Escola Nacional de Belas Artes é a forma como ele opõe ao ensino ministrado anteriormente na Academia àquele formulado no Projeto de Reforma de Bernardelli e Amoêdo e que foi mantido nos Estatutos de 1890; que propunha uma estrutura seriada de ensino, pensada de forma progressiva. Nas palavras do próprio Bernardelli (1891:18):

Na organização didática dos novos estatutos reina, sobretudo, o primeiro dos elementos de que deriva a eficácia de qualquer estudo – a *sistemática*.

Como conjunto teórico, ahi está preparada a *seriação dos conhecimentos*, de maneira que o aluno progrida dos mais acessíveis aos mais difíceis, na razão do desenvolvimento das faculdades e o tempo dos exercícios (grifos nossos).

16

Podemos compreender a importância de um ensino seriado quando, mais à frente em seu relatório, Rodolpho Bernardelli (1891:14-15) relembrou a desordem que reinava na Academia em relação à sistematização do ensino. Parece ter sido grande a concomitância entre disciplinas nos anos de 1880, quando o artista atuou como professor de estatuária na Academia:

A Academia era o academicismo, foi dito.

Nem isso era... [...] A Academia era pura e simplesmente um descalabro. No terreno dos princípios a velha instituição era o academicismo – em derrota. [...] Praticamente, concretizando-se em ensino, a desordem era mais flagrante e a mais funesta. [...] A incoerência rudimentar dos estatutos acadêmicos consummava o ideal de organização, que eram os estudos.

Não se havendo classificado os trabalhos n'uma série evolutiva que fossem ao mesmo tempo a ordem e a facilidade, *só o improvisado dos diretores determinava aos alunos o seguimento do curso*.

Sucedia que era proferido dentro da lei para primeira aplicação de actividade dos alumnos o estudo do desenho figurado, como poderia dentro da mesma lei ser preferido o da pintura histórica.

Não se havendo preestabelecido legalmente a duração dos estudos, vicio de omissão a respeito de tempo em harmonia com a omissão a respeito da

ordem, os *alumnos*, sem o devido preparo, *adiantavam* – segundo o capricho da maior ou menor impaciência que, como geralmente os que aprendem, ardiam por escapar à aprendizagem. A simples vigilância dos exames e concursos não podia marcar a necessária demora nos estudos (grifos nossos).

As disciplinas, que no nos Estatutos de 1890 antecediavam o ensino no atelier de pintura, poderiam ser cursadas simultaneamente às classes de pintura histórica e de pintura de paisagem na antiga Academia, uma vez que não eram pré-requisitos. Fica evidente, assim, a falta de ordem que imperava antes da Academia ser reformada. Na Escola, as coisas passaram a ser diferentes. Segundo Bernardelli (1891:18):

Em complemento do methodo [refere-se à seriação do ensino] evitou-se o mais possível a ampliação dispersiva das especialidades, buscando pela maior generalidade simplificar os estudos. O ensino especial da paisagem foi abolido em atenção a que a paisagem é apenas uma ramificação da pintura. Pôde ser preferida por talento de certa índole; mas o ensino das escolas não deve referir-se particularmente a taes ou taes preferencias do talento, sinão á vantagem do seu cultivo em geral. O ensino especial da paisagem aos especialmente dotados do talento do paizagista acarretaria em parallelo o ensino especial da marinha, e o da pintura das flores, etc., para cada um dos quaes tantas vezes ha propensão exclusiva na alma do artista. [...]

17

Assim, lemos do próprio punho de Rodolpho Bernardelli a explicação para se unir em um só curso todas as especializações da pintura que antes havia na Academia. Certamente que esse é o exemplo mais notório da tentativa de não cercear a personalidade do artista em formação, a possibilidade de permitir o acesso a todas as tendências artísticas. Liberdade, eis uma palavra que vemos surgir com frequência no relatório de Rodolpho Bernardelli. E ainda que palavras como sistematização e seriação pareçam não combinar muito bem com liberdade, devemos ter em mente que reformar o «ensino esclerótico» da Academia significava, naqueles anos, organizar o próprio sistema de ensino, abolindo disciplinas que direcionavam a forma de ver dos alunos, como aquela de estética, e fundindo outras que delimitavam a capacidade artística. A ideia de liberdade, de livre acesso às artes também se estendia para a esfera administrativa:

Administrativamente [na Escola], a organização do ensino não se podia em verdade fazer melhor. Para salvar a boa ordem dos estudos, pelos quaes as responsabilizasse a Escola; para salvar simultaneamente a conveniencia do livre aprender, adaptaram os novos estatutos systema mixto, regularisando-o perfeitamente. De uma parte, existem as matrículas, a obrigatoriedade de

frequencia, os exames, os concursos praticos, os premios em geral, os diplomas, o grande prêmio de viagem para aquelles que resolverem cingirse ao plano rigoroso da preparação escolar; de outra parte, para equelles que não quizerem filiar-se a este regimen, existe a livre frequencia permittida, sem direito a prêmios ou diplomas escolares [...](Bernardelli, 1891:14-15)

A «liberdade de ensino» na Escola igualmente se expandia aos professores:

A liberdade do ensino não somente a respeito ao discipulo foi contemplada. Em relação ao mestre, para prevenir todo risco de academismo ex-cathedra, ficou estabelecido que qualquer cidadão de capacidade notória ou que prove, tem o direito de abrir em sala do edificio ou dependencia da Escola cursos de ensino co-relativo ao escolar, *isentos absolutamente de fiscalização doutrinaria official* (grifos nossos). (Bernardelli, 1891:19)

De fato, na Europa, a concepção de um ensino artístico possuidor de maior «liberdade» estava largamente difundida, e vemos esse conceito aparecer em diferentes textos. O clima de liberdade de direcionamento no que se refere à *École des Beaux-Arts* pode ser sentido em um relatório do senador Lambert de Sainte-Croix, quando fez parte de uma comissão de reorganização dos serviços administrativos das Belas Artes, em 1878, dez anos após a Reforma de 1863:

18

Se existe um país no mundo onde todas as escolas vivem e se desenvolvem com toda a liberdade, onde a diversidade dos gêneros seja no momento a mais completa, onde se sinta menos a palavra de ordem vinda de cima, é infalivelmente aquele que é acusado de querer dar à arte um carimbo official e que, em efeito, é quase o único na Europa a possuir uma administração de Belas Artes. (Larroumet, 1895: 193).⁶

O relatório de Rodolpho Bernardelli esclarece outros posicionamentos que guiavam as intenções dos jovens artistas; uma delas se refere à exclusividade do professorado público das artes plásticas aos portadores de diplomas da Escola Nacional de Belas Artes:

Ligam-se, todavia, tão intimamente ao exito dos intuitos da Escola Nacional de Bellas-Artes, que, em Conclusão ao presente relatório, julgo do meu dever offérecel-os ao exame de vossa esclarecida opinião o ao favor de vosso patrocínio.

⁶ No original: « S'il est un pays au monde où toutes les écoles vivent et se développent toute liberté, où la diversité des genres soit à celle heure la plus complète, où l'on sente moins le mot d'ordre venu d'en haut, c'est à coup sûr celui qu'on accuse de vouloir donner à l'art un cachet official et qui, en effet, presque seul en Europe, possède une administration des Beaux-Arts ».

Em primeiro lugar, *seria de imensa vantagem que os iniciadores da lei em nosso país reservassem exclusivamente para os portadores de diplomas da Escola Nacional o direito ao professorado público das artes plásticas em qualquer grito de desenvolvimento*. A organização insuspeita do próprio ensino de mais apertada disciplina na Escola, autoriza a instituição dessa exigência, que forçaria a procura desse ensino, que promoveria assim mais extenso o das aptidões artísticas além de ser uma justa consideração para com os vitoriosos do trabalho e da perseverança nas aulas da Escola (grifos nossos) (Bernardelli, 1891: 20).

Verificamos então, que a Escola Nacional de Belas Artes não se propunha somente a formar artistas, ela se propunha a formar professores para atuação nas escolas públicas da República. Rodolpho Bernardelli, perspicaz como era, sabia que não havia mercado de arte no Brasil suficientemente vasto para todos os artistas que saíam formados da Escola Nacional de Belas Artes, assim como sabia dos planos do Governo em estabelecer nas escolas o ensino do desenho. De fato, algumas disciplinas que aparecem na grade curricular apresentada nos Estatutos de 1890 (Decreto nº. 938) estavam direcionadas nesse sentido, quer seja da atuação dos artistas como professores nas escolas primárias, secundárias e de ensino normal.

Curso Geral:

1o Ano do Curso Geral

História Natural (noções concretas)

Mitologia

Desenho Linear

Desenho Figurado (estudo elementar)

2o Ano do Geral

Química e Física

Geometria Descritiva.

Trabalhos gráficos e correspondentes

Arqueologia e etnografia

Desenho figurado

3o Ano do Geral

História das Artes

Perspectivas e Sombras.

Trabalhos gráficos e correspondentes

Elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos.

Desenho Figurado

Cursos Especiais:

No Curso de Pintura

1o Ano

Anatomia e fisiologia artísticas

Modelo Vivo

2o ano e 3o Anos

Pintura (duas cadeiras)

No Curso de Escultura

1o Ano

Anatomia e fisiologia artísticas

Modelo Vivo
Escultura de Ornatos
2o ano e 3o Anos
Estatuária

Disciplinas como fisiologia das paixões e anatomia artística, passaram a fazer parte do Curso Especial, ou seja, eram compreendidas como disciplinas que somente os alunos mais adiantados deveriam aprender. Já a disciplina de modelo vivo só poderia ser cursada depois do Curso Geral.

Um ponto expressivo dos Estatutos de 1890 é o reconhecimento de que o aluno precisava de um significativo cabedal de conhecimentos teóricos antes de chegar de fato às aulas de escultura e pintura. Existia uma eminente preocupação com o preparo intelectual daqueles que se destinam à profissão artística. E esse foi um ponto que mobilizou os artistas e intelectuais no sentido de reformarem o sistema de ensino artístico seja na Europa, seja no Brasil.

Também sabemos que a importância atribuída ao cultivo intelectual do artista encontrou eco nas palavras de críticos que se dedicaram às belas artes da época, como Gonzaga Duque.

Ainda nesse sentido, sabemos que o sistema de ensino da *École* parisiense pode ter sido uma das fontes de inspiração para a grande importância que se passou a atribuir à formação intelectual dos artistas no Brasil. Como bem colocou Monique Segré, o ensino da cultura geral na *École* só teve maior destaque nos anos de 1880 e partia do princípio de que o artista deveria não somente adquirir o perfeito domínio técnico, mas também possuir uma cultura excepcional: «*L'artiste doit être un homme cultivé*» (Segré, 1993: 116). Essa frase que então vigorava, demonstra uma mudança de concepção.

Certamente o ponto mais inovador dos Estatutos de 1890 é a concepção do ensino pensado de forma seriada, mas a percepção do quanto essa proposta é inovadora só surge a partir da comparação com a proposta anterior de ensino, que vigorou na Academia até 1890. Para tanto, é necessário analisarmos as mudanças que ocorrem entre os Estatutos de 1855 e os de 1890.

Sabemos que os Estatutos de 1855 sofreram modificações entre o ano que vigorou e o de 1890 - um intervalo de 35 anos. E ainda que o sistema de ensino da Academia Imperial de Belas Artes tenha sido taxado de 'estacionário', as

mudanças realmente ocorreram. Existe, porém, certa dificuldade em rastrear essas mudanças, como citado em um trecho do já mencionado Relatório de 1891, redigido por Rodolpho Bernardelli (1891:16):

A única legislação da casa eram os anachronicos estatutos de da Lei. n. 1603 de 14 de maio de 1855, assignados pelo Ministro Pedreira, era escassa em recursos; não tinham a elasticidade indispensável ás molas administrativas. Não lhe valiam penduculos diversos que espaçadamente se lho foram acrescentando.

Bem digna imagem de semelhante ruína era aquele pobre canhanho, mal asseiado e roto, metade impresso, metade rabiscado a penna e a lápis, infestado de retalhos de jornal, que foi por longuíssimos anos o raro e único exemplar completo dos estatutos acadêmicos, tristíssimo documento que o derradeiro chefe administrativo da Academia das Belas Artes teve o bom gosto de consumir.

A mais significativa dessas mudanças, acrescentadas aos Estatutos de 1855 à «penna e lápis» foi aquela de 1859, estabelecida pelo Decreto No. 2424 de 25 de maio, que dividiu o ensino da instituição em dois cursos, um noturno e um diurno, sendo o noturno voltado para a formação específica de artífices.

Vejamos como passou a se estruturar a Academia em 1855, após a Reforma Pedreira. O ensino ficou dividido em 5 sessões:

Arquitetura

Escultura, que incluía:

escultura de ornatos

gravura de medalhas estatutária

Pintura, que incluía:

desenho figurado

paisagem, flores e animais

pintura histórica

Ciências assessoria, que incluía:

Matemática

Anatomia e Fisiologia das Paixões

História da Arte, Estética e Arqueologia

Já aqui é possível encontrar um ponto de divergência em relação aos Estatutos de 1890, que pensava o curso por ciclos que preparavam o aluno para o objetivo final, quer sejam os cursos de pintura, escultura e arquitetura. O Curso Preparatório, após a Reforma de 1890, era obrigatório a todos os alunos e levava um considerável tempo para ser cursado, ao todo três anos e somente após a sua conclusão o aluno poderia chegar aos ateliers do Curso Especial. A pergunta que surge da comparação entre as duas propostas - a de 1855 e a de 1890 - é: após a Reforma Pedreira, o aluno iniciava os seus estudos diretamente com a pintura? Não

era necessário antes, como no tradicional sistema de ensino francês, ter o domínio do desenho?

A progressão dos alunos, antes e após a Reforma Pedreira, estava longe de ser tão sistematizada quanto a que passou a vigorar com os Estatutos de 1890.

Como podemos perceber, através dos Estatutos de 1855, todos os alunos eram obrigados a frequentar a «1º série» da disciplina de desenho geométrico e industrial antes de se decidirem por um ramo artístico.⁷ Essa série durava um ano, e o professor deveria ensinar desenho das figuras geométricas, três ordens gregas e teoria das sombras. Se o aluno não se mostrasse habilitado, repetiria todo esse ano. Simultaneamente o aluno era obrigado a cursar a classe de matemáticas aplicadas, responsável por ensinar estereotomia, trigonometria e perspectiva, obrigando os alunos a realizarem exercícios práticos e gráficos; exercícios de levantamento de plantas e nivelamento de terrenos. Somente após os referidos estudos, o aluno poderia escolher entre pintura, escultura, arquitetura e gravura.

O segundo passo na formação do aluno que pretendia cursar, por exemplo, pintura histórica era frequentar a classe de desenho figurado. Conforme a Seção VIII, o desenho figurado era dividido em duas séries: a de cópia de estampas e a de cópia do natural, ou seja, do claro-escuro. O professor deveria empregar todos os seus esforços para o aluno aperfeiçoar «a arte do bem contornar e do exprimir com perfeições as formas por meio da luz».⁸ O ensino dessa matéria não tinha tempo limitado, ou seja, não tinha duração específica, ficando dependente da aptidão do aluno à sua passagem para as outras aulas, que seria determinado pelo corpo acadêmico. Seus pré-requisitos: matemáticas aplicadas e desenho geométrico.

Assim, para seguir para a classe de pintura histórica bastava o aluno ter sido aprovado nessas três disciplinas: desenho geométrico, matemáticas aplicadas e desenho figurado. Para seguir para a classe de pintura de paisagem, o processo era ainda mais simples: bastava a aprovação na classe de matemáticas aplicadas e desenho geométrico. O aluno não se via obrigado a cursar desenho figurado para

⁷ Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

⁸ Estatutos da Academia das Bellas Artes referentes ao Decreto No 1630 de 14 de maio de 1855. s/p.

fazer essa disciplina, embora pudesse cursar as duas ao mesmo tempo, caso o desejasse.

Com o Decreto Nº. 2424 de 25 de maio de 1859⁹ a formação dos artistas (pintores e escultores) não sofreu muitas alterações. Na realidade, o Decreto de 1859 intensificou a possibilidade dos alunos cursarem simultaneamente aulas que passariam a ser pensadas de forma encadeada a partir de 1890. A mudança mais significativa foi a extinção da cadeira de desenho geométrico e industrial. O desenho industrial virou uma disciplina específica para o curso noturno e o desenho geométrico foi diluído na matemática, que passou a ser constituída de duas divisões.

Vejamos como passou a se dar a sistemática de matrícula nos cursos e as habilitações que se tornaram obrigatórias a partir de 1859 (Decreto n. 2424):

Art. 4. A matrícula nas diversas aulas fica subordinada às seguintes condições:

1.1 Para a matrícula nas aulas de *mathematicas applicadas*, na de desenho figurado, e *na de paisagem* será exigido o exame de que trata o Art. 39 dos Estatutos, caso não seja apresentada certidão de aprovação passada pelos estabelecimentos publicos de instrução.

2.3 Na de modelo vivo será exigida habilitação em estudos de desenho de gesso.

3.1 Na de desenho figurado, e na de paisagem será exigido pelo menos do segundo anno em diante, matricula simultanea nas aulas de *mathematicas*; devendo os alumnos que frequentarem a aula de desenho figurado matricular-se no de anatomia, logo que não haja incompatibilidade nas horas de estudo.

4.1 Na de pintura historica será exigida habilitação em desenho figurado, e nas materias das duas aulas do *mathematicas*, e matricula simultanea na aula de anatomia e physiologia das paixões.

Assim, para o aluno se matricular em desenho figurado ou pintura de paisagem não havia necessidade de ter cursado anteriormente nem mesmo as aulas de matemática. Cursar as aulas de pintura de paisagem se tornou ainda mais simples após o Decreto de 1859.

Já para cursar pintura histórica foi feita mais uma exigência que não havia anteriormente: além da habilitação nas matemáticas aplicadas e no desenho figurado, o aluno deveria cursar simultaneamente as aulas de fisiologia das paixões.

⁹ Decreto No. 2424 de 25 de maio de 1859 que altera várias disposições dos Estatutos vigentes da Academia das Bellas Artes.

O modelo vivo não era uma obrigatoriedade, embora o Decreto determinasse que «sempre que for necessário haverá modelo vivo nas aulas de pintura histórica e estatuária».

Assim, o que verificamos é que grande parte das disciplinas que foram colocadas como obrigatórias nos Estatutos de 1890, podiam ser, na antiga Academia, simplesmente nem cursadas, como é o caso do desenho figurado, que na estrutura dos Estatutos de 1890 era obrigatória durante três anos consecutivos. Ou ainda: disciplinas que nos Estatutos de 1890 antecediam o ensino no atelier de pintura poderiam ser cursadas simultaneamente às classes de pintura histórica e de pintura de paisagem na antiga Academia, uma vez que não eram pré-requisitos.

Devemos lembrar aqui das palavras de Rodolpho Bernardelli, em seu Relatório (1891: 14-15), sobre a concomitância desordenada entre disciplinas na Academia, em que a sequência não era pensada «n'uma série evolutiva», sendo, segundo Rodolpho, o improvisado dos diretores o único fator que determinava aos alunos o seguimento do curso. Assim, «sucedia que era proferido dentro da lei para primeira applicação de actividade dos alumnos o estudo do desenho figurado, como poderia dentro da mesma lei ser preferido o da pintura histórica».

4. CONCLUSÃO

A título de conclusões finais, acreditamos que o texto traz contribuições significativas. Pudemos lançar luz a documentos significativos, redigidos pelo primeiro diretor da Escola Nacional de Belas Artes, Rodolpho Bernardelli; sobretudo o Relatório de 1891. A sua análise foi fundamental para elucidarmos a importância atribuída ao ensino desenvolvido de modo intuitivo, assim como a desordem que imperava na Academia antes da sua renovação e a sistematização e seriação do ensino consecutivas que foram impostas após a Reforma. Mostramos ainda como a Reforma da Academia fazia parte da Reforma Benjamin Constant, que ocorreu entre 1890 e 1891 - a primeira reforma educacional do período republicano. Acreditamos, destarte, ter conferido ao processo de transformação da Academia em Escola Nacional de Belas Artes a importância que lhe é devida, resgatando a sua relevância histórica como uma das principais medidas de transformação artístico-culturais no

advento da República e reafirmando a esquecida autoridade que a Escola, como principal instituição de ensino artístico do país, representou para o recém-inaugurado governo republicano.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo H. **Relatório Apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos**, em maio de 1891.

BONNET, Alain. **L'enseignement des arts au XIXe siècle**. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

BOUILLON, Jean-Paul [et al]. **La Promenade du Critique influent: Anthologie de la Critique d'Art en France 1850-1900**. Paris : Hazan, 1990.

BROCOS, Modesto. **A questão do ensino de Bellas Artes seguido da crítica sobre a direção Bernardelli e justificação do autor**. Rio de Janeiro: s/e, 1915.

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. Anexo I do Relatório Final ao CNPq. **O Conceito de Modernidade e a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2004.

DAZZI, Camila. **Por em prática e Reforma da antiga Academia: a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em História da Arte) - PPGAV/UFRJ.

Decreto n. 1630, de 14 de maio de 1855. Estatutos da Academia de Belas Artes.

Decreto n.938 de 8 de novembro de 1890. Estatutos referentes a Instituição da Escola Nacional de Belas Artes e do Conselho Superior de Belas Artes.

Decreto No. 2424 de 25 de maio de 1859 que altera várias disposições dos Estatutos vigentes da Academia das Bellas Artes.

DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. **Contemporâneos**. Rio de Janeiro: s/e, 1929.

GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes**. Rio de Janeiro, 1954.

LARROUMET, Gustav. **L' Art et L'Etat en France**. Paris : Librairie Hachette, 1895. p. 193, nota 2.

MARQUES, Luiz (org.). **30 mestres da pintura no Brasil**. São Paulo: MASP/Rio de Janeiro: MNBA, 2001 (Catálogo de exposição).

MOREIRA MAIA, Ernesto Gomes. **Relatório da Diretoria da Academia Imperial de Belas Artes ao Ministro Antônio Ferreira Vianna**, em 26 de março de 1889, referente ao ano de 1888.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1974.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. Reformas de ensino e a construção da escola pública republicana – 1889/1930: o caso de Sergipe. LOMBARDI, J. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FE/HISTEDBR, 2006.

SEGRÉ, Monique. **L'Art comme institution** : l'École des Beaux-Arts, 19ème-20ème siècle. Paris : École Normal Sup. de Cachan, 1993

VITET, M. De l'enseignement des arts du dessin. **Revue des deux mondes**, novembro de 1864, p. 74-108

Recebido em: 04/09/2017

Aceito em: 09/10/2017

MEMORIES OF THE ACADEMY: THE TEACHING OF ART AT THE BEGINNING OF THE REPUBLIC

Camila Dazzi¹

ABSTRACT

The years of 1880 in Brazil are troubled, not only in the political plane, but also in the cultural plane - the Empire of Dom Pedro II agonizes. The final blow to the Brazilian Monarchy occurs in November 1889, with the proclamation of the Republic. On the cultural level, the final years of the Imperial Academy of Fine Arts followed the course of the Empire. With the advent of the Republic a longed-for reform of the Academy became a reality, leading to the institution's transformation into a National School of Fine Arts. The Reform of 1890 brought about effective changes to the institution's artistic education system, many of them in full harmony with the new precepts adopted by the Republican Government, via the Ministry of Education.

Keywords: School of Fine Arts. Brazilian Republic. Teaching of Art.

9

¹ Performed postdoctoral training (CAPES), at the Università degli Studi di Napoli Federico II / Italy (2013). Has a PhD in Theory of Art from the School of Fine Arts of UFRJ (2011), a Master's Degree in Art History from the Institute of Philosophy and Human Sciences at UNICAMP (2006) and a degree in Plastic Arts from the Federal University of Rio de Janeiro (2003). She is an Adjunct Professor CEFET / RJ, working at undergraduate and postgraduate level.

E-mail: camiladazzi@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4381920068622016>.

1. INTRODUÇÃO

The 1880s in Brazil are extremely troubled, not only politically, but equally culturally. The empire of Dom Pedro II agonizes over the criticisms made by the abolitionists and the republicans. The final blow to the Brazilian Monarchy occurs in November 1889, with the support of the military, who are dissatisfied with the lack of prestige of the military career, are those who will effectively proclaim the Brazilian Republic and take command of the country. In cultural terms, we find that the final years of the Imperial Academy of Fine Arts followed the course of the Empire. It is not unknown to those who study Brazilian art in the nineteenth century that during the 1880s the Academy was subjected to criticism by art critics and also some of its professors, students and directors. The criticisms that demanded an urgent renovation of the structure and teaching methods of the institution were multiplied, just as a political restructuring of the country was required. With the advent of the Republic the longed for reform became a reality, with the implementation of the so-called Reform of 1890 and the transformation of the institution into National School of Fine Arts. 10

The article that the reader now reads has one main purpose. Believing that the Reform of 1890 - which ended the Academy of Fine Arts and instituted the National School of Fine Arts - was not only a change of the name of the institution, we propose to understand how the Reform was conceived by the artists who were with it involved and to see to what extent the proposals presented at that time were in tune with the changes arising from the new regime so in effect - the Republic.

Our attempt is not unfounded, because what is verified is that despite its significant importance, the role played by the National School of Fine Arts, as well as that of its teachers, during the 1890s, did not merit the which it is due. How to explain the lack of interest in the period?

Such a historiographical limitation can be elucidated, mainly, thanks to the notorious antiacademicism that until very recently was practiced in the Brazilian artistic scene and that propagated the recurrent idea of generalized passivity of the

School in relation to modernity. Especially after the Reform of 1890, the institution was always presented as a place of conformism, homogeneously resistant to change.

Popularized since the late nineteenth century, especially in the speech of art critics, this anti-academicism associated the National School of Fine Arts with the image of a retrograde institution, averse to any aesthetic innovations and alienated from the Brazilian reality. This image, forged by the critics of the institution, became, in the early decades of the twentieth century, one of the central elements of what we could call the "founding myth" of Brazilian modernism, which did nothing more than incorporate the "idea force of French modernist ideology, that is to say, the demand for a revolt against artistic institutions, against the mandarins of the Salons". (Marques, 2001: 21-23).

The tendency is noticeable in the few critical fortunes of the School during the first three decades of the twentieth century. In order not to go too far, we can cite here two prominent names in Rio's artistic milieu: the painter Modesto Brocos, who, in his book *The Question of Teaching Fine Arts Followed by the Critique of the Bernardelli Direction and Author's Justification*, stated that the teaching in the institution "continued to be in its background, teaching and disciplines, more or less than it was in the time of the Empire or, to speak frankly, the same thing" (Brocos, 1915: 44-45); and the art critic Gonzaga Duque, who in his famous book *Contemporains*, claimed to have been the Reform of 1890 a mere "label question". (Duque Estrada, 1929: s/p).

These statements, however, as we shall attempt to demonstrate, are quite unilateral and should not be taken as "absolute truths" by researchers interested in the history of the School. In addition, we must consider the fact that such criticisms, which served as the basis for others that followed, were written years after the events that surrounded the 1890 Reform, when the institution had already undergone other reformulations, such as those of 1901 and 1911, in addition to that which took place in 1915.

2. HISTORICAL CONTEXT AND BENJAMIN CONSTANT

In the First Republic, the evolution of pedagogical ideas was characterized by two ideological movements: "enthusiasm for education" and "pedagogical optimism" (Nagle, 1974: 35). These movements attached increasing importance to instruction at the various levels. With distinct characteristics, they have developed through political-social movements and programs of different organizations. In this sense, they served political purposes, hence the importance that was attributed to education as a solution to the serious national problems.

Vigorous discussions and statements about the precarious conditions of Brazilian school education were already present in the last decades of the Empire, inheriting the Republic, in rich legacy, proposals that aimed to rethink the educational problems of the country. The "enthusiasm for education" was born in this context and brought to the fore the content of educational disengagement of the public power, emphasizing the need for expansion of the primary school literacy. After the first years of implementation of the republican regime, the fervor of the discussions cooled down. (Oliveira, 2006: 1-10).

The Benjamin Constant Reform, 1890/1891, was the first educational reform of the republican period, being at the height of conjunctural changes arising from the Proclamation of the Republic, and thus becoming the resonance of an environment marked by political rearrangements, new ideologies and, undoubtedly, cultural transformations.

Benjamin Constant was minister of Business of Public Instruction, Posts and Telegraphs, during the provisional government presided by Deodoro da Fonseca, position that served for Constant to undertake the Reform of the Primary and Secondary Public Education of the Federal District and the Reform of Higher Education, besides of the creation of the Higher Education Council of the Federal District.

The Ministry of Business of Public Instruction, Post and Telegraphs, which had a very short duration, from 1890 to 1892, was created through Decree n. 346, dated April 19, 1890. For this new portfolio, the subjects related to Public Instruction, Education and Special or Vocational Education, were transferred from the Ministry of Justice and Internal Affairs to the Institutes, Academies and Societies dedicated to the Sciences, Arts and Letters, and the Ministry of Agriculture, Commerce and Public

Works, the services of Posts and Telegraphs. Already since the end of the Empire, the institution of such a folder was requested, and his Majesty, in his last speech of the throne, requested a commitment for the constitution of a ministry destined to the business of Public Instruction.

Both Benjamin Constant and the Ministry of Business of Public Instruction, Post and Telegraphs had a rapid passage in the history of education, but this was not very expressive. The proposals for reform that were in force in the final years of the nineteenth century are particularly significant in order to understand the pedagogical thinking of the years 1889, 1890 and 1891, at which time the 1890 Statutes of the National School of Fine Arts were conceived.

Certainly, in this context, the teaching of the fine arts could not be left aside, being incorporated, by means of the approval of the Statutes of the National School of Fine Arts, signed by Benjamin Constant on November 8, 1890.

Having as its primary source period documents, it is possible to identify a series of relations between the 1890 Statutes of the National School of Fine Arts and the Benjamin Constant Reform of Education. Therefore, we believe that it is fundamental to think of the Reform of the Academy of 1890 within the broader context of which it was part, that is, the reform put in place by the Minister of Business of Public Instruction, Post and Telegraph in 1890/91. The Reform of the Academy can't, therefore, be analyzed in isolation from the rest of the educational reforms that have taken place in the country. Indicating points of a series of relations between the principles that guided the formulation of the Statutes of 1890 of the National School of Fine Arts and those that led the Benjamin Constant Reform of the Education. Among them are: teaching thought serially, the systematic use of the intuitive method, the importance attributed to intellectual preparation and the end of precepts and doctrines in education.

3. THE EDUCATION IN THE OLD ACADEMY ACCORDING TORODOLPHO BERNADELLI

Rodolpho Bernardelli was the first Director of the National School of Fine Arts and was appointed in November 1890. A sculptor, trained at the old Academy, Rodolpho was one of the founders of the 1890 reform project. Understanding the changes through which the institution passed, without a shadow of a doubt, equally

understand the way Rodolpho Bernardelli thought of the artistic teaching of his time, since he had been in charge of the institution as director for more than a decade. It is not difficult to perceive, from the reading of period documents, that Rodolpho had a thought about education that approached that of Benjamin Constant. In the 1891 Report, we find some explanations for the changes contemplated in the 1890 Reform.

Rodolpho Bernardelli proved to be in tune with the discontent of a significant portion of European (and North American and South American) artists and intellectuals as to the way artistic instruction was conducted within academies. 'Academic' became a pejorative word, synonymous with sclerosed tradition and outdated pedagogy. The growing importance attributed to authenticity and originality led the teaching in the academies to be understood as too regularizing, inhibiting the individuality of young artists. (Bouillon, 1990: 35).

From this perspective, it was understood that the 'old system of official education' needed to be reformed. Louis Vitet, in his article published in the *Revue des deux mondes* in 1864, stated that the basis of the decree of 1863, which had reformed the *École des Beaux-Arts*, was to develop personal originality in young people.

The decree of 1863 placed the old educational system in the role of an immovable power, inflexible and inimical to all independence, devoid of space for the individual feelings of each of the students who entered the institution before the Reform.²

Still in this sense, there is another passage in the Report of Rodolpho Bernardelli to the Minister who deserves to be highlighted and who justifies the absence of the teaching of aesthetics, pointing to the criterion of "what is beautiful or not" as something individual. There should therefore be no assumption. In the new School, there was no space for a thought such as that recorded by Ernesto Gomes Moreira Maia in 1888, when he was appointed director of the Academy, according to which the mission of the institution should not be "other than to vote exclusively to

² Alain Bonnet also puts that «L'originalité fut le mot d'ordre de la réforme», em seu livro **L'enseignement des arts au XIXe siècle**. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique. p. 281.

the true cult of the aesthetic purity of classical art and its propagation". (Maia, 1889, s/p).

Another significant point in the report of the director of the National School of Fine Arts is the way he opposes teaching previously taught at the Academy to that formulated in the Reform Project of Bernardelli and Amoedo and which was maintained in the Statutes of 1890, which proposed a serial structure of progressive education.

Rodolpho Bernardelli (1891: 14-15) recalled the disorder that prevailed in the Academy in relation to the systematization of teaching. There seems to have been great concomitance between disciplines in the 1880s when the artist acted as a professor of sculpture at the Academy.

The disciplines, which in the 1890 Statutes preceded teaching in the painting studio, could be taken simultaneously to the classes of historical painting and landscape painting in the old Academy since they were not prerequisites. It is evident, therefore, the lack of order that prevailed before the Academy was reformed. Things in the School became different.

It is possible to read from Rodolpho Bernardelli's own hand the explanation for joining in a single course all the specializations of painting that had previously been in the Academy. Certainly this is the most notorious example of the attempt not to restrict the personality of the artist in formation, the possibility of allowing access to all artistic trends. Freedom, this is a word that we often see in Rodolpho Bernardelli's report. And while words such as systematization and serialization seem to not combine very well with freedom, we must keep in mind that reforming the Academy's "sclerotic teaching" meant, in those years, organizing the teaching system itself, abolishing disciplines that directed the way of seeing students, like that of aesthetics, and merging others that delimited the artistic capacity. The idea of freedom, of free access to the arts, also extended to the administrative sphere. The 'freedom of teach' in the school also expanded to teachers.

In fact, in Europe the conception of an artistic education having greater "freedom" was widely diffused, and we see this concept appear in different texts. The climate of freedom of direction with regard to the Ecole des Beaux-Arts can be felt in a report by Senator Lambert de Sainte-Croix when he was part of a

commission to reorganize the administrative departments of Fine Arts in 1878, ten years after the Reform of 1863.

The report by Rodolpho Bernardelli clarifies other positions that guided the intentions of young artists; one of them refers to the exclusivity of the public professorship of the plastic arts to the holders of diplomas of the National School of Fine Arts.

We verified, then, that the National School of Fine Arts did not only propose to train artists, it was proposed to train teachers for acting in the public schools of the Republic. Rodolpho Bernardelli, as perceptive as he was, knew that there was no vast art market in Brazil for all the artists who graduated from the National School of Fine Arts, as well as he knew of the government's plans to establish the teaching of drawing in schools. In fact, some disciplines that appear in curriculum presented in the Statutes of 1890 (Decree 938) were directed in this sense, that is, of the performance of artists as teachers in primary, secondary and normal schools.

An expressive point of the 1890 Statutes is the recognition that the student needed a significant body of theoretical knowledge before actually arriving at the classes of sculpture and painting. There was an imminent preoccupation with the intellectual preparation of those who are destined to the artistic profession. And this was a point that mobilized artists and intellectuals to reform the artistic education system in Europe and in Brazil.

We also know that the importance attributed to the intellectual cultivation of the artist was echoed in the words of critics who dedicated themselves to the fine arts of the time, such as Gonzaga Duque.

Still in this sense, we know that the education system of the Paris École may have been one of the sources of inspiration for the great importance that came to be attributed to the intellectual formation of artists in Brazil. As Monique Segré put it, the teaching of general culture at École was only more prominent in the 1880s and assumed that the artist should not only acquire the perfect technical mastery but also possess an exceptional culture: «L'artiste doit être a homme cultivé ". (Segré 1993: 116). This phrase, which then prevailed, demonstrates a change of conception. Certainly the most innovative point of the Statutes of 1890 is the conception of teaching thought serially. But the perception of how innovative this proposal only

arises from the comparison with the previous proposal of teaching, which was in force in the Academy until 1890. To do so, it is necessary to analyze the changes that occur between the Statutes of 1855 and those of 1890.

We know that the Statutes of 1855 were modified between the year that was in force and that of 1890 - an interval of 35 years. And while the Imperial Academy of Fine Arts education system has been labeled as 'stationary', the changes have taken place. There is, however, some difficulty in tracking these changes, as quoted in an excerpt from the aforementioned Report of 1891, written by Rodolpho Bernardelli (1891: 16).

The most significant of these changes, added to the Statutes of 1855, was that of 1859, established by Decree No. 2424 of May 25, which divided the teaching of the institution into two courses, one night and one day, the evening being directed towards formation specific of artisans.

Let's see how the Academy was structured in 1855, after the Pedreira Reform. The teaching was divided in 5 sessions: Architecture. Sculpture, which included: sculpture of ornaments, engraving of statutory medals. Painting, which included: figurative drawing, landscape, flowers and animals, historical painting. Science advisory, which included: mathematics, anatomy and physiology of the passions, art history, aesthetics and archeology.

Already here it is possible to find a point of divergence in relation to the Statutes of 1890, that thought the course by cycles that prepared the student for the final objective, that is, the courses of painting, sculpture and architecture. The Preparatory Course, after the 1890 Reformation, was compulsory for all students and took a considerable amount of time to complete, in all three years, and only after its completion could the student reach the workshops of the Special Course. The question that arises from the comparison between the two proposals, that of 1855 and that of 1890, is: after the Pedreira Reform did the student begin his studies directly with painting? It was not necessary before, as in the traditional French teaching system, has the domain of drawing?

The students' progression, before and after the Quarry Reform, was far from being as systematized as that which came into force with the Statutes of 1890.

As we can know from the Statutes of 1855, all pupils were obliged to attend the "1st grade" of the discipline of geometric and industrial design before

deciding on an artistic branch. This series lasted one year, and the teacher was to teach drawing of geometric figures, three Greek orders and shadow theory. If the student did not show up, he would repeat all this year. Simultaneously the student was obliged to attend the applied mathematics class, responsible for teaching stereotomy, trigonometry and perspective, forcing the students to perform practical and graphic exercises; plant lifting exercises and land leveling. Only after these studies could the student choose between painting, sculpture, architecture and engraving.

The second step in the formation of the student who wanted to take, for example, historical painting was to attend the class of figurative drawing. According to Section VIII, the figurative drawing was divided into two series: the copy of prints and the copy of the natural, that is, the contrast between light and dark. The teaching of this subject had no time limit, that is, it had no specific duration, depending on the student's ability to move to other classes, which would be determined by the academic body. Its prerequisites: applied mathematics and geometric design.

Thus, to follow to the class of historical painting, it was sufficient for the student to have been approved in these three disciplines: geometric drawing; applied mathematics and figurative drawing. To proceed to the landscape painting class the process was even simpler, it was enough to pass in the applied math class and geometric drawing. The student was not obliged to take a figurative drawing to do this discipline, although he could take both at the same time, if he wished.

With Decree No. 2424 of May 25, 1859³, the formation of artists (painters and sculptors) did not undergo many changes, in fact, the Decree of 1859 intensified the possibility of students simultaneously attending classes that would be thought in a chained way to from 1890. The most significant change was the extinction of the chair of geometric and industrial design. The industrial design became a specific discipline for the night course and the geometric design was diluted in mathematics, which now consists of two divisions.

Let us see how the system of enrollment in the courses and the qualifications became compulsory since 1859 (Decree 2424). For the student to enroll in figurative drawing or landscape painting there was no need to have

³ Decree No. 2424 of May 25, 1859 amending various provisions of the current Statutes of the Academy of Fine Arts.

previously attended even the math classes. Taking classes in landscape painting became even simpler after the Decree of 1859. In order to study historical painting, one more requirement was made that was not previously required: besides the habilitation in applied mathematics and in the figurative drawing, the student should simultaneously study the classes of physiology of passions. The living model was not an obligation, although the Decree determined that "whenever necessary, there will be a living model in classes of historical painting and statuary".

What we verified is that most of the disciplines which were made compulsory in the Statutes of 1890, could be, in the old Academy, simply not studied, as is the case of figurative drawing, which was obligatory in the structure of the 1890 Statutes during three consecutive years. Or, disciplines that in the Statutes of 1890 preceded the teaching in the atelier of painting could be simultaneously taken the classes of historical painting and painting of landscape in the old Academy, since they were not prerequisites.

We must remember here the words of Rodolpho Bernardelli in his Report (1891: 14-15), about the disordered concomitance between disciplines in the Academy, in which the sequence was not thought "in an evolutionary series", being, according to Rodolpho, improvisation the only factor that determined the students to follow the course. Thus, "it happened that the study of figurative drawing was proffered within the law for the first application of the activity of the students, how could that of historical painting be preferred within the same law?".

4. CONCLUSION

By way of final conclusions, we believe that the text brings significant contributions. We were able to shed light on significant documents written by the first director of the National School of Fine Arts, Rodolpho Bernardelli: especially the Report of 1891. His analysis was fundamental to elucidate the importance attributed to intuitively developed teaching, as well as the disorder that prevailed in the Academy before its renewal and the consecutive systematization and seriation of teaching that were imposed after the Reform. We also show how the Reform of the Academy was part of the Benjamin Constant Reform, which occurred between 1890 and 1891, the first educational reform of the Republican period. We believe,

therefore, that it has conferred on the process of transformation of the Academy into a National School of Fine Arts the importance due it, rescuing its historical relevance as one of the main measures of artistic-cultural transformation in the advent of the Republic and reaffirming the forgotten authority that the School, as the main artistic teaching institution of the country, represented for the newly inaugurated Republican government.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, Rodolpho. Anexo H. **Relatório Apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos**, em maio de 1891.

BONNET, Alain. **L'enseignement des arts au XIXe siècle**. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

BOUILLON, Jean-Paul [et al]. **La Promenade du Critique influent: Anthologie de la Critique d'Art en France 1850-1900**. Paris : Hazan, 1990.

BROCOS, Modesto. **A questão do ensino de Bellas Artes seguido da crítica sobre a direção Bernardelli e justificação do autor**. Rio de Janeiro: s/e, 1915.

20

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. Anexo I do Relatório Final ao CNPq. **O Conceito de Modernidade e a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2004.

DAZZI, Camila. **Por em prática e Reforma da antiga Academia: a concepção e a implementação da reforma que instituiu a Escola Nacional de Belas Artes em 1890**. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em História da Arte) - PPGAV/UFRJ.

Decreto n. 1630, de 14 de maio de 1855. Estatutos da Academia de Belas Artes.

Decreto n.938 de 8 de novembro de 1890. Estatutos referentes a Instituição da Escola Nacional de Belas Artes e do Conselho Superior de Belas Artes.

Decreto No. 2424 de 25 de maio de 1859 que altera várias disposições dos Estatutos vigentes da Academia das Bellas Artes.

DUQUE ESTRADA, Luiz Gonzaga. **Contemporâneos**. Rio de Janeiro: s/e, 1929.

GALVÃO, Alfredo. **Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes**. Rio de Janeiro, 1954.

LARROUMET, Gustav. **L' Art et L'Etat en France**. Paris : Librairie Hachette, 1895. p. 193, nota 2.

MARQUES, Luiz (org.). **30 mestres da pintura no Brasil**. São Paulo: MASP/Rio de Janeiro: MNBA, 2001 (Catálogo de exposição).

MOREIRA MAIA, Ernesto Gomes. **Relatório da Diretoria da Academia Imperial de Belas Artes ao Ministro Antônio Ferreira Vianna**, em 26 de março de 1889, referente ao ano de 1888.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1974.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. Reformas de ensino e a construção da escola pública republicana – 1889/1930: o caso de Sergipe. LOMBARDI, J. (org.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: FE/HISTEDBR, 2006.

SEGRÉ, Monique. **L'Art comme institution : l'École des Beaux-Arts, 19ème-20ème siècle**. Paris : École Normal Sup. de Cachan, 1993

VITET, M. De l'enseignement des arts du dessin. **Revue des deux mondes**, novembro de 1864, p. 74-108

O CURSO DE DESIGN DE MODA DA FACULDADE SENAI CETIQT: UMA LEITURA CURRICULAR

Carolina Casarin da Fonseca Hermes¹

João Dalla Rosa Júnior²

RESUMO

Este artigo examina a grade curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda da Faculdade SENAI CETIQT, indicando algumas concepções que pautam a distribuição e organização das disciplinas e o modo como o conjunto formado por elas cria uma experiência específica acerca do papel do designer em seu ambiente de trabalho. Após uma breve contextualização da história da criação e do funcionamento do SENAI CETIQT, o artigo apresenta a estrutura curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda, analisando as disciplinas sob a luz de seu projeto pedagógico. Por meio da posição das disciplinas, das seleções de conteúdos e dos arranjos de periodização aos quais os alunos são submetidos ao longo da trajetória acadêmica, este texto busca compreender algumas das características do desenho do currículo. Dessa forma, o artigo tece considerações sobre alguns desafios observados na experiência cotidiana com a atual grade curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda da Faculdade SENAI CETIQT. Em especial, aqueles desafios que dizem respeito ao posicionamento do futuro designer no campo de atuação do vestuário; à união, na formação do corpo discente, dos conteúdos das disciplinas consideradas teóricas e práticas; e, também, ao posicionamento político e ideológico dos agentes da instituição de ensino, sejam eles alunos, professores ou o quadro gerencial.

27

Palavras-chaves: Design de moda. SENAI CETIQT. Grade curricular.

¹ Doutoranda da linha Imagem e Cultura do PPGAV-EBA-UFRJ, desenvolve a pesquisa O guarda-roupa modernista: a indumentária de Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, sob orientação da professora Maria Cristina Volpi. É licenciada (português-literaturas) e mestre em Letras pela UFRJ. Desde 2013, atua como docente na Faculdade SENAI CETIQT.

E-mail: c.casarinfh@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2303207649130794>

² Doutor e mestre em Design pela PUC-Rio. Desde 2011, é docente na Faculdade SENAI CETIQT. Entre 2014 e 2017, ocupou o cargo de professor-coordenador dos cursos de Bacharelado em Design de Moda e Bacharelado em Artes: Figurino e Indumentária.

E-mail: joaodrir@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0397762085270268>

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, no Brasil, o número de instituições de ensino superior a oferecerem cursos de graduação em Moda cresceu consideravelmente. Embora nos anos 1990 tenha se percebido a criação de graduações em Moda ao longo do território nacional, para além daquelas escolas pioneiras no Estado de São Paulo (PIRES, 2002, p. 3), foi na década seguinte que se triplicou o número de cursos.

De um modo geral, conforme aponta Bonadio (2010, p. 60-62), a formação do campo da moda no Brasil se intensificou a partir das estratégias de diferentes agentes em meados dos anos 1990. Dentre elas, podemos observar que a criação dos cursos de graduação integrou as ações de profissionalização da indústria de moda que tentava se consolidar frente às transformações econômicas do mercado nacional. Além disso, a criação dos cursos de graduação foi paralela ao aumento da produção no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* que empregava a moda como tema de pesquisa.

Neste contexto, o Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI CETIQT) foi pioneiro na oferta de cursos que promoveram a formação de profissionais para a indústria têxtil e de confecção. Ao longo de sua atuação na cidade do Rio de Janeiro, que se intensificou na segunda metade do século XX e se estende até os dias de hoje, a instituição teve por compromisso atender às expectativas das indústrias quanto ao desenvolvimento das competências dos profissionais para o mercado de trabalho. Embora em seu estágio inicial ela tenha se dedicado a ocupações voltadas ao setor têxtil – principalmente devido ao contexto das indústrias locais no Estado da Guanabara³ –, com o desenvolvimento da indústria nacional nas décadas subsequentes, a moda e a confecção adentram no escopo de atuação do SENAI CETIQT, demarcando um diferencial entre as escolas destinadas à formação para o setor no Brasil, como será visto adiante.

Segundo os levantamentos que Dorotéia Baduy Pires (2002) realizou acerca do ensino de design de moda no Brasil, pode-se perceber que

com efeito, o Senai-Cetiqt (1985) foi a instituição que primeiro acolheu um curso para o ensino da criação de moda, antes da Academia, desempenhando significativo papel na evolução histórica dos cursos de graduação [...] O primeiro

³ O Estado da Guanabara existiu no território do atual município do Rio de Janeiro entre os anos de 1960 e 1975, após a transferência do Distrito Federal para a cidade de Brasília. Vale lembrar que este foi um período de forte industrialização do Brasil.

curso de longa duração para o ensino da criação de moda, em nível técnico, foi criado pelo Senai-Cetiqt, do Rio de Janeiro, em 1984. (PIRES, 2002, p. 4).

A partir do curso de nível técnico, nos anos 2000 o SENAI CETIQT investiu na graduação em design de moda e consolidou uma grade curricular para a formação de profissionais baseada na tradição de conhecimento que havia desenvolvido ao longo dos anos anteriores. Mesmo que tenha havido algumas alterações na grade curricular, que serão abordadas adiante, o currículo atual representa uma configuração institucional pautada em valores sociais que estabelecem uma perspectiva sobre o campo da moda e, principalmente, sobre as posições ideológicas empregadas na educação superior de um modo geral e no campo do design, em específico.

De acordo com a acepção de representação social de Howard Becker (2009, p. 27-37), o currículo de um curso pode ser tomado como uma representação social, pois se configura como produto organizacional pelo qual se percebe uma seleção e um arranjo de elementos que serão empregados para o ensino. Nesse sentido, o currículo se torna um objeto de estudo para analisar as propostas pedagógicas postas em prática na formação de profissionais, demonstrando que, por meio dele, “indaga-se sobre processos de compreensão que permitem detectar regularidades e diferenças e revelar as posições de poder que o conhecimento construído estabelece” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 91).

29

Frente a isto, o objetivo deste artigo é examinar a grade curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda⁴ da Faculdade SENAI CETIQT, indicando algumas concepções que pautam a distribuição e organização das disciplinas e o modo como o conjunto formado por elas cria uma experiência específica acerca do papel do designer em seu ambiente de trabalho. O ponto de vista adotado neste artigo está localizado na condição de docente dos autores. Somos professores que transitam por diferentes disciplinas do curso e, por isso, colocamo-nos em uma posição de observação das possibilidades e restrições que o desenho curricular estabelece, avaliando o modo como a concepção de um currículo demarca direcionamentos sobre o perfil profissional que a instituição de ensino pretende formar.

Em específico, a experiência de um dos autores deste artigo dentro da instituição é especialmente relevante para as considerações sobre a grade curricular

⁴ Para designar o curso, vamos adotar a expressão Bacharelado em Design de Moda, embora a titulação oficial seja Bacharelado em Design, de acordo com o cadastro no Ministério da Educação. Manteremos a expressão moda associada ao nome para que possamos enfatizar os aspectos específicos desta formação em comparação àqueles da área do design em geral.

porque, a partir do segundo semestre de 2014, passou a ocupar o cargo de professor-coordenador do curso de Bacharelado em Design de Moda. A partir desta posição, foi possível se familiarizar com a estrutura geral do curso, pois problemas, soluções, méritos e responsabilidades se fundem e permitem com que se trace um esquema do funcionamento do curso pelo qual podemos colocar em avaliação o modo como ele se efetiva frente ao seu propósito de formação do profissional. Assim, através da visão panorâmica que a posição da coordenação proporcionou, foi possível realizar uma análise mais acurada do currículo vigente.

Após uma breve contextualização da história da criação e do funcionamento do SENAI CETIQT, nos dedicamos a apresentar a estrutura curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda. Suas disciplinas são analisadas de acordo com alguns documentos institucionais sobre a criação do curso e sobre seu projeto pedagógico. Por fim, nos concentramos em realizar uma leitura da grade curricular, buscando compreender algumas das características do desenho do currículo por meio da posição das disciplinas, das seleções de conteúdos e dos arranjos de periodização aos quais os alunos são submetidos ao longo da trajetória acadêmica.

2 SENAI CETIQT

O Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (CETIQT) corresponde a uma das unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e foi fundado em 1947, no Rio de Janeiro. O SENAI, como órgão da indústria, data de 1942, e sua criação foi resultado das ações do Governo Vargas para o desenvolvimento da indústria nacional.

Desde o início do século XX, houve no Brasil um impulso para o ensino profissionalizante que se apresentava como uma continuidade ao modelo dos Liceus de Artes e Ofícios do século XIX.⁵ Segundo Müller (2010, p. 195), os governos federais, entre as décadas de 1910 e 1920, atuaram na educação profissional por meio das Escolas de Aprendizes Artífices sancionadas pelo presidente Hermes da Fonseca (1909-1914) em 1911. No entanto, ao longo dos anos, tais escolas sofreram com os diferentes governos

⁵ Escolas criadas pelas Sociedades Propagadoras da Instrução Popular e que se destinavam ao ensino dos ofícios aos jovens, conforme o modelo francês em voga na época, principalmente, devido aos padrões adquiridos após a instalação da corte portuguesa no Brasil. Diferentes Liceus foram criados. Entre eles se destacaram o do Rio de Janeiro, fundado em 1858; o da Bahia, 1872; e o de São Paulo, 1873 (MÜLLER, 2010, p. 194).

devido à falta de investimentos e organização do nível de ensino. Somente nos anos 1930 foi dado foco ao ensino profissional, principalmente pela necessidade de industrialização do país. Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e do Conselho Nacional de Educação, em 1931, o governo Vargas aplicou medidas que tinham por objetivo atender aos propósitos da formação para o trabalho na indústria, esta ainda incipiente. O ministro Gustavo Capanema foi o encarregado pelas propostas de leis que concentraram esforços na educação profissional. O conjunto de mudanças declaradas em 1942 passou a ser conhecido como Reforma Capanema, e nela estava contida a criação do SENAI.

Naquela época, o SENAI foi designado como parte integrante da Confederação Nacional da Indústria (CNI), à qual ainda está vinculado até hoje. No entanto, durante seus primeiros anos, não escapou dos embates sobre sua atuação, tendo em vista os interesses dos empresários dos diferentes setores industriais do Brasil e, inclusive, a posição da classe operária que ainda não percebia com clareza os propósitos da entidade. Müller (2010, p. 200) afirma que, tão logo fundado, o SENAI iniciou a aplicação de uma metodologia de ensino, cuja articulação estava sob a responsabilidade de Roberto Mange, que instituiu a utilização das Séries Metódicas Ocupacionais (SMO)⁶ e defendia a aplicação de testes psicotécnicos para a avaliação de desempenho dos aprendizes.

31

O decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, assinado por Vargas e Capanema, criou a rede federal de estabelecimentos de ensino industrial que se compunha de escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. Entre as escolas técnicas, aquela que ganhou mais destaque no documento foi a Escola Técnica Nacional (ETN), sediada no Distrito Federal, naquela altura, o Rio de Janeiro. De acordo com a descrição da lei, em relação à área têxtil, a ETN ofereceria o curso técnico de indústria têxtil e os cursos industriais de artes do couro, de alfaiataria e de corte e costura. No entanto, o artigo 5 do mesmo decreto indicava um aviso por meio do seguinte registro:

⁶ Método criado pelo físico-matemático russo Victor Karlovich Della-Vos (1829-1890) cuja proposta se concentrava na aplicação das chamadas “séries metódicas”, que consistia na decomposição das funções profissionais em fases. Estas fases eram dispostas aos aprendizes conforme o cumprimento da fase anterior e em grau crescente de dificuldade. Com isto, em um curto período de tempo, era possível ensinar aos alunos as funções necessárias ao trabalho na indústria. Para mais detalhes ver: MÜLLER, Meire T. (2009).

fica o Ministro da Educação autorizado a entrar em entendimento com a diretoria do Abrigo do Cristo Redentor, para a organização, no Distrito Federal, de uma escola técnica, que passe a integrar a rede federal de estabelecimentos do ensino industrial, com a finalidade de ministrar o curso de indústria têxtil, e bem assim o curso de fiação e tecelagem e o curso de mestria de fiação e tecelagem, previstos no regulamento mencionado no artigo anterior. (BRASIL, 1942).

Além disso, no artigo 4 instituiu a Escola Técnica de Química, também com sede no Distrito Federal, com a finalidade de ministrar o curso de química industrial. Estas duas exceções indicadas nos artigos acima permitiram o desdobramento da organização do ensino industrial no Rio de Janeiro. Por meio das determinações, os alinhamentos do governo geraram o embrião do SENAI CETIQT, já que, quase um ano após as implicações do decreto de 1942, houve uma reformulação na disposição dos espaços das escolas técnicas conforme citadas acima, nos artigos 4 e 5, para o Distrito Federal.

Em 1943, o decreto-lei nº 5.222 registrou que a oferta dos cursos da área têxtil seria realizada pelo SENAI e que abrangeria, inclusive, o curso técnico de química industrial. Nesse sentido, os diferentes estabelecimentos federais de ensino propostos em 1942 para o Rio de Janeiro passaram a formar uma só instituição, denominada Escola Técnica Federal de Indústria Química e Têxtil (ETFIQT). Institucionalmente, esta é a data que demarca a criação do SENAI CETIQT (SENAI CETIQT, 2015a).

32

Em 1947, iniciou-se a construção das instalações da escola e, dois anos depois, após a finalização das instalações físicas no bairro do Riachuelo,⁷ começou a oferta do primeiro curso técnico para a formação de recursos humanos da indústria têxtil. Em 1969, conforme o decreto nº 64.823, de 15 de julho daquele ano, o ETFIQT ganhou autonomia didática, administrativa e financeira, e sua gestão passou a ser realizada pelo Conselho Técnico Administrativo.⁸ Cabe destacar que, neste decreto, a escola já era identificada como Escola Técnica de Indústria Química e Têxtil (ETQIT), o que se aproximava ainda mais do nome atual da instituição.

A partir de 1973, a ETIQT passou a oferecer o curso de Engenharia Operacional Têxtil, em convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Guanabara (UEG), hoje Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Ao longo da

⁷ O SENAI CETIQT se localiza, desde então, próximo ao túnel Noel Rosa, num espaço de 50 mil metros quadrados. Esta localização se justifica historicamente devido à proximidade com as indústrias têxteis sediadas na região, como era o caso da Companhia de Tecidos Nova América, cujo espaço atualmente é ocupado pelo Shopping Nova América.

⁸ Hoje em dia, este conselho não possui mais a função administrativa, passando a ser chamado de Conselho Técnico Consultivo. Seus membros são profissionais do setor, principalmente, representantes de médias e grandes empresas da indústria química, têxtil e de confecção do país.

mesma década, ampliou as habilitações do curso técnico têxtil, propondo, assim, cinco diferentes formações na área de conhecimento: Fiação, Tecelagem, Malharia, Acabamento e Confecção. Vale ressaltar que neste período, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau” (MEC, 2009, p. 5), o que justifica a ampliação de oferta dos cursos técnicos no ETIQT.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (SENAI CETIQT, 2015a, p. 10), em 1979, por intermédio de uma resolução do Conselho Nacional do SENAI, a ETIQT transformou-se em Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (CETIQT). Na década seguinte, a instituição passou a oferecer o curso técnico de Estilismo em Confecção Industrial e o curso de graduação em Engenharia Mecânica: Habilitação Têxtil, este último resultado de outro convênio com a UERJ.

A primeira turma do curso Técnico de Estilismo em Confecção Industrial começou em 1984, tornando-se pioneira na formação de profissionais para o setor de confecção no Rio de Janeiro, conforme atestou Dorotéia Baduy Pires (2002, p. 4) na citação acima. No entanto, por ser referência na rede de escolas do SENAI, a instituição recebia alunos de diferentes regiões do país, o que ampliava a abrangência de atuação da instituição. O modelo curricular do curso passou a ser empregado pela rede de escolas do SENAI no Brasil, assim que outras unidades técnicas de ensino do setor de vestuário começaram a ser fundadas nos departamentos regionais do SENAI. Dessa forma, o curso técnico do SENAI CETIQT constituiu uma das poucas formações em moda ao longo de quase vinte anos no Rio de Janeiro, visto que o primeiro curso superior da área surgiu na cidade em 1995, na Universidade Veiga de Almeida, sob o título de Graduação em Moda (UVA, 2016).

Em 1997, o SENAI CETIQT passou a oferecer o curso de graduação de Engenharia Têxtil integralmente pela instituição e, em 2001, lançou o Bacharelado em Design, com habilitação em Moda. Nesse sentido, estes foram os primeiros cursos que deram unidade ao grupo de carreias que a escola contempla para a indústria têxtil e de confecção hoje. Em meados dos anos 2000, criou-se o Curso Superior em Tecnologia em Produção do Vestuário e, no fim da primeira década do século XXI, a instituição também

obteve a autorização para os cursos de Engenharia de Produção e de Engenharia Química.⁹

Frente a este panorama histórico, é possível perceber que o desenvolvimento da instituição e a passagem do nível de educação técnica para o ensino superior no SENAI CETIQT podem ser contextualizados nas políticas educacionais que estiveram vigentes entre os anos 1990 e 2000. Conforme o estudo realizado por José Marcelo Chacon e Adolfo Calderón (2015), ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-2003) houve uma aceleração na expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, em especial no setor privado, que passaram a ser monitoradas através do Exame Nacional de Cursos (ENC). De acordo com os autores, o exame permitia o ranqueamento das IES privadas e os resultados eram usados pelas instituições para a sua publicidade de modo a conquistar uma maior abrangência no mercado educacional. Durante o governo FHC, o número de matrículas no ensino superior quase dobrou, concentrando a maior ampliação de inscrições na rede privada, que cresceu 129,3% entre 1995 e 2002 (CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 87).

Porém, a ampliação do ensino superior não cessou com a entrada do governo Lula, como demonstra Kátia Lima (2011). A intensificação da política de diversificação das IES e dos cursos através dos programas como PROUNI¹⁰ e REUNI¹¹ promoveu uma reformulação da educação superior. Para a autora, leis e decretos corresponderam a estratégias que, inclusive, representavam a continuidade de propostas do governo FHC. Os núcleos de ação da reformulação foram:

- 1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva e 4) a garantia a coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva. (LIMA, 2011, p. 90).

⁹ Hoje a instituição oferece cursos técnicos, cursos de extensão, graduação e pós-graduação *lato sensu*.

¹⁰ Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o PROUNI é um programa do Ministério da Educação que tem por objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. As bolsas se destinam a instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.

¹¹ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e se constitui como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O programa foi iniciado em 2003 e concluído em 2012.

O SENAI CETIQT, como uma instituição de ensino superior, está circunscrito na rede privada, uma vez que seus cursos superiores são pagos. Embora a instituição não tenha participado diretamente das vagas do PROUNI, pode-se perceber que a ampliação de acesso ao ensino superior promovido pelos programas do Governo Lula auxiliaram o posicionamento do SENAI CETIQT na oferta dos cursos de graduação.

No âmbito nacional da rede SENAI de educação, o posicionamento do CETIQT em relação ao ensino superior também se justifica uma vez que os índices divulgados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) deixam transparecer que o investimento no ensino superior não se localizou a uma única unidade da rede de ensino do SENAI. Conforme podemos observar pelos relatórios anuais da instituição, em 2006, o número de matrículas no ensino superior era de 7.382 e representava um crescimento considerável frente às 3.021 matrículas em 2002 (SENAI, 2007, p. 49-51). Em comparação aos índices de 2015, verificamos que estes números continuam crescendo, pois no ano foram realizadas 24.210 matrículas, o que representa três vezes mais do que os valores de 2006 (SENAI, 2016, p. 17). Cabe destacar que o relatório de 2006 ainda evidencia que, na época, a atuação no ensino superior se concentrava em cursos tecnólogos. A partir das informações do relatório de 2015,¹² percebe-se que o nível superior da rede SENAI contempla graduações tecnológicas e bacharelados, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, além de cursos de extensão. Segue uma tabela com a separação do número de matrículas.

35

Figura 1 – Matrículas em ensino superior na rede SENAI em 2015.

Cursos Superiores	Matrícula	24.210
	Aluno-hora	7.507.695
Graduação Tecnológica	Matrícula	11.415
	Aluno-hora	5.452.331
Graduação Bacharelado	Matrícula	2.338
	Aluno-hora	1.169.830
Pós-Graduação Especialização	Matrícula	6.565
	Aluno-hora	782.309
Pós-Graduação Mestrado	Matrícula	224
	Aluno-hora	35.191
Pós-Graduação Doutorado	Matrícula	141
	Aluno-hora	15.928
Extensão	Matrícula	3.527
	Aluno-hora	52.106

FONTE: SENAI (2016, p.17).

¹² Os últimos dados publicados pela instituição referente ao número de matrículas da rede SENAI são de 2015.

A partir dos indicadores acima, evidencia-se que os cursos de graduação do SENAI CETIQT estão contemplados nos investimentos em ensino superior que a rede SENAI tem promovido a partir das propostas das políticas educacionais no Brasil. Apesar dos números demonstrarem que os bacharelados correspondem a uma parcela menor quando comparados ao número de matrículas em graduações tecnológicas, esta diferença não descontextualiza o SENAI CETIQT do cenário nacional na atuação no ensino superior. Ao contrário, estabelece um diferencial em relação aos perfis profissionais que se propõe a formar já que, também podemos perceber que, mesmo com o investimento em ensino superior, a rede SENAI ainda é proeminente nas matrículas de nível técnico, conforme apontam os dados do relatório de 2015. Foram 270.247 matrículas em Educação Técnica de Nível Médio, o que corresponde a mais de cem vezes o número de matrículas no ensino superior. Assim, a seguir, vamos nos dedicar a compreender de que forma o curso de Bacharelado em Design de Moda se consolidou em sua proposta pedagógica e qual é a estrutura curricular que se apresenta.

3 O BACHARELADO EM DESIGN DE MODA

O curso de Bacharelado em Design de Moda do SENAI CETIQT foi criado mediante uma proposta ao Ministério da Educação que contemplava a formulação de um curso superior em Moda, tendo em vista toda a bagagem adquirida ao longo dos anos com o curso Técnico de Estilismo em Confecção Industrial. Esta passagem pode ser descrita por diferentes profissionais da instituição que participaram deste processo, pois ainda lecionam na escola. Porém, de um modo mais formal, a reformulação do currículo do curso está registrada no parecer emitido pelo Prof. Dr. Gustavo Amarante Bomfim¹³ no ano de 2003. No documento, são apresentadas as bases que fundamentaram a proposta de criação do curso de bacharelado e as modificações que se deram ao longo do contato com o Ministério da Educação para sua autorização.

Embora não seja nosso foco observar as alterações curriculares do curso por uma perspectiva histórica do contexto educacional da época, é necessário destacar que este parecer pode ser tomado como uma fonte que retrata um momento específico para o ensino de design no Brasil. Como apontam Queiroz e Moraes (2015, p. 69), sobre o

¹³ Gustavo Amarante Bomfim, que atuou como professor associado do Departamento de Artes e Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, prestou uma consultoria ao SENAI CETIQT para a produção de um relatório técnico sobre a implementação da graduação em design na instituição.

processo de transição do currículo do curso de Moda da Universidade Federal do Ceará, antes pautado na formação do estilista, em meados dos anos 2000, os cursos superiores relacionados à moda passaram a ser contemplados pela área de conhecimento do design. Deborah Christo (2013) contextualiza a passagem no caso do SENAI CETIQT.

A partir de 2004, por orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), todos os cursos, novos ou antigos, de formação de profissionais responsáveis pela criação e desenvolvimento do objeto do vestuário deveriam adequar seus projetos pedagógicos às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design, estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 05, de 08 de março de 2004. Já em meados de 2000, os novos cursos estavam sendo autorizados e reconhecidos seguindo as diretrizes educacionais adotadas para o ensino de design e estavam sendo nomeados com o termo design. Este é o caso, por exemplo, do curso de Bacharelado em Design – Habilitação Moda do Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI CETIQT), no Rio de Janeiro, que foi autorizado em 2001 e reconhecido em 2005. (CHRISTO, 2013, p. 59-60).

Percebe-se que, apesar de ter sido criado antes da resolução que determinava a designação de design, o curso de Moda do SENAI CETIQT foi instituído já sob a nova orientação da área de conhecimento do design. Assim, o parecer de Bomfim (2003) enfatiza as negociações que aconteceram para que o curso se adequasse a esta circunscrição do campo. Segundo o documento,

a Comissão Verificadora entendeu que deveria adaptar a proposta da FaSeC [Faculdade SENAI CETIQT] às novas Diretrizes Educacionais para o Ensino de Graduação em design e a instituição acatou as sugestões, listadas a seguir: alterar a nomenclatura de Curso Superior de Moda para Curso superior de Design de Moda. Reconsiderar as três ênfases inicialmente propostas, Estilo, Comunicação & Moda, Negócios de Moda para Curso de Design Habilitação em Moda, com ênfases nas áreas em que a IES é altamente especializada, têxtil e estamparia. (BOMFIM, 2003, p. 1-2).

Pode-se notar que, a partir das considerações acima, o curso de Design de Moda do SENAI CETIQT foi pioneiro, em âmbito nacional, na adoção dos parâmetros de design para a formação dos alunos. No entanto, também sofreu com o debate que esta determinação do Ministério da Educação gerou em relação aos perfis profissionais propostos pelos novos cursos que surgiram. No parecer, Bomfim (2003, p. 3) apontou que ao SENAI CETIQT havia dois pontos a serem observados nas propostas do curso: o contexto de abrangência e a equação entre os modelos de formação generalista e especialista.

Sobre o primeiro ponto, a proposta de criação do curso de Design de Moda do SENAI CETIQT representou um diferencial no contexto do Rio de Janeiro, principalmente, em comparação aos outros cursos superiores que eram oferecidos na cidade e que não estavam inseridos na tradição de formação do setor. Porém, para além da atuação local, o CETIQT se destacava pela sua abrangência nacional e, na justificativa de criação do curso, se apresentava como receptor das demandas oriundas das diferentes partes do Brasil. Este fator se colocou como um desafio para o curso, visto que ele deveria se posicionar frente a um contexto específico dentre a diversidade que o mercado de moda possui no território nacional.¹⁴ Além disso, entre as escolas da rede SENAI, o CETIQT se configurou por um perfil bastante diferente do padrão dos departamentos regionais: o enfoque no ensino superior não correspondia à tradição de trabalho de nível técnico pela qual as demais unidades caracterizavam suas ofertas.

Em consideração à oposição entre formação generalista e formação específica, é necessário dizer que as ênfases indicadas para a constituição curricular de um curso são prerrogativas das instituições de ensino. No caso do curso de Design de Moda do SENAI CETIQT, em sua proposta original, as ênfases mencionadas por Bomfim (2003, p. 2) foram trocadas pela habilitação, que passou a conferir o teor de moda em relação à vastidão que uma graduação em design representa. Pela indicação do parecer, apesar de o MEC ter sinalizado que os conhecimentos têxteis e de estamparia deveriam compor as ênfases da habilitação Moda do curso e que isto significaria o aprofundamento das disciplinas do núcleo básico de formação, Bomfim (2003, p. 6) deixou evidente que, em análise dos currículos da proposta original de curso e daquela resultante após as indicações do MEC, não havia clareza na definição dos objetivos das disciplinas de acordo com a separação entre o Núcleo Básico Comum, a habilitação e as ênfases.

38

Desde a sua criação, o currículo de Design do SENAI CETIQT se alterou algumas vezes. Embora encontremos nos lançamentos do sistema acadêmico da instituição a indicação de sete registros de grade, o sistema somente nos proporciona a visualização das três últimas — grades 205, 206 e 207—, sendo a 207 a que está em vigor desde 2010. Ela representa uma diferença muito sutil em relação à grade 206, pois as

¹⁴ Ao longo dos anos, o curso passou a se concentrar nas demandas locais da cidade e, de um modo mais comedido, nas demandas regionais do Estado do Rio de Janeiro. Por uma questão de normas do Sistema Indústria (SENAI, SESI E IEL), ao SENAI CETIQT não é possível ultrapassar os limites de atuação dos departamentos regionais. No caso Estado do Rio de Janeiro, o SENAI RJ é mantido pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro (FIRJAN) e possui preferência no atendimento das demandas regionais.

nove disciplinas acrescentadas à estrutura do currículo 207 já eram oferecidas como disciplinas optativas na grade anterior. O que, por fim, não representou uma mudança significativa no perfil do curso.

De um modo geral, desde sua origem, o curso de Design do SENAI CETIQT foi estruturado em uma grade dividida em sete semestres, o que é atestado pelo parecer de Bomfim (2003, p. 5) e pelo Projeto Pedagógico do Curso (SENAI CETIQT, 2015 b). Em comparação com a grade transcrita no documento de Bomfim, e as outras três obtidas no registro do SENAI CETIQT, o que se percebe é que não houve alteração na estrutura geral do currículo ao longo dos anos. Algumas disciplinas alteraram o nome, outras foram criadas, mas o eixo central do curso ainda é mantido até hoje, desde a sua criação. Basicamente, é possível notar esta permanência devido às disciplinas de projeto que estão presentes em todos os semestres e indicam um percurso formativo pautado pelos pressupostos do design em relação ao desenvolvimento de produto, neste caso, aqueles do vestuário.

Na descrição de Bomfim (2003, p. 5), o eixo de projeto era formado pelas disciplinas Teoria do Design I e II, e Projeto de Produto I, II e III, cada uma delas presente em um semestre letivo desde o primeiro até o quinto. Nos últimos dois semestres, respectivamente, estariam as disciplinas de Projeto de Conclusão I e II. Embora não tenhamos acesso às ementas das disciplinas daquela época para fazer uma comparação com o currículo atual, podemos perceber a semelhança com a distribuição da grade 207, atualmente em vigor. Conforme se pode observar na grade, as disciplinas são: Fundamentos do Design; Métodos e Processo em Design; Projeto e Varejo; Projeto e Logística e Projeto e Indústria. Da mesma forma que na grade anterior, ao final são oferecidas as disciplinas Projeto de Conclusão I e II.

Figura 2 – Currículo do curso – grade 207.

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Psicossociologia da Moda PSI40013 3	Pesquisa de Moda MOD40153 3	Teoria da Moda MOD40222 2	Marketing ADM40042 2	Comunicação Aplicada à Moda COM40013 3	Produção de Moda COM40023 3	Empreendedorismo e Negócios ADM40022 2
Indumentária I HIS40013 3	Indumentária II HIS40023 3	Indumentária Brasileira HIS40033 3	Cultura Brasileira SOC40022 2	Ética e Cidadania FIL40012 2		
História da Arte I (Antiga e Medieval) ART40012 2	História da Arte II (Renascimento) ART40043 3	História da Arte III (Moderna) ART40062 2	História da Arte IV (Contemporânea) ART40072 2			
Fundamentos do Design DGN40024 4	Métodos e Processos em Design DGN40034 4	Projeto e Varejo DGN40063 3	Projeto e Logística DGN40073 3	Projeto e Indústria DGN40083 3	Projeto de Conclusão I DGN40104 4	Projeto de Conclusão II DGN40116 9
Draping MOD40013 3	Draping Intermediário MOD40023 3	Modelagem Feminina MOD40053 3	Modelagem Masculina MOD40083 3	Modelagem Infantil MOD40103 3	Modelagem Tecido Elástico MOD40123 3	
		Processos de Fabricação MOD40253 3	Prototipia MOD40263 3	Gerência de Produto ADM40033 3	Portfólio de Moda MOD40273 3	
	Estrutura de Modelagem MOD40042 2	Ergonomia SAU40013 3	Desenho Técnico MOD40283 3	CAD de Desenho Técnico INF40082 2	CAD de Modelagem INF40092 2	
Fundamentos da Cor DGN40013 3	Materiais Têxteis e Acabamento TEX40322 2	Tecnologia de Confeção Industrial TEX40012 2	Padronagem I (Pequenas dimensões) TEX40333 3	Padronagem II (Grandes dimensões) TEX40343 3	Cor Aplicada ao Design DGN40122 2	
Metodologia Visual DGN40022 2	Linguagem Visual DGN40053 3		Identidade Visual DGN40093 3	Estética FIL40042 2	Semiótica LET40052 2	
Laboratório de Desenho ART40133 3	Desenho de Figura Humana MOD40183 3	Desenho de Moda Feminino e Infantil MOD40233 3	Desenho de Moda Masculino MOD40243 3			
Comunicação Oral e Escrita LET40012 2				Produção de Texto Acadêmico/Científico LET40042 2	Metodologia da Pesquisas Científica FIL40022 2	TCC (Seminários Interdisciplinares) DGN40132 2
	LIC - BDM I DGN40172 2	LIC - BDM II DGN40182 2	LIC - BDM III DGN40192 2	LIC - BDM IV DGN40202 2	OPT/TADs 6	OPT/TADs 6
25	28	26	29	25	27	19
De acordo com o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 a disciplina de Noções em LIBRAS é oferecida como OPTATIVA aos alunos interessados.						
RESUMO		Créditos	CH			
1. Disciplinas e TCC		179	2.685			
2- Estágio Curricular Supervisionado - DGN40140			200			
4- Atividades Complementares - EDU40010			200			
Total			3.085			

FONTE: SENAI CETIQT (2015b).

Analisando o conjunto de disciplinas da grade 207, pode-se fazer uma separação entre as duas disciplinas introdutórias (Fundamentos do Design e Métodos e Processo em Design), mais genéricas em relação ao conhecimento do campo do design, e as outras três (Projeto e Varejo; Projeto e Logística e Projeto e Indústria), cujo enfoque se concentra nas diferentes etapas do desenvolvimento de produto para a área de vestuário. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (SENAI CETIQT, 2015b), a disciplina de Fundamentos do Design explora a contextualização teórica e histórica do design, demarcando as definições do termo e as especificidades da prática do design de moda frente às demais ênfases do campo. Dando continuidade à primeira, a disciplina de Métodos e Processo em Design se estabelece pelo enfoque à metodologia projetual. Em seu conteúdo, são contemplados diferentes métodos e técnicas em design para o desenvolvimento de produtos e os alunos são submetidos ao exercício de projeto por

meio da criação de uniformes.¹⁵ Na sequência, iniciam-se as disciplinas identificadas pela palavra Projeto. A primeira, Projeto e Varejo, se configura pela abordagem do mercado de moda a partir das etapas de criação, produção e comercialização de produtos do vestuário. Por se concentrar no âmbito do desenvolvimento de produto para vendas, o projeto é direcionado às particularidades das coleções de moda, como seus temas de criação e a relação entre os produtos e a forma de apresentação deles ao consumidor — visual merchandising. Projeto e Logística é a segunda e propõe uma relação entre a elaboração de projeto em design e a organização dos meios e dos materiais para a atividade de desenvolvimento do vestuário. Nesse sentido, são abordados os procedimentos de armazenamento de suprimentos, os processos de produção dos produtos e as operações de distribuição aplicadas ao desenvolvimento do vestuário. O projeto, em meio a este conteúdo, se direciona a propostas de organização de fluxos de produção e à gestão dos materiais e de produtos para a distribuição aos canais de venda. Por último, a disciplina de Projeto e Indústria elabora a estruturação do desenvolvimento de coleção a partir dos parâmetros quantitativos da indústria. Nesse sentido, o calendário, a segmentação do perfil de mercado e as linhas de produtos são abordados e enfatizados na proposta de projeto que visa à criação de uma coleção de produtos de moda para uma determinada marca. Assim, o percurso estabelecido pelas disciplinas de projeto em design se encerra à medida que a disciplina de Projeto e Indústria compreende o último estágio antes de o aluno adentrar no Projeto de Conclusão, cujo objetivo é muito mais panorâmico do que as disciplinas anteriores e pressupõe o desenvolvimento de um projeto a partir de um problema de pesquisa estabelecido pelo aluno.

41

Frente a esta visão ampla do eixo de projeto, as outras disciplinas que fazem parte do currículo podem ser organizadas em outros eixos secundários e que se dividem pelas diferentes áreas de conhecimento, complementando o eixo central de projeto. Dessa forma, é possível observar vários grupos: 1) formado pelas disciplinas de cunho histórico, sociológico e filosófico, como História da Arte e História da Indumentária, Estética, Ética, Cultura brasileira e Teoria da Moda; 2) enfoque nos conhecimentos de representação gráfica, onde se enquadram disciplinas como Fundamentos da Cor, Linguagem Visual, Identidade Visual e Portfólio de Moda, além da cadeia de Desenho —

¹⁵ Desde 2014, esta tem sido a proposta da disciplina para o desenvolvimento do projeto. O uniforme apresenta restrições em relação ao vestuário que se adequam ao nível de formação do aluno dentro da grade curricular quando comparado à atividade de desenvolvimento de uma coleção de moda, na qual são exigidos conhecimentos mais avançados, principalmente, no que se refere às demandas do mercado.

desde a disciplina de Laboratório de Desenho, até a de CAD¹⁶ de Desenho Técnico; 3) modelagem, ergonomia e costura; 4) as disciplinas que envolvem o domínio da linguagem verbal e sua relação com a pesquisa acadêmica, como Comunicação Oral e escrita, Metodologia da pesquisa, Semiótica e os Laboratórios de Iniciação Científica; 5) cadeia têxtil, como Pesquisa de Moda, Materiais têxteis, Gerência de Produto e Tecnologia da Confecção; 6) Padronagem; 7) as disciplinas que envolvem o campo da Comunicação de Moda; e 8) as disciplinas da parte de gestão, no caso, Marketing, e Empreendedorismo e Negócios. O total são 61 disciplinas obrigatórias que o aluno deve cursar e ser aprovado durante, no mínimo, sete semestres.

Cabe destacar que para o aluno completar o curso de Design do SENAI CETIQT é necessário que ele realize ainda disciplinas optativas, isto é, aquelas que ele pode escolher dentro de um grupo de ofertas. No mais, deve realizar as horas de Estágio Curricular obrigatório e também as Atividades Complementares, cuja função é proporcionar a realização de atividades de extensão acadêmica ao longo dos anos de graduação e que reforçam o seu desempenho na formação escolhida.

Em análise dos conteúdos previstos para as disciplinas e pela disposição das disciplinas na grade curricular, podemos perceber que o curso atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Design a partir do desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos, da visão sistêmica de projeto e da busca pelo domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto em design. Em relação às exigências que as diretrizes fazem sobre o conhecimento do setor produtivo, os conteúdos são abordados através de disciplinas que buscam familiarizar o aluno com a materialidade dos objetos/produtos a que o curso se dedica e que foram indicadas acima, na apresentação do currículo, através do eixo 5 – Cadeia Têxtil. As capacidades gerenciais também são contempladas na medida em que estão presentes no eixo de gestão do curso e, em parte, nas disciplinas do eixo da Cadeia Têxtil, já que correspondem a conteúdos aplicados ao setor específico de formação. Assim, nos primeiros semestres, podem ser encontradas as disciplinas que visam abranger os conteúdos mais amplos do design e, a partir do 3º período, as abordagens tendem a demarcar as especificidades da moda em relação à área de conhecimento do design.

¹⁶ Sigla para a expressão inglesa *computer-aided design* que pode ser traduzida como “desenho assistido por computador”.

Como aponta Rita Couto (2008), a partir do ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação demarcaram os direcionamentos educacionais para o campo do Design devido à organização dos conteúdos e à sistematização dos parâmetros de oferta de cursos. Couto (2008, p. 70) menciona que, embora em 2004 as diretrizes tenham sofrido atualizações através da Resolução CNE/CES5/2004 de 8 de março, poucas diferenças foram observadas desde as primeiras diretrizes em 2002. No entanto, a autora salienta que desde a sua implantação, as diretrizes representaram desafios. Em nossa opinião, elas ainda representam o mesmo desafio, uma vez que a última versão continua vigente e a prática do design tem se transformado rapidamente frente às mudanças culturais de nossa sociedade. Dessa forma, a seguir, vamos tecer algumas considerações sobre alguns desafios que temos observado na experiência cotidiana com a atual grade curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda da Faculdade SENAI CETIQT.

4 UMA LEITURA CURRICULAR

Analisando o arranjo do currículo, identificamos que os enfoques das disciplinas do curso acentuam o perfil profissional do designer como projetista de peças do vestuário. O número de disciplinas que envolvem os conhecimentos práticos sobre os produtos de moda e os procedimentos de confecção representa a maior parte do currículo. Apesar de a moda pressupor diferentes perfis de atuação profissional, as disciplinas de desenvolvimento de produto se sobressaem quando comparadas a outros grupos, como aquele de comunicação de moda ou o de gestão, por exemplo. De certa forma, esta constatação reforça os direcionamentos previstos no parecer de Bomfim (2003) sobre o investimento da instituição numa ênfase para o curso de design que estivesse mais próxima à sua tradição de formação, ou seja, a área têxtil e de confecção.

No entanto, podemos verificar que, embora a sugestão registrada no documento tenha indicado a área de estamparia como uma possibilidade de ênfase para o curso de design de moda, na grade curricular esta área de conhecimento está reduzida a duas disciplinas, o que é pouco, principalmente em comparação às outras da área têxtil. Ao observamos as disciplinas de modelagem, por exemplo, percebemos que até o penúltimo período dos sete que compõem o curso, o aluno está submetido a uma técnica específica, ao *draping* ou à modelagem plana, e a um tipo de segmentação, isto é, as

modelagens feminina, infantil, masculina e de tecido elástico, esta última vinculada principalmente aos segmentos de *lingerie* e moda praia.

Já as disciplinas de estamparia estão localizadas no terceiro e quarto períodos. Os conteúdos se concentram na construção de *rapport*, módulos e sistemas de repetição em pequenas dimensões e se restringem a duas disciplinas que diferenciam o modo de produção das estampas: na disciplina Padronagem I, utilizam-se processos e técnicas manuais de desenvolvimento; na Padronagem II, o enfoque produtivo se dá pela aplicação de ferramentas computacionais, como são os programas *Photoshop*, *Illustrator* e *Corel Draw*. Assim, estas duas disciplinas não suportam a construção de uma ênfase em estamparia na medida em que representam pouco espaço para o desenvolvimento de uma área de conhecimento que cada vez mais tem se mostrado singular dentro do campo do design, como afirma Evelise Rüttschilling (2008) sobre o design de superfície.¹⁷

Frente a isso, conferimos que a comparação se torna ainda mais desigual quando somamos às disciplinas de modelagem as outras de ênfase na área têxtil e de confecção. Se, por um lado, esse fato atesta a ausência da ênfase de estamparia, apesar do direcionamento sugerido pelo documento de Bomfim (2003), por outro, atesta que a confecção se tornou um diferencial na constituição da grade curricular, demarcando, com isso, uma proposta de formação do designer mais próxima aos conhecimentos sobre a forma do vestuário e sobre a materialidade dos objetos. Consideramos que seja fundamental na formação do designer que atuará no campo do vestuário a proximidade com o mundo tátil e concreto das roupas, o que levanta questões relacionadas, por exemplo, à funcionalidade dos objetos e à superfície dos materiais têxteis, que ajudarão a constituir o futuro profissional. Além disso, o número de disciplinas de modelagem demonstra que a grade curricular confirma o domínio do conhecimento sobre o setor produtivo e sobre os meios de produção, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004).

44

Esta constatação faz com que verifiquemos que as outras ênfases, aquelas inicialmente propostas pelo projeto de criação do curso, tais como Comunicação e Negócios, se limitaram a disciplinas isoladas no currículo. Os conteúdos aparecem timidamente através de poucas disciplinas distribuídas ao final do curso. Em semelhança ao que ocorreu com as disciplinas de estamparia, as disciplinas voltadas para a

¹⁷ O SENAI CETIQT passou a oferecer a partir de 2011 o curso de graduação em Design de Superfície. No entanto, em 2015 ele foi descontinuado devido à baixa adesão ao mercado.

comunicação e para a gestão de negócios podem ser identificadas em duas unidades curriculares por área, conforme está indicado nos eixos 7 e 8 da grade curricular mencionados acima.¹⁸ A localização pontual dessas disciplinas fragmenta a construção do conhecimento, pois não se encontra nenhuma justificativa para a presença destas disciplinas nos semestres correspondentes e, tampouco, um enfoque de integração entre os conteúdos das demais disciplinas com as quais o aluno compartilha os estudos no período.

Um dos exemplos mais marcantes é o da disciplina de Empreendedorismo e Negócios, que está localizada no último período do curso, juntamente com a disciplina de Projeto de Conclusão de Curso II. Ao cursar a disciplina de Empreendedorismo concomitantemente ao desenvolvimento do projeto final, é difícil para o aluno contemplar os conteúdos da área de conhecimento de Negócios dentro do escopo do projeto, já que toda a parte de pesquisa e circunscrição do objetivo de projeto em design foram realizados no período anterior, na disciplina de Projeto de Conclusão I. Assim, o conteúdo se restringe ao âmbito disciplinar e não é prevista uma possibilidade de aplicação prática.

As unidades curriculares de modelagem nos permitem constatar um problema específico na grade, que é a segmentação de mercado aplicada à divisão das disciplinas. Este aspecto é reforçado por outro grupo de disciplinas, como é o caso daquelas de desenho de moda. As qualificações feminino, masculino, infantil, evidenciam que a grade curricular foi submetida à segmentação de público feita tradicionalmente no mercado de moda. A segmentação corresponde a um processo de divisão dos diferentes grupos de pessoas que formam o público de um mercado consumidor de acordo com as características de gênero, faixa etária, localização geográfica e/ou poder aquisitivo. No caso das unidades curriculares de modelagem e desenho, percebemos que a segmentação ocorreu por gênero e faixa etária, o que corresponde a um processo de separação de conteúdos e enrijecimento da estrutura do currículo. Conforme afirma Rita Couto,

45

currículos são programas de longo prazo e modificações em sua estrutura devem ser orientadas não apenas pela experiência cristalizada no passado, mas também por prognósticos ou possíveis cenários futuros. Pela sua estabilidade e universalidade, um currículo mínimo deve contemplar diferentes situações geoeconômicas; deve permitir espaço para a afirmação da personalidade de cada curso e, sobretudo, deve prever a flexibilidade suficiente para acomodações de

¹⁸ No caso da área de Comunicação de Moda, as disciplinas são: Comunicação aplicada à Moda e Produção de Moda. Em relação à gestão, são: Marketing, e Empreendedorismo e Negócios.

uma atividade dinâmica e interdisciplinar, como é o caso do design. (COUTO, 2008, p. 29).

A flexibilidade indicada por Couto não é efetiva quando disciplinas são divididas pela segmentação de mercado, uma vez que os conhecimentos passam a ser definidos pelas categorias técnicas de execução de procedimentos referentes àquela segmentação, diminuindo o espaço dedicado à experimentação dos próprios alunos. Ademais, este tipo de segmentação é arriscado, tendo em vista seu comprometimento com o próprio mercado de moda. A maneira como o mercado cria necessidades e nichos é acelerada, distinguindo os produtos para a adesão cada vez maior de um público consumidor. Considerando que um currículo tem um prazo longo de desenvolvimento, adotar a segmentação de mercado para a classificação das disciplinas pode gerar um currículo datado em relação ao perfil que ele irá formar. Pode, também, restringir a atuação de alunos e de professores na busca por diferenciação e inovação de produtos.

Quando Couto se refere ao dinamismo e à interdisciplinaridade como itens para um curso de Design, verificamos que a segmentação das disciplinas de modelagem e desenho não favorece um diálogo com as demais unidades curriculares do período onde estão localizadas. Julgamos que as disciplinas de Projeto são as mais adequadas para promover a experiência de cruzamento dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas. Porém, até mesmo as disciplinas de Projeto estão divididas em categoriais de mercado, como é o caso dos enfoques propostos: Varejo, Logística e Indústria.

46

Assim, se tomássemos as disciplinas de Projeto para trabalhar a segmentação proposta pelas disciplinas de modelagem e de desenho, teríamos uma restrição de combinações, como é o exemplo do enfoque do produto feminino que acontece no terceiro período e que está concomitante à disciplina de Projeto e Varejo. Sob esta lógica, haveria somente projetos de moda feminina no terceiro período, de moda masculina no quarto período e de moda infantil no quinto período, o que corresponde a uma formatação das situações de aprendizagem que, ao invés de propiciar ao aluno o contato com diferentes caminhos de exploração de suas capacidades e habilidades, acaba por limitar suas possibilidades de ação.¹⁹

¹⁹ Em alguns cursos de pós-graduação, o SENAI CETIQT adota o modelo de empresas-tutoras para o desenvolvimento de *briefings* das disciplinas de projeto. Este modelo favorece o contato do curso e dos alunos com as demandas reais do mercado de moda, sem que haja a fixação de qualquer segmento ou processo na grade curricular. Assim, permite a flexibilidade e dinamismo do currículo, conjugando uma experiência interdisciplinar de projeto em design.

É importante destacar ainda, em relação ao tema dos conteúdos, que a grade curricular do curso de Design de Moda apresenta uma divisão do currículo bastante tradicional no que se refere às disciplinas. De um modo geral, notamos que a forma como as disciplinas e os conhecimentos são segregados representam uma ideologia vinculada à divisão social do trabalho na produção industrial. Ao verificar que as disciplinas refletem a separação das diferentes etapas de produção dentro da indústria da moda, como aquelas de costura, modelagem, desenho, gerência e projeto, e que algumas ainda são subdivididas em diferentes técnicas, vemos a permanência de um modelo taylorista/fordista de produção no qual há uma divisão de atividades demarcada pelos processos produtivos.

Em nossa compreensão, assumimos as considerações de Geraldo Pinto (2007) sobre as características que o taylorismo e o fordismo geraram na produção industrial. *Grosso modo*, os sistemas taylorista e fordista se complementam na medida em que provocam a elevação do nível de especialização das atividades de trabalho, estabelecendo um processo de “limitação e simplificação” das competências do profissional (PINTO, 2007, p. 33). Com isso, percebemos que a grade curricular assume uma organização do trabalho por um viés taylorista/fordista porque distribui as capacidades e ferramentas de aprendizagem em uma linha evolutiva, padronizando operações de desenvolvimento.

47

A segregação das disciplinas de modelagem e costura, por exemplo, demarcam a separação de atividades que são extremamente complementares na construção do conhecimento sobre as propriedades materiais do vestuário. A separação das disciplinas de desenho e a forma como o desenho técnico é assumido como o final da escala de desenvolvimento das competências dos alunos influenciam no modo como o pensamento sobre a representação do produto é simplificado em relação à materialidade do objeto do vestuário e às formas de visualização deste.²⁰ Ademais, a cadeia construída sobre o enfoque das disciplinas de projeto — Varejo, Logística e Indústria — sinaliza a linearidade da realidade de produção e distribuição dos objetos na produção industrial. Associados, todos esses fatores afetam diretamente a capacidade projetual do aluno, uma vez que a fragmentação decorrente da segmentação do mercado aplicada aos

²⁰ Uma análise mais detalhada sobre o aspecto da limitação nas competências do designer pode ser observada na tese de doutoramento “Entre a imagem e a moda: um estudo sobre o *habitus* visual” (ROSA JÚNIOR, 2017).

conteúdos de formação, conforme mencionamos acima, é reforçada pela divisão social do trabalho implícita na classificação das disciplinas encontradas na grade curricular.

5 CONCLUSÃO

As considerações do economista político Harry Braverman (1981) fortalecem os argumentos sobre a limitação e a simplificação do pensamento do trabalhador e, em nosso caso, do profissional a ser formado pela instituição de ensino. O autor pontua os principais efeitos da gerência científica no controle da produção, indicando como a divisão social do trabalho cria o “princípio da separação de concepção e execução” (1981, p. 104), isto é, a separação entre aquilo que no campo do design chamamos de projeto e aquilo que são os processos físicos da produção. Para Braverman,

as unidades de produção operam como a mão, vigiada, corrigida e controlada por um cérebro distante [...]. Assim, ao estabelecer relações sociais antagônicas, de trabalho alienado, mão e cérebro, tornam-se não apenas separados, mas divididos e hostis, e a unidade humana de mão e cérebro converte-se em seu oposto, algo menos que humano. (BRAVERMAN, 1981, p. 113).

A ruptura gerada pela aplicação da gerência científica sobre os processos produtivos faz com que haja uma limitação na formação subjetiva do profissional, principalmente no que se refere à relação entre o seu trabalho manual e o pensamento. De acordo com Geraldo Pinto (2007, p. 34), “o nível de simplificação impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho e isso, vale dizer, é uma finalidade do sistema”. Assim, em determinadas situações, ao depararem com a postura de alguns professores que exigem a coesão entre os conteúdos teóricos e práticos, é compreensível que os alunos não tenham o instrumental necessário para manejá-la, o que ocorre devido à forma como a grade curricular não privilegia a abstração do conhecimento – estágio importante de formação do estudante. Vemos, então, que a separação das atividades acaba promovendo um olhar simplista e empobrecedor das atividades manuais, que, muitas vezes, aparecem para o corpo discente como se estivessem deslocadas da construção do conhecimento sobre os objetivos criados.

Para finalizar, vale a pena mencionarmos o alcance prático, que diz respeito à relação triangular entre o corpo docente, o alunado e as gerências e coordenações que operam o currículo da instituição de ensino, que a divisão social do trabalho representada na grade curricular faz emergir. É um sintoma do quadro socialmente conservador

expresso por meio da grade curricular certa celeuma entre os docentes que atuam nas disciplinas que são identificadas como teóricas e nas disciplinas que são identificadas como práticas. Situação muitas vezes ratificada pela organização institucional, por exemplo, quando muitas vezes as disciplinas práticas são contempladas com maior quantidade de subsídios em comparação às teóricas. Esse retrato suscita um debate sobre a disputa de poderes entre os agentes que incorporam a ideologia da produção industrial e se apoiam na especialização como modo de sobrevivência dentro do seu campo de atuação. No entanto, como afirma Braverman, a exigência pela especialização,

tende a fixar-se exclusivamente no aumento em número das ocupações técnicas especializadas, sem reconhecer que a multiplicação das especialidades técnicas é condição para a destituição dos trabalhadores dos reinos da ciência, do conhecimento e da qualificação. (BRAVERMAN, 1981, p. 360)

Frente a estas considerações, atualmente, percebemos um cenário de mudanças na cultura, no qual algumas iniciativas despontam pela forma como apresentam alternativas em relação às práticas do design e seu contexto de consumo que não reafirmam o sistema capitalista no seu sentido mais redutor, empobrecedor, que destitui a essência do humano. No âmbito do ensino de design, acreditamos que estas mudanças possam se associar às noções que Richard Sennet (2009, p. 137-199) indica sobre o trabalho do artífice através do conceito de “consciência material”. O termo se refere ao conhecimento adquirido sobre a materialidade que envolve o trabalho do homem e a forma como o material impõe determinadas situações que estimulam o artífice ao pensamento sobre sua prática. A consciência material demonstra que mão, cérebro e todos os sentidos devem ser combinados para o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, criar e trabalhar. Assim, uma grade curricular que busque propor a formação da prática do design pode se aproximar dos modelos de aprendizagem do artífice, tendo em vista as características de seu espaço de trabalho e a forma como promove a integração entre os diferentes conhecimentos.

Apesar de não encontrarmos, na grade curricular do curso de Bacharelado em Design de Moda da Faculdade SENAI CETIQT, um perfil que privilegie a formação proposta por Sennet, mencionada acima, compreendemos que as mudanças já começam a acontecer na medida em que o currículo está sendo revisto. Isto demonstra que o tempo é um elemento necessário para a avaliação da abrangência do currículo e, também, um fator decisivo para o amadurecimento das novas propostas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

BOMFIM, Gustavo Amarante. **Parecer sobre plano de reformulação do currículo pleno do curso superior de Design de Moda do SENAI-CETIQT**. 2003.

BONADIO, Maria Claudia. A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Iara – Revista de Moda, Cultura e Arte**, São Paulo, v.3, n. 3, p. 50-146, dez. 2010 – Dossiê. Disponível em:

<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/03_IARA_vol3_n3_Dossie.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL, 2004. **Resolução CNE/CES nº05/2004**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.222, de 23 de janeiro de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5222-23-janeiro-1943-415273-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 64.823, de 15 de julho de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64823-15-julho-1969-406144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**; a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

CHACON, José-Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CHRISTO, Deborah Chagas. **Estrutura e Funcionamento do Campo De Produção De Objetos do Vestuário no Brasil**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design, 2013.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 77-95.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

MÜLLER, Meire Terezinha. **A lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange, de Campinas**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000449544>>. Acesso em 24 out. 2016.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIRES, Dorotéia Dabuy. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, Ano VI, n. 9, p. 1-13, 2002. Disponível em: <http://soraianovaes.com/inovacaoedesign/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_moda_1_.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

51

QUEIROZ, Cyntia T. Marques de; MORAES, Silvia Elizabeth Miranda de. A transição do estilismo ao design: percepções dos professores e estudantes da UFC. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: ABPEM; Estação das Letras e Cores, 2015, p. 69-101.

ROSA JÚNIOR, João Dalla; CIPINIUK, Alberto. **Entre a imagem e a moda: um estudo sobre o habitus visual**. 2017. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2017 Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1312292_2017_Indice.html>. Acesso em: 1 jun. 2017.

RÜTHSCHILLING, Evelise Anicet. **Design de superfície**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SENAI CETIQT. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Faculdade SENAI CETIQT 2015-2019**. 2015a. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/07/03/6782/PDI251_SENAI-CETIQT2015-2019-versofinal-9dez.pdf?r=0.774485813426>. Acesso em: 25 out. 2016.

SENAI CETIQT. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Design da Faculdade SENAI CETIQT**. 2015b.

SENAI CETIQT. Regimento da Faculdade SENAI CETIQT. 2015c. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/07/03/6782/REGIMENTODAFACULDADESENAICETIQT_versofinal-9dez.pdf?r=0.678778143169>. Acesso em: 25 out. 2016.

SENAI. **Relatório anual 2006**. Brasília: SENAI, 2007. Disponível em: <https://static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/54/8f/548f1940-32ac-4458-9a42-1f0ca583a8d3/relatorio-anual-do-senai-2006.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SENAI. **Relatório anual 2015**. Brasília: SENAI, 2016. Disponível em: <https://static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/30/b5/30b5d040-21cc-4f1c-9640-dcd071e39bf6/relatorio-anual-do-sesi-senai-iel-2015.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

SENNET, Richard, **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Recebido em: 04/09/2017
Aceito em: 25/09/2017

THE FASHION DESIGN COURSE AT FACULDADE SENAI CETIQT: A CURRICULUM READING

Carolina Casarin da Fonseca Hermes¹

João Dalla Rosa Júnior²

ABSTRACT

This article assesses the curriculum grid of the course of Bachelor of Fashion Design at Faculdade SENAI CETIQT, pointing out some concepts that guide the distribution and organization of the disciplines and the way the resulting set creates a specific experience in the designer's role in his work environment. After briefly contextualizing the history of the creation and functioning of SENAI CETIQT, the article presents the curriculum structure of the Bachelor course in Fashion Design, analyzing the disciplines under the light of its pedagogical project. Through the disciplines position, content selections and periodization arrangements to which the students are submitted throughout the academic career, this article aims to understand some of the characteristics of the curriculum's design. In this way, it discusses some of the challenges observed in the daily experience with the current curriculum grid of the Bachelor course in Fashion Design at Faculdade SENAI CETIQT.

27

Keywords: Fashion Design. SENAI CETIQT. Curriculum grid.

¹ PhD student of the research line Image and Culture of PPGAV-EBA-UFRJ, the author develops the research on 'The modernist wardrobe: the clothing of Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade and Mário de Andrade' under the guidance of Professor Maria Cristina Volpi. She has a BA (Portuguese-literatures) and a master's degree in literature from UFRJ. Since 2013 she is a professor at Faculdade SENAI CETIQT. E-mail: c.casarinfh@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2303207649130794>

² He has a doctor and master degree in Design from PUC-Rio. Since 2011, he is a professor at Faculdade SENAI CETIQT. From 2014 to 2017, he occupied the position of Professor-Coordinator of the Bachelor degree courses in Fashion Design and Bachelor of Arts: Costumes and Clothing. E-mail: joaodrir@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0397762085270268>

1 INTRODUCTION

From the year 2000, in Brazil, the number of institutions of higher education offering undergraduate courses in Fashion has grown considerably. Back in the 1990s, the creation of degrees in fashion throughout the national territory had already been noticed, further beyond those pioneering schools in the State of São Paulo (PIRES, 2002, p. 3), but it was in the following decade that the number of courses tripled.

In general, according to Bonadio (2010, p. 60-62), the formation of the field of fashion in Brazil grew in intensity from the strategies of different actors in the mid-1990s. Among them, we can observe that the creation of graduate courses integrated the professionalization actions of the fashion industry which at that moment was trying to consolidate itself in view of the economic transformations of the domestic market. In addition, the creation of undergraduate courses was parallel to the increase in production within the *stricto sensu* graduate studies which approached Fashion as a research topic.

In this context, the Technology Center of Chemical and Textile Industry of the National Service for Industrial Training (SENAI CETIQT) held a pioneer position in the domestic scenario as it offered courses that promoted the training of professionals for the textile and clothing industry. Throughout its performance in the city of Rio de Janeiro, enhanced from the second half of the 20th century up to the present day, the institution dedicated itself to meet the industry expectations as it addressed the development of professionals' skills for the labor market. While in its early stages it focused occupations in the textile sector – primarily due to the context of local industries in the State of Guanabara³, with the development of the national industry in the following decades fashion and the clothing manufacturing fall within the SENAI CETIQT scope of action, marking its distinguishing position among the schools which provided training for future professionals in this sector in Brazil.

Given this, the aim of this article is to examine the curriculum of the Bachelor's course of Fashion Design⁴ at Faculdade SENAI CETIQT, indicating some concepts that

³ The State of Guanabara comprised the territory of the current municipality of Rio de Janeiro between 1960 and 1975, after the transfer of the Federal District to the city of Brasília. It is worth reminding that it was a period of heavy industrialization in Brazil.

⁴ We will adopt the phrase Bachelor of Fashion Design to designate the course, although the official degree is named Bachelor of Design, according to the registration in the Ministry of Education. We will keep the term Fashion associated with the name so we can emphasize the specific aspects of this formation in comparison to those in the area of design in general.

guide the distribution and organization of the disciplines and the way the resulting set creates a specific experience in the designer's role in his work environment. The point of view adopted in this article resides in the teaching nature of the authors. We are teachers transiting through different disciplines of the course and, therefore, we are in a position that enables us to note the possibilities and restrictions present in the curriculum design and assess the way this design sets directions to the professional profile the education institution aims to train.

After briefly contextualizing the history of the creation and functioning of SENAI CETIQT, we will present the curriculum structure of the Bachelor degree course in Fashion Design. Its disciplines are analyzed according to some institutional documents about the creation of the course and its pedagogical project. Finally, we address a reading of the curriculum grid, seeking to understand some of the characteristics of the curriculum design through the disciplines position, content selections and periodization arrangements to which students are subjected along the academic trajectory.

2 THE BACHELOR DEGREE IN FASHION DESIGN AT SENAI CETIQT

The Technology Center of Chemical and Textile Industry (CETIQT) corresponds to one of the units of the National Service for Industrial Training (SENAI) and was founded in Rio de Janeiro in 1947. SENAI, as an industry body, dates from 1942, and its creation was a result of the Vargas Government's actions for the development of the domestic industry. After the creation of the Ministry of Education and Public Health in 1930, and the National Council of Education in 1931, the Vargas Government applied measures that aimed to meet the purposes of the training for the work in the industry sector, which was still incipient. The Minister Gustavo Capanema was the one in charge of the proposed laws that concentrated efforts on professional education. The set of changes declared in 1942 became known as Capanema Reform and comprised the creation of SENAI.

At that time, SENAI had been appointed as an integral part of the National Confederation of Industry (CNI), to which it is still linked. In the late 1940s, the physical facilities of what is now the campus of SENAI CETIQT were built in Riachuelo neighborhood⁵. According to the Plan of the Institutional Development (SENAI CETIQT,

⁵ Since then, SENAI CETIQT has been located next to the tunnel Noel Rosa in an area of 50000 square meters. This location is historically justified due to the proximity with the textile industries based in the region,

2015a, p. 10) in 1979, by means of a resolution of the National Council of SENAI, the Technical School of Chemical and Textile Industry (ETIQT) became the Technology Center of Chemical and Textile Industry (CETIQT). In the following decade, the institution began to offer the technical course of Fashion Styling in Industrial Manufacturing.

The first group of the Technical Course of Fashion Styling and Industrial Manufacturing started in 1984, becoming a pioneer in training professionals for the clothing sector in Rio de Janeiro. However, as it stood out as a reference in the network of SENAI schools, the institution received students from different regions of the country, which broadened the scope of the institution's activity. The curriculum model of the course started to be used by the network of SENAI schools in Brazil since other teaching techniques in the clothing sector began to be established in the regional departments of SENAI. In this way, the technical course of SENAI CETIQ was one of the few formations in fashion over the course of nearly 20 years in Rio de Janeiro, since the first higher education course in the area emerged in the city at the University Veiga de Almeida in 1995, under the title of Graduation in Fashion (UVA, 2016). From the Technical Course in Styling in Industrial Manufacturing, in 2001, the SENAI CETIQT launched the Bachelor of Design, with a major in Fashion.

30

One can see that the development of the institution and the transition from the level of technical education to higher education in SENAI CETIQT can be contextualized by the educational policies that were in force between 1990 and 2000. According to the study conducted by José Marcelo Chacon and Adolfo Calderón (2015), over the two terms of Fernando Henrique Cardoso (FHC: 1995-2003) there was an acceleration in the expansion of Higher Education Institutions (IES) in Brazil, especially in the private sector, which started to be monitored by the National Examination Courses (ENC). According to the authors, the examination allowed the private institutions of higher education and results were used by the institutions for their advertising to conquer a larger scope in the educational market. Under the FHC government, the number of enrolments in higher education almost doubled, concentrating the highest expansion of inscriptions on the private network, which grew 129.3% between 1995 and 2002 (CHACON; CALDERÓN, 2015, p. 87).

as it was the case of *Companhia de Tecidos Nova América* (New America Fabrics Company), whose space is currently occupied by *Shopping Nova América* (New America Mall).

However, the expansion of higher education did not end in Lula government, as shown by Kátia Lima (2011). The policy intensification of the IES and the courses diversification through programs like PROUNI⁶ and REUNI⁷ promoted a reformulation of higher education. For the author, laws and decrees corresponded to strategies which, in addition, represented the continuity of the FHC government's proposals. SENAI CETIQT, as an institution of higher education, is circumscribed to the private network, once its higher education courses are paid. Although the institution has not participated directly in PROUNI vacancies, one can realize that the expansion of access to higher education promoted by Lula Government programs helped SENAI CETIQT as regards the offer of undergraduate courses.

The Bachelor course in Fashion Design at SENAI CETIQT was created by a proposal to the Ministry of Education that included the formulation of a course of higher education in Fashion, considering all the experience and knowledge acquired over the years with the Technical Course of Styling in Industrial Manufacturing. The curriculum reform of the course is registered in the technical opinion delivered by Gustavo Amarante Bomfim⁸, PhD Professor, in 2003. In the document are the foundations supporting the proposal of the creation of the Bachelor course and the necessary changes that took place along the contact with the Ministry of Education to obtain its accreditation.

31

As pointed out by Queiroz and Moraes (2015, p. 69) in their discussion about the transition process of the curriculum of the Fashion course at the Federal University of Ceará, which earlier addressed the training of the stylist designer, in the mid-2000s the fashion-related higher education courses were inserted in the design area of knowledge. Deborah Christo (2013) contextualizes the transition in the case of SENAI CETIQT.

From 2004, following the guidance of the Ministry of Education and Culture (MEC), all courses, new or old, of training of professionals responsible for the creation and development of clothing as object, should adapt their pedagogical projects to the National Curriculum Guidelines of the Graduation Course in Design, established in Resolution CNE/CES No. 05, March 08, 2004. In the mid-2000s, the new courses

⁶ Created by law No. 11,096 of January 13, 2005, PROUNI is a program of the Ministry of education whose objective is the provision of integral or partial scholarships to Brazilian students without a diploma of higher education. The scholarships are intended for private institutions of higher education in undergraduate and sequential courses of specific training.

⁷ Established by Decree No. 6,096, of 24 April 2007, REUNI is one of the actions included in the Plan of Education Development (PDE) and is the Support Program for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities. The program started in 2003 and was completed in 2012.

⁸ Gustavo Amarante Bomfim, who served as associate professor of the Department of Arts and Design at the Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, provided consulting services to SENAI CETIQT to produce a technical report on the implementation of the degree in design at the institution.

were authorized and accredited as they followed the educational guidelines adopted for the teaching of design and they were all included under the general term design. This is the case, for example, of the course of the Bachelor Degree in Design – Major in Fashion of the Technology Center of the Chemical and Textile Industry of the National Service for Industrial Training (SENAI CETIQT), in Rio de Janeiro, which was authorized in 2001 and accredited in 2005. (CHRISTO, 2013, p. 59-60).

One realizes that, despite having been created before the resolution that established the term design, the Fashion course of SENAI CETIQT followed the new guidance in the design area of knowledge. Thus, Bomfim's technical opinion (2003) emphasizes the negotiations that took place so that the course could meet the limitations resulting from the circumscription of the field. The Fashion Design course of SENAI CETIQT pioneered, at the national level, the adoption of the design parameters for the training of students. However, it also suffered with the debate that the Ministry of Education raised in relation to the professional profiles proposed by the new emerging courses. In his technical opinion, Bomfim (2003, p. 3) pointed out that the SENAI CETIQT had two points to observe in the proposals of the course: the context of scope and the equation between the generalist and specialist training models.

The proposal related to the creation of the Fashion Design course of SENAI CETIQT represented a major difference in the context of Rio de Janeiro, especially compared to other courses that were offered in the city and were not inserted in the tradition of the sector training. However, in addition to its local services, CETIQT stood out for its nationwide scope and, in the justification for creating the course, it was presented as a receiver of demands coming from different parts of Brazil. This aspect was a challenge for the course, as it should confront a specific context among the diversity of the fashion market in the country⁹.

As regards the opposition between general training and specific training, it is necessary to state that the emphases given to the curriculum elaboration of a course are prerogatives of the educational institutions. In the case of the Fashion Design course of SENAI CETIQT, in its original proposal, the emphases mentioned by Bomfim (2003, p. 2) were exchanged for the major in Fashion, which started granting the content of fashion to the course and, therefore, placing it in a specific locale in opposition to the vast territory a degree in design represents. In his technical opinion on the course, although MEC had

⁹ Over the years, the course began focusing on the local demands of the city and, in a more restrained way, in the regional demands of the State of Rio de Janeiro.

signaled that textile and printing knowledge should compose the emphases of the major in Fashion and that this would mean the deepening of disciplines of the basic core of the training, Bomfim (2003, p. 6) made clear that in both the analysis of the curricula of the original proposal and in that of the proposal resulting from MEC indications, there was no clear definition of the goals of the disciplines according to the separation between the Basic Common Core, the major in Fashion and the emphases.

In general, since its beginning, the SENAI CETIQT Design course has been structured in a grid divided into seven semesters, which is attested by the technical opinion of Bomfim (2003, p. 5) and by the pedagogical project of the course (SENAI CETIQT, 2015 (b)). In comparison to the grid transcribed in Bomfim and to three other grids in the academic system of SENAI CETIQT, what we see is that there had been no change in the overall structure of the curriculum over the years. Some disciplines had their names changed, others were created, but the central axis of the course has been still maintained to this day since its creation. Basically, one can notice this permanence due to the disciplines of the project present in every semester, indicating a formative journey guided by the design assumptions as regards product development, i.e. in this case those related to clothing.

33

In Bomfim's description (2003, p. 5), the axis of the project comprised the disciplines of Design Theory I and II, and Product Design I, II and III, each present in a school semester from the first to the fifth. In the last two semesters, respectively, would be the Final Degree Project I and II. Although we do not have access to the subject grids of the disciplines of the time to make a comparison with the current curriculum, we can realize that there are similarities with the distribution of grid n. 207, currently in force. As one can see in the grid, the disciplines are: Fundamentals of Design; Methods and Design Process; Design and Retail; Design and Logistics and Project and Industry. In the same way as in the previous grid, at the end the disciplines Project I and II are offered.¹⁰

Analyzing the set of disciplines in grid n. 207, one can separate the two introductory courses (Fundamentals of Design and Methods and Process in Design), more generic in relation to the design area of knowledge, and the other three (Project and Retail; Project and Logistics and Project and Industry), whose approach focuses on the different stages of product development in the clothing area. According to the Pedagogical Project

¹⁰ The current curriculum grid can be found on the link:
<<http://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/senai-cetiqt/cursos/graduacao/>>.

of the Course (SENAI CETIQT, 2015b), the discipline of Fundamentals of Design explores the theoretical and historical contextualization of design and addresses the definitions of the term and the specifics of the fashion design practice so that they differ from the other emphases of the area. Following the former, the discipline of Methods and Process in Design focuses on project methodology. It features different methods and techniques in design for product development and students start their project exercise by creating uniforms. Next, the disciplines identified by the word Project begin. The first, Project and Retail, focuses on the approach to the fashion market from the stages of creation, production and commercialization of clothing products. As it concentrates on product development for sales, the project is targeted to the particularities of the fashion collections, such as its themes of creation and the relationship between the products and the way they will be presented to the consumer — visual merchandising. Project and Logistics is the second discipline and proposes a relationship between the development of a project in design and the organization of the means and materials for the development of clothing. In this sense, it embodies supply storage procedures, processes of products production and distribution operations applied to the development of clothing. The project addresses the proposals for organization of production flows and management of materials and products for distribution to sales channels. Finally, the discipline of Project and Industry devises the structuring of the development of collection from the quantitative parameters in industry. In this sense, the calendar, the segmentation of the market profile and product lines are addressed and emphasized in the proposed project that aims to create a collection of fashion products to a particular brand. Thus, the path set by the disciplines of project in design ends as the discipline of Project and Industry comprises the last stage before the student enters his Final Degree Project, whose goal encompasses more than the previous disciplines and presupposes the development of a project from a problem of research established by the student.

34

Facing this broad view of the axis of the project, the other disciplines that are part of the curriculum can be arranged in other secondary axes that are divided into different areas of knowledge, complementing the central axis of the project. In this way, one can see various groups: 1) formed by the disciplines of historical, sociological and philosophical nature, such as art history and clothing history, Aesthetics, ethics, Brazilian Culture and Fashion Theory; 2) focus on knowledge of graphical representation, which comprises disciplines such as Fundamentals of Color, Visual language, Visual identity and

Fashion Portfolio, besides the Drawing chain – from the discipline of Design Laboratory to the CAD Technical Design¹¹; 3) pattern, ergonomics and sewing; 4) disciplines involving the field of verbal language and their relationship with academic research, such as Oral and Written Communication, Research Methodology, Semiotics and Laboratories of Scientific Research; 5) textile chain, such as Fashion Research, Textile Materials, Product Management and Manufacturing Technology; 6) Pattern; 7) disciplines that involve the field of Fashion Communication; and 8) the disciplines of management, namely, Marketing and Entrepreneurship and Business. They are 61 mandatory disciplines the student must attend and be approved for at least seven semesters.

3 A CURRICULUM READING

When analyzing the curriculum arrangement, we identified that the approaches of the disciplines of the course emphasize the professional profile of the designer as designer of clothing parts. The number of disciplines involving practical knowledge about the products of fashion and the manufacturing procedures represents the largest part of the curriculum. As Fashion presupposes different profiles of professional roles, the disciplines of product development stand out when compared to other groups, such as that of fashion communication or that of management, for example. To some extent, this observation reinforces the directions set out in Bomfim's technical opinion (2003) on the institution's investment in an emphasis on the design course that was closer to its tradition of training, namely, textile and manufacturing area.

35

However, we can see that, although the suggestion recorded in the document indicated the area of stamping as a possibility of emphasis for the course of fashion design, in the curriculum grid this area of knowledge is reduced to two disciplines, which is little, especially compared to others in the textile area. When we observe the pattern disciplines, for example, we realize that until the second-last term the student is subjected to a specific technique, to draping or flat pattern, and to a kind of segmentation, i.e. the female, infant, male patterns in a stretch fabric, being the latter mainly linked to segments of lingerie and swimwear.

The comparison becomes even more uneven when one adds to the pattern disciplines the other disciplines which have emphases on the textile and manufacturing

¹¹ Computer-aided design (CAD).

area. If, on the one hand, this fact attests to the absence of emphasis on stamping, despite the direction suggested by Bonfim's document (2003), on the other, it attests that manufacturing became a differential in the constitution of the curriculum grid, thus establishing a training proposal for the designer closer to the knowledge about the form of clothing and the materiality of the objects. In addition, the number of disciplines of pattern shows that the curriculum grid confirms the dominance of knowledge over the productive sector and over the means of production, as the National Curriculum Guidelines (BRAZIL, 2004) recommend.

This observation led us to verify that the other emphases, those initially proposed by the project of the course creation, such as Communication and Business, were placed in the curriculum as isolated disciplines. Their contents shyly appear through few discipline distributed at the end of the course. The disciplines addressed to communication and business management can be identified in two curriculum units per area, as it is indicated on axis 7 and 8 of the curriculum grid mentioned above.¹² The specific location of these disciplines fragments the construction of knowledge, because one cannot find any justification for the presence of these disciplines in the corresponding semesters and, either, an approach of integration between the contents of the other disciplines which are also an integral part of his studies during the semester.

36

The pattern curriculum units allow us to see a particular problem in the grid, which is market segmentation applied to the division of disciplines. This aspect is reinforced by another group of disciplines, such as those of fashion design. Women's, men's and children's qualifications show that the curriculum grid underwent the customer segmentation traditionally set in the fashion market. Segmentation corresponds to a process of division of the different groups of people who form the audience for a consumer market according to the characteristics of gender, age group, geographical location and/or purchasing power. In the case of pattern and drawing curriculum units, we realized that segmentation occurred by gender and age group, which corresponds to a process of content separation and stiffness of the curriculum structure. As Rita Couto (2008, p. 29) states, "curricula are long-term programs and modifications to their structure should be oriented not only by the experience crystallized in the past, but also by prognoses or possible future scenarios".

¹² In the case of the area of Fashion Communication, disciplines are: Communication applied to Fashion and Fashion Production. In relation to management, they are: Marketing, and Entrepreneurship and Business.

The curriculum flexibility highlighted by Couto (2008) is not effective when disciplines are divided by market segmentation since the knowledge starts to be defined by the technical categories of procedural performance that target that segmentation, decreasing the space dedicated to the experimentation of the students themselves. Furthermore, this type of segmentation is risky, considering its commitment to the fashion market itself. The way the market creates needs and niches is accelerated, distinguishing the products for the growing adherence of a consumer audience. Given that a curriculum has a long-term development, the adoption of market segmentation for classification of disciplines can generate a dated curriculum compared to the professional profile it will form. It can also restrict the performance of students and teachers in the quest for product differentiation and innovation.

We observed that the segmentation of the disciplines of pattern and drawing does not favor a dialogue with the other curriculum units of the semester where they are located. We believe that the Project disciplines are the most appropriate to promote the experience of crossing the knowledge developed in the different disciplines. However, even the Project disciplines are divided into market categories, as is the case of the proposed approaches: Retail, Logistics and industry.

37

It is also important to point out, in relation to the topic of the contents, that the curriculum of the course of Fashion Design presents a fairly traditional curriculum division as regards the disciplines. In general, we note that the way the disciplines and knowledge are segregated represent an ideology linked to the social division of labor in industrial production. When we realize that the courses reflect the separation of the different stages of production within the fashion industry, such those of sewing, pattern, drawing, management and project, and that some are still subdivided in different techniques, we see the permanence of a Taylorist/Fordist model of production in which there is a division of activities marked by production processes.

In our view, we agree with Geraldo Pinto's considerations (2007) when he assesses the characteristics generated by Taylorism and Fordism in industrial production. Roughly speaking, the Taylorist and Fordist systems complement each other to the extent that they cause the expertise level of the working activities to rise, establishing a process of "limitation and simplification" of the professional skills (PINTO, 2007, p. 33). With that, we realize that the curriculum grid has an organization of work in which Taylorist/Fordist

concepts emerge since skills and learning tools are distributed in an evolutionary line, standardizing development operations.

The segregation of disciplines of pattern and sewing, for example, marked the separation of activities that are highly complementary in the construction of knowledge about the material properties of clothing. The separation of the disciplines of drawing and the way technical drawing is assumed to be the end of the development scale of the students' skills influence the way in which the thinking about the product representation is simplified compared to the materiality of clothing as object and to forms of viewing it.¹³ In addition, the chain built on the focus of Project disciplines – Retail, Logistics and Industry – signals the linearity of the reality of the production and distribution of objects in industrial production. When they are grouped together, all these factors directly affect the project capacity of the student, since the fragmentation resulting from market segmentation applied to training contents, as mentioned above, is enhanced by the social division of labor implicit in the classification of disciplines found in the curriculum grid.

5 CONCLUSION

38

The considerations of the political economist Harry Braverman (1981) strengthen the arguments about the limitation and simplification of the worker's thinking and, in our case, of the professional to be trained by the educational institution. The author points out the main effects of scientific management in the control of production, indicating how the social division of labor creates the "principle of the separation of conception from execution" (1981, p. 104), i.e. the separation between what we call project in the design field and what are the physical processes of production. For Braverman,

the production units operate like a hand, watched, corrected and controlled by a distant brain [...]. Thus, in the setting of antagonistic social relations, of alienated labor, hand and brain become not just separate, but divided and hostile, and the human unity of hand and brain turns into its opposite, something less than human. (BRAVERMAN, 1981, p. 113).

The rupture created by the application of scientific management on the production processes causes a limitation on the subjective professional training, especially as regards the relationship between his manual work and thinking. According to Geraldo

¹³ A more detailed analysis on the aspect of the limitation on the designer's skills can be observed in the doctoral thesis entitled "Between image and fashion: a study on the visual *habitus*" (ROSA JÚNIOR, 2017).

Pinto (2007, p. 34), “the level of simplification prevents any conceptual abstraction about the work and that is, in other words, a goal of the system”. Thus, in certain situations, when students meet some teachers who demand cohesion between the theoretical and practical contents, it is understandable that these students lack the skills necessary to manage this concept and what is implied by it, because the curriculum grid do not address knowledge as an abstraction – an important stage in the student’s education. We see, then, that the separation of the activities leads to the promotion of a simplistic and depleting look on manual activities which often appear to the student body as displaced from the construction of knowledge about the goals created.

With these considerations in mind, we currently notice a scenario of changes in culture, in which some initiatives emerge due to the way they present alternatives in relation to the practices of design and their context of consumption that do not reaffirm the capitalist system in its more reductive and depleting sense, which deprives humans of their essence. Within the scope of design education, we believe that these changes may be associated with the notions that Richard Sennet (2009, p. 137-199) points out when he analyzes the work of the architect through the concept of “material consciousness”. The term refers to the knowledge acquired about the materiality that involves man’s labor and the way the material imposes certain situations that drive the craftsman to the act of thinking about his practice. Material consciousness demonstrates that hand, brain and all the senses must be combined to the development of the human capacity to think, create and work. Thus, a curriculum grid that seeks to propose the training of design practice can get closer to the craftsman’s learning models, considering the characteristics of his workspace and the way he promotes integration between the different kinds of knowledge.

39

Although we do not find, in the curriculum grid of the course of Bachelor degree in Fashion Design at Faculdade SENAI CETIQT, a profile that prioritizes the training proposed by Sennet, mentioned above, we understand that changes are already beginning to happen in so far as the curriculum is being reviewed. This shows that time is an element necessary for the assessment of the scope of the curriculum and, also, a decisive factor in the maturation of new proposals.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Gustavo Amarante. **Parecer sobre plano de reformulação do currículo pleno do curso superior de Design de Moda do SENAI-CETIQT**. 2003.

BONADIO, Maria Claudia. A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Iara** – Revista de Moda, Cultura e Arte, São Paulo, v.3, n. 3, p. 50-146, dez. 2010 – Dossiê. Disponível em:

<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/03_IARA_vol3_n3_Dossie.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL, 2004. **Resolução CNE/CES nº05/2004**: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**; a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

CHACON, José-Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <<https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

CHRISTO, Deborah Chagas. **Estrutura e Funcionamento do Campo De Produção De Objetos do Vestuário no Brasil**. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Artes e Design, 2013.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de Design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2008.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010>. Acesso em: 25 ago. 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIRES, Dorotéia Dabuy. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos**: Estudos em Comunicação e Educação. Especial Moda/Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, Ano VI, n. 9, p. 1-13, 2002. Disponível em: <http://soraianovaes.com/inovacaoedesign/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_moda_1_.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

QUEIROZ, Cyntia T. Marques de; MORAES, Silvia Elizabeth Miranda de. A transição do estilismo ao design: percepções dos professores e estudantes da UFC. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de. **Pesquisa e formação em moda**. São Paulo: ABEPEN; Estação das Letras e Cores, 2015, p. 69-101.

ROSA JÚNIOR, João Dalla; CIPINIUK, Alberto. **Entre a imagem e a moda**: um estudo sobre o habitus visual. 2017. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2017 Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1312292_2017_Indice.html>. Acesso em: 1 jun. 2017.

SENAI CETIQT. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI Faculdade SENAI CETIQT 2015-2019**. 2015a. Disponível em:

<http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/07/03/6782/PDI251_SENAI-CETIQT2015-2019-versofinal-9dez.pdf?r=0.774485813426>. Acesso em: 25 out. 2016.

SENAI CETIQT. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Design da Faculdade SENAI CETIQT**. 2015b.

SENAI CETIQT. Regimento da Faculdade SENAI CETIQT. 2015c. Disponível em:<http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_18/2014/07/03/6782/REGIMEN-TO-DA-FACULDADE-SENAI-CETIQT-versofinal-9dez.pdf?r=0.678778143169>. Acesso em: 25 out. 2016.

SENNET, Richard, **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

O CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSITÉ DE LA MODE E O CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Germana Maria Fontenelle Bezerra¹

Humberto Pinheiro Lopes²

RESUMO

Por meio de um relato de experiência, tratamos do resgate da memória do convênio entre o primeiro curso de moda em uma universidade federal, o curso de Estilismo e Moda (CEM) da UFC e a Université de la Mode, filiada à Universidade Lumière Lyon 2, na França. Para discorrermos sobre esse processo, mostramos como se deu o convênio, os apoiadores, as missões realizadas pelos docentes participantes, as dificuldades que ocorreram, a importância dos estágios e, por fim, consideramos a situação de inatividade que se encontra atualmente o convênio.

Palavras-chave: Convênio. Curso de Estilismo e Moda. França.

53

¹ Graduada em Economia Doméstica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutoranda em Design de Moda pela Universidade do Minho. Professora dos cursos de moda da UFC e da Universidade de Fortaleza. E-mail: | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5808658672810169>

² Bacharel em Estilismo e Moda (UFC). Mestre em Cultura Visual (UFG). Doutorando em Estudos Contemporâneos pela Universidade de Coimbra com bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do processo 99999.000917/2013-03. E-mail: | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8622769016503630>

1 INTRODUÇÃO

Na década de 1980, o Ceará estava em segundo lugar no *ranking* das indústrias de confecções do Brasil no que tange à produção do vestuário³. Era desejo dum grupo de empresários do setor tornar o estado num polo de referência em criação de moda. O grupo era representado pelo Centro Tecnológico de Confecções do Ceará, que entrou em contato com os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Economia Doméstica da UFC a fim de implementarem uma iniciativa no formato de um curso com formação rápida, que deveria contemplar uma extensão ou mesmo uma formação técnica⁴. Inicialmente, foi desenvolvida uma experiência que mais tarde evoluiria para o curso de Bacharelado em Estilismo e Moda (CEM), atual Design–Moda (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010)⁵.

O CEM tinha como perfil habilitar profissionais capazes de atuarem na área de criação nas indústrias de confecções, na perspectiva de criar uma cultura de moda local. Em 29 de outubro de 1993, o projeto do curso foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da UFC (MARQUES, 2014). Sua primeira turma iniciou em 1994. O projeto pedagógico do CEM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1993) previa a contratação de nove docentes para áreas de conhecimento específico do curso, dentre elas, a área de criação. Entretanto, havia dedicação de apenas três professores da Economia Doméstica e três da Arquitetura e do Urbanismo, sem que houvesse as contratações que foram estipuladas no projeto. Devido a razões como essa, era o momento de buscar novas alternativas para que o curso lograsse. A ideia inicial pautou-se na edificação de parcerias com o setor produtivo da indústria.

No âmbito acadêmico, em 1995, a decisão de manter o contato com a Universidade Lumière Lyon 2, por meio da *chargée de mission* (encarregada da missão), Maria Suzana Moreira Girard, era mais uma saída que consolidava a

³ O Ceará ocupa atualmente o quinto lugar no *ranking* do Faturamento da Cadeia Têxtil e de Confecção, conforme declaram os dados da Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção de 2016 (Mota, 2017).

⁴ O público-alvo das turmas do curso era formado na maioria por graduados e aqueles que trabalhavam na área de moda ou ainda que tivessem habilidades e interesses em atuar no mercado.

⁵ A partir da segunda metade da década de 2000, todos os cursos com denominações diversas relacionadas à moda, que inclusive contemplava a nomenclatura “Estilismo” foram modificadas por determinação do Ministério da Educação para Design de Moda para os tecnológicos e Design–Moda para os bacharelados. O CEM foi vinculado ao Departamento de Economia Doméstica (DED) no Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFC. Como Design–Moda, está lotado no Instituto de Cultura e Arte (ICA) da UFC.

articulação entre o ensino e o mercado. Girard trabalhou na intermediação com os professores visitantes, juntamente com a coordenação do CEM no direcionamento das missões, integrando uma série de atividades que correspondiam à vinda anual de um professor visitante para a UFC ou mesmo da coordenação da UFC à Université de la Mode. Era necessário ir em busca de profissionais que se encaixassem nas necessidades do convênio que se estabeleceu entre as universidades e na captação das empresas para os alunos exercerem atividades em Lyon. Girard apresentou ao CEM Nadine Gelas, a diretora da Université de la Mode, que compõe o Instituto das Comunicações (ICOM) na Universidade Lumière Lyon 2.

Com o intuito de estabelecer um histórico do convênio entre a UFC/CEM e a Universidade Lumière Lyon 2, levantamos, a partir de um relato de experiência, documentos (projetos, relatórios, o termo de convênio etc.) e o depoimento de duas estudantes. Para tanto, discorreremos as principais circunstâncias que propiciaram o acordo: destacamos as atividades do convênio, os apoios mantidos, as missões dos professores, como ocorriam os estágios supervisionados praticados pelos estudantes e ponderamos sobre a situação atual de inatividade do convênio. Estabelecemos as atividades que mais se destacaram para que o convênio pudesse manter uma de suas intenções: a qualificação dos corpos discente e docente do CEM, a fim de explorar cada vez mais a capacidade criativa dos envolvidos.

2 O CONVÊNIO

A cidade de Lyon é conhecida tradicionalmente pelo cultivo da seda: “A partir do século XVII, Lyon desenvolveu-se como uma grande cidade industrial, com sua economia fundada sobre a tecelagem da seda” (GAUTHIEZ, 2016, p. 33), quando se tornou um dos mais notórios centros de produção de seda da Europa (BEZERRA, 1988). Esta tradição local salientava o potencial da região que facilitava atividades relativas à moda que mantivessem um contato profícuo com a área de criação do CEM que necessitava de capacitação. A área de criação já despontava como relevante nos cursos da Université de la Mode.

A Université de la Mode foi fundada em 1988 na perspectiva do desenvolvimento de programas profissionais orientados para os setores de moda e criação (UNIVERSITÉ DE LA MODE, 2016). A Universidade Lumière Lyon 2 oferece

o mestrado em Moda e Comunicação e a graduação em Moda, dentre outros. Ainda de acordo com o *site* da Université (2016), estes cursos levam a cargos de gestão e criação, principalmente no que se refere à área de têxteis e vestuário, assim como acessórios, cosméticos, *design*, joias, dentre outros, orientando os estudos à comunicação, à gestão ou ao *marketing*.

Após a visita da coordenação do CEM para conhecer a estrutura da Université de la Mode em julho de 1995, foi formatado um acordo entre os dois cursos (CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1995). O processo foi realizado por *e-mails* trocados entre Nadine Gelas e o CEM, com a orientação do departamento responsável pelos assuntos internacionais da UFC. O posicionamento do reitor Roberto Cláudio Bezerra foi relevante, ofertando apoio necessário, ao possibilitar que a coordenação do CEM tivesse autonomia necessária para conduzir o acordo. O convênio entre os cursos foi estabelecido em 1996 e tinha como proposta firmar acordos de cooperação, abarcando relações interinstitucionais entre o CEM e a Université de la Mode.

Em 1997, Bruno Gelas, reitor da Universidade Lumière Lyon 2, foi até a UFC reafirmar o termo de convênio entre as duas universidades, que incluía o curso de Moda e outros cursos da UFC. Dentro do acordo, era previsto o intercâmbio entre discentes e docentes das duas universidades, parcerias com indústrias da cadeia têxtil, bem como troca de material didático entre as duas instituições. Durante o intercâmbio de discentes em Lyon, os alunos poderiam cursar disciplinas, cursos de férias, participar de conferências, semanas de moda e visitar indústrias locais.

O acordo entre as universidades possibilitou não somente o intercâmbio entre o conhecimento na área de moda, como também a proximidade entre as culturas brasileira e francesa. O intercâmbio propiciou o alargamento de formações entre duas regiões, ao caracterizar uma parceria que solidificava a criação de moda cearense no âmbito acadêmico e que tinha a intenção de estendê-la ao mercado.

3 OS APOIOS

Aconteciam eventos para divulgar o convênio com o intuito de dinamizar o intercâmbio realizado. Na UFC, os eventos eram programados pela coordenação do CEM e pela direção da Université de la Mode, e eram intermediados por Girard,

contemplando palestras e *workshops* com vagas destinadas a empresários, profissionais de moda e áreas afins, estudantes do CEM e de outros cursos que demonstravam interesse em participar das atividades. Costumavam estar presentes professores de outras instituições do Brasil, a fim de acompanhar o convênio. Sempre que possível, a programação dos professores visitantes era realizada na semana de moda da UFC, tendo em vista que a organização do evento dependia da agenda do visitante.

A Federação das Indústrias do Ceará (FIEC) atuou por meio do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), como um articulador que convocou os empresários para participarem dos eventos, bem como na captação das indústrias para visitas dos professores franceses, ao disponibilizar inclusive espaço físico para realização de eventos. O CEM também tinha o apoio dos sindicatos de confecções do estado do Ceará (feminino e masculino) e eventualmente da Câmara de Dirigentes Lojistas do Ceará (CDL), do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Ceará (SEBRAE-CE) e do Sindicato do Comércio Varejista e Lojista de Fortaleza (SINDILOJAS) e do setor moveleiro. O jornal *O Povo*, na figura da jornalista Vânia Dummar, era mais um parceiro que garantia a mídia para a divulgação e o reconhecimento do curso através dos mercados de moda local e nacional.

4 AS MISSÕES COM INTERCÂMBIOS DOCENTES

As missões com docentes de Lyon permitiam o contato esperado com a cultura francesa e a capacitação de estudantes e professores do CEM. O primeiro evento em Fortaleza ocorreu em 1996 com a missão de Nadine Gelas com a palestra “Moda, o império da sedução”. A programação da referida missão foi contemplada por visitas às indústrias têxteis de grande porte, como a Guararapes e a Jangadeiro Têxtil. A programação também contou com uma rota turística para o conhecimento da cultura local. Foram visitados os mercados populares Central de Artesanato do Ceará (CEART), Centro de Turismo do Ceará (EMCETUR), Mercado Central e Mercado São Sebastião, além do comércio de confecção local, sobretudo no que diz respeito à Avenida Monsenhor Tabosa e ao *shopping center* atacadista Maraponga Mart Moda. O Sindicato de Confecções Femininas organizou um desfile na FIEC, onde foi também degustada parte da gastronomia nordestina.

As missões seguiam um padrão, conforme ao que ocorreu com Nadine Gelas: uma palestra para um público maior, incluindo empresários, estudantes, professores e profissionais de moda e com visitas às indústrias de moda e mercados populares. Além de Nadine Gelas, realizaram missões no Ceará Daniel Peliigra, Jocelyn Vidal-Blanchard, Nicole Foucher e Sophie Cano, destacando-se dois professores que auxiliaram na área de criação: Martine LeHerpeur e Mongi Guibane. LeHerpeur realizou, entre junho e julho de 1997, no CEM, o *workshop* “Processos Criativos e estratégias do produto”⁶. A missão de Guibane aconteceu em maio de 1998. A princípio, a intenção era realizar apenas duas conferências: “Por uma nova cultura de consumo” e “As estratégias do produto e o *marketing* da criação”, que foi realizada no auditório da CDL. De acordo com o relatório desta missão (CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1998), participaram 70% dos estudantes do CEM, ainda que fosse período de greve na UFC. O evento foi direcionado a estudantes, industriais, lojistas e professores, como também foi aberto ao público em geral. Guibane demonstrou interesse em sanar parte das dificuldades de formação do CEM. Foram realizadas três oficinas de capacitação ministradas pelo francês: uma relativa a acessórios, outra sobre modelagem e acabamentos de alta-costura e, por fim, uma a respeito de desfiles.

Em 1997, a coordenação do CEM, na figura de Germana Bezerra, realizou uma missão, em que proferiu duas conferências com as temáticas “Moda Brasileira” e “Indústria Têxtil no Brasil” para as turmas do curso de pós-graduação em Moda da Université. A programação da missão do CEM contou com visitas ao ateliê Demître de Pierre, à Cooperativa de estilistas de Lyon, a indústrias de confecções, ao Museu do Tecido e ao Instituto de Tecnologia Têxtil da França, onde foi realizada pelos franceses uma palestra sobre as pesquisas que o instituto vinha realizando e a sua importância no mercado mundial. Em seguida, houve uma visita aos laboratórios com testes de tecidos inteligentes de tecnologia de ponta. Posteriormente, houve uma visita à empresa de lingerie Ravage, de grande porte e Pierre Bé, de moda feminina.

⁶ A professora tem seu escritório de consultoria tanto em Paris como em Shanghai denominado de Bureau LeHerpeur–Prospective Strategie Creation (estratégia de criação prospectiva). Segundo o *site* do escritório, o papel da empresa é antecipar as mudanças, criando novas estratégias, fomentando territórios criativos (BUREAU LEHERPEUR, 2017).

5 AS DIFICULDADES

Uma das principais dificuldades do convênio centrava-se na falta de verbas para arcar com os custos dos profissionais que se dirigiam à UFC para qualificar os corpos discente e docente. Os recursos eram limitados a custear a hospedagem e o traslado dos professores visitantes. Em relação à alimentação, esta também era custeada, desde que os professores fizessem uso do serviço do hotel.

Por meio da iniciativa privada, era possível conseguir parcerias para os profissionais de tradução. Todavia, a dificuldade de manter um profissional com tradução simultânea com o valor de mercado, bem como os equipamentos para tal serviço impossibilitava, por algumas vezes, dar continuidade às atividades. Assim sendo, como era possível providenciar verbas por meio do custo de passagens áreas nacionais com intermédio da UFC, manteve-se uma parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na figura da Profa. Maria Alice Vasconcelos Rocha, do curso de Economia Doméstica, que ficou responsável pela tradução simultânea. A formação específica em moda de Rocha facilitou ainda mais o processo de tradução simultânea. Além disso, Rocha e Girard faziam tradução no acompanhamento diário da visita com os franceses.

Tais ações que envolviam os custos, o apoio aos professores visitantes e a mediação das atividades funcionavam como uma força tarefa coesa para que se mantivesse o convênio ativo. No caso dos custos, não somente bastava que a assinatura do convênio providenciasse a efetividade das atividades, pois era o envolvimento de um corpo qualificado e em qualificação interessado no intercâmbio que propiciava a eficácia do acordo por iniciativa própria dos docentes brasileiros que estavam à frente deste projeto.

6 OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Uma das parcerias do convênio era a de ofertar estágio supervisionado em ambas as universidades para os estudantes. Como o convênio não era custeado por verbas específicas, não havia bolsas para os intercambistas. A Universidade de Lyon intermediava alojamento pago para os estudantes. Geralmente, Girard propiciava formas mais econômicas para alimentação e hospedagem. Os estágios

na França não eram remunerados. Havia uma cláusula no acordo do estágio em que o aluno não poderia receber remuneração. Outro requisito para o intercâmbio era o domínio do idioma francês. Em todas as missões anuais, o docente visitante encarregava-se de realizar as entrevistas com os estudantes que desejavam realizar o intercâmbio, avaliando a carta de intenção, a fluência do francês e o currículo. Um parecer era repassado para a coordenação do convênio e, posteriormente, era realizada a captação da empresa que iria receber o estagiário. Tal relacionamento propiciou estágios em empresas como a Atelier Captiva Mongi Guibane S. A. R. L., Candy for Richman, Cedrick Brochier, Kenzo Lingerie, Max Chauol, Nathalie Chaize, Nina Ricci, dentre outras.

Os relatos de alguns estudantes que realizaram o estágio na França demonstram aspectos que apontam a relevância social do intercâmbio, bem como a plena realização pessoal:

Desde criança, sonhava com aquele universo da alta-costura que eu via nas revistas de moda da minha mãe. Queria desvendar os segredos daqueles acabamentos invisíveis, dos drapeados e das delicadas aplicações de renda. Mas esse sonho parecia muito distante, algo inatingível. Foi cursando Estilismo e Moda na UFC que percebi que meu sonho poderia se tornar realidade, através do convênio firmado com l'Université Lumière Lyon II. Fazer o estágio em uma *maison de haute couture* francesa foi não só a realização do sonho de criança, mas também o que definiu meu futuro profissional. Desde os anos 2000, trabalho realizando vestidos de festa e noivas. Sou imensamente agradecida pela acolhida no Studio CDM e seu criador Monsieur Max Chaoul pela oportunidade de respirar aquela atmosfera mágica e aprender meu ofício. Agradeço também à UFC (Estudante 1, 2017).

Realizei o estágio supervisionado na cidade de Lyon no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009 no Village des Créateurs, uma incubadora de novos *designers* europeus. A experiência do estágio foi bem diferente da minha expectativa inicial que era voltada para o aprendizado técnico. O contraste e o aprendizado gerados a partir da miscigenação cultural e do deslocamento das minhas referências de mundo não só ampliaram minha forma de ver a vida como a própria forma de me apropriar e reconhecer a minha própria cultura. A experiência influenciou totalmente meus direcionamentos intelectuais, acadêmicos e profissionais, através de algumas desconstruções e remodelações do meu próprio ser, desembocando meu processo criativo para as artes plásticas e novas formas de pensar o ser criativo (Estudante 2, 2017).

O relato da Estudante 1 intensifica a imagem da França como um polo de criação de moda e, por algumas vezes, esta razão era uma decisão que favorecia o interesse por parte dos estudantes do CEM, ainda que houvesse outras capitais da moda no Brasil, como São Paulo e Rio de Janeiro (LOPES, 2014). Este interesse

converge-se para o que afirma Lipovetsky (2009), ao indicar que a importância da moda francesa torna-se crescente desde o século XVII. O fluxo de estudantes que iam até Lyon apontava, por meio da declaração da Estudante 2, que o referido interesse voltado para o aprendizado técnico lhe mostrou que o intercâmbio propiciava novas perspectivas em seu universo pessoal, encontrando inclusive novos meios de expressar seu ofício.

As ações do estágio incluíam a isenção de taxas acadêmicas para as disciplinas entre os estudantes participantes, o que favorecia o custo pessoal dos envolvidos, uma vez que o convênio não previa nenhum tipo de modalidade de bolsas, como já foi referido. A falta de subsídios que custeavam os estudantes era um motivo para a baixa adesão dos discentes franceses, dificultando o intercâmbio aos que pretendiam mover-se até Fortaleza. Durante o período de 1996 a 2006, apenas uma estudante da Université de la Mode realizou estágio supervisionado de 300h na empresa cearense Dilady Lingerie do ramo de moda íntima.

7 CONSIDERAÇÕES FINIAS: SITUAÇÃO ATUAL DO CONVÊNIO

O convênio entre as duas universidades foi fundamental para a formação dos corpos discentes e docente do CEM, tendo em vista que se tratava de uma área nova do conhecimento dentro das universidades de âmbito federal. Na altura da implantação do CEM, percebia-se um certo receio entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) sobre cursos com esta temática, até então inovadores no meio acadêmico entre as IFES. Levando em conta esses fatores, o convênio surgiu com a expectativa de consolidar uma formação técnica que pudesse fomentar tanto o ensino como o mercado.

Os professores visitantes da França estavam inseridos no mercado de trabalho, o que se diferia na perspectiva da universidade pública brasileira, que mantém a dedicação exclusiva de professores com carreira no magistério superior. Dessa maneira, os professores visitantes conseguiam atualizar informações que advinham de situações providas diretamente das atividades exercidas por estilistas. O envolvimento docente com empresários, palestras e projetos de extensão e de pesquisa permitiu uma maior aproximação com o mercado para que se pudesse formar profissionais com maior experiência.

O CEM foi o primeiro curso do gênero em uma universidade pública federal. A falta de pessoal qualificado na área, principalmente no âmbito da criação de moda, foi minimizada pelo convênio que o CEM estabeleceu com a Université de la Mode. A Université de la Mode ofertou suporte por meio de cursos, palestras e intercâmbio de discentes e docentes entre as instituições. O convênio entre as universidades está inativo atualmente. O curso Design–Moda da UFC já apresenta um corpo docente qualificado na área de criação. O curso configura-se como o segundo melhor no país no *Ranking* Universitário Folha (RUF, 2015), devido a uma série de razões que fizeram divulgar suas atividades no plano acadêmico (PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015). Outros tipos de convênio já existem também, estimulando novas parcerias entre diferentes modalidades de intercâmbio, como o Programa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) de Mobilidade Acadêmica (2017). Além dele, a modalidade do programa Ciências Sem Fronteiras (CsF), voltado para a graduação, incentivou estudantes a procurarem alternativas com bolsas de estudos, já que o convênio de Lyon e o programa da ANDIFES não oferecem esse tipo de subsídio.

As razões supracitadas, de alguma maneira, compreendem uma esfera de mudança de gestão do curso Design–Moda que implementou novas políticas de atuação no mercado local e no âmbito acadêmico, esfera esta que compreende inclusive uma conjuntura econômica e política que favoreceu parcerias a níveis nacional e internacional. O convênio com a Université de la Mode, em princípio, dependia do acordo entre as duas universidades, como também era favorecido pelo interesse dos envolvidos em manter o convênio ativo. Por vezes, o convênio era estabelecido mais pelas relações interpessoais que propiciavam as atividades, uma vez que a manutenção das ações dependia exclusivamente do esforço contínuo dos envolvidos nesse projeto. Os poderes público e privado tinham uma participação relevante nesse panorama. No entanto, o engajamento e o interesse dos atores participantes, em razão das experiências positivas que o intercâmbio propiciava, era um fator determinante para que o convênio lograsse com mais plenitude. Um exemplo disso se centrava a respeito do deslocamento da coordenação do CEM até Lyon. A possibilidade da participação do CEM nas visitas à cidade francesa, em alguns momentos, foi possível devido a parcerias com o governo do estado, a

Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e ao SEBRAE-CE. Porém, em outras vezes, o custo do deslocamento era realizado por desembolso pessoal, como ocorreu em 1995.

A partir de toda essa perspectiva, pontuamos sobretudo que o convênio contemplava a articulação entre ensino e mercado, uma vez que os estudantes tiveram a oportunidade de se inserirem em empresas mundialmente renomadas. Apesar da existência de novos convênios, nenhum outro manteve essa articulação de forma tão proeminente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Mobilidade acadêmica, 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/mob-academica/>>. Acesso em: 4 set. 2017.

BEZERRA, Germana Maria Fontenelle. **Relatório – Convênio Universidade da Moda de Lyon/França**. Curso de Estilismo e Moda (CEM), Departamento de Economia Doméstica (DED), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 1998.

BUREAU LEHERPEUR, 2017. Disponível em: <<http://martineleherpeur.com/>>. Acesso em: 4 set. 2017.

CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Convênio Curso de Estilismo e Moda da UFC e Université de la Mode de Lyon II/França [1998].

CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Ofício 14/95 de 17 de agosto.

GAUTHIEZ, Bernard. Lyon: das fontes escritas ao SIG histórico – métodos e exemplos de aplicação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, pp. 21–50, ago. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras: 2009. Título original: “L’Empire de l’éphémère: la mode et son destin dans les sociétés modernes”.

LOPES, Humberto Pinheiro. **Chafurdos na Moda**: heróis e vilões na história das cópias. Goiânia: Editora da UFG, 2014 (Coleção Expressão Acadêmica).

MARQUES, Cyntia Tavares. **Do estilismo ao design**: os currículos do bacharelado em moda da Universidade Federal do Ceará. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará

(UFC), Fortaleza, 2014.

MOTA, Lucas. **Do fio à indústria têxtil**: a trilha do ouro branco. *O Povo*, 31 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/jornal/2017/08/do-fio-a-industria-textil-a-trilha-do-ouro-branco.html>>. Acesso em: 4 set. 2017.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. UFC tem o segundo melhor curso de Moda no País; outros cinco configuram no top 10, 14 set. 2015. Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2015/7202-ufc-tem-o-segundo-melhor-curso-de-moda-do-pais-outros-cinco-figuram-no-top-10>>. Acesso em: 4 set. 2017.

TERMO DE CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (BRASIL) E A UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 (FRANÇA), 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Curso de Design–Moda**. Projeto Político-Pedagógico. Fortaleza, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto de Graduação em Estilismo e Moda (Bacharelado)**. Fortaleza, 1993.

UNIVERSITÉ DE LA MODE. **L'université**. Présentation, 10 maio 2016. Disponível em: <<http://mode.univ-lyon2.fr/presentation-574078.kjsp?RH=1398844893206>>. Acesso em: 4 set. 2017.

Recebido em: 11/09/2017

Aceito em: 17/10/2017

THE ACCORD BETWEEN UNIVERSITÉ DE LA MODE AND FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ

Germana Maria Fontenelle Bezerra¹

Humberto Pinheiro Lopes²

ABSTRACT

This paper aims remind the accord between the Fashion and Style Course at Federal University of Ceará and the Université de la Mode at Lumière University Lyon II. To describe this process, the report will mention the support and participation of the professors concerned, the difficulties, the internship, and will provide an update of the accord.

Keywords: Accord. Fashion and Style Course. France.

¹ Home economist, Federal University of Ceará. Master in Education, State University of Ceará. PhD student in Fashion Design, University of Minho. Fashion Design professor at the Federal University of Ceará, and the University of Fortaleza.

E-mail: germanafontenele@hotmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5808658672810169>

² Fashion Designer, Federal University of Ceará. Master in Visual Culture, Federal University of Goiás. PhD student in Contemporary Studies, University of Coimbra, financed by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), scholarship 99999.000917/2013-03.

E-mail: lopes.humbert@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8622769016503630>

1 INTRODUCTION

In the 1980s, the Brazilian state of Ceará was in second place in a ranking within the clothing industry³. A group of businessmen wanted to become leaders in the sector and a reference in fashion creation. This group was represented by the technological centre of Ceará which contacted people concerned in Architecture and Home Economics courses from the Federal University of Ceará to implement an initiative which would create a rapid formation course, which might fill a gap for extension formation or a technical one⁴. An experiment was developed which became the first course in a federal university: the Fashion and Style course, denominated actually by Design–Fashion (FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ, 2010)⁵.

The Fashion and Style course enabled professionals to work in the clothing industry, and attempted to create a local fashion culture. In October 29th of 1993, the course was approved as a project by the university council (CONSUNI) at UFC (MARQUES, 2014). The first class began in 1994. The course project (FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ, 1993) intended to employ nine professors to work mainly in the creative area. However, only six professors from Home Economics and Architecture dedicated their time to developing this course and no new recruitment was done for the project.

In 1995, taking into account the academic circumstances, a decision of maintaining contact with Lumière University Lyon 2 became a new possibility which consolidated the relationship between the market and university. Maria Suzana Moreira Girard was chosen to intermediate this articulation. Girard worked in association with visiting professors and the dean of the Fashion and Style course. She organized projects which included an exchange and a lot of activities related to visiting professors in Brazil or Brazilian visiting professors in France. It was important to divulge to all students the importance of participating in activities in Lyon. Girard introduced Nadine Gelas, director of Université de la Mode into the Fashion and Style course, who works at Communications Institute at Lumière University Lyon 2.

³ Ceará is in fifth place at a ranking related to textiles and clothing industry in 2016 (MOTA, 2017).

⁴ Target audience was formed by graduated and that one who worked in fashion industry or even others who had abilities or interest in this specific market.

⁵ In the 2000s, all courses with denominations related to fashion, including “Style” was modified by Ministry of Education to Fashion Design to technological courses and Design–Fashion for bachelors.

In order to establish a series of agreements between UFC and Lumière University Lyon 2, an experience report with documents will be presented (projects, reports, accord, etc.) and declarations of two students. Therefore the most important details concerning the accord will be discussed: accord activities have been highlighted; the support, the missions, and we reflect how the present situation of inactivity which the accord finds itself. Activities are established, which had greater prominence for discussion to enable the exploration of the qualification of professors and students and taking into consideration the creation factor.

2 THE ACCORD

Lyon is known by its silk related tradition: “From the 17th century, Lyon developed as a big industrial city with its economy based on silk weaving” (GAUTHIEZ, 2016, p. 33), At this time it became the most relevant production centre of silk in Europe (BEZERRA, 1988). This local tradition highlighted the regional activities related to fashion and may also be linked with creation; an area which the Fashion and Style course needed to be improved. Creation was significant at Université de la Mode.

The Université de la Mode was funded in 1998 to develop professional programmes oriented to fashion and creation. It offers masters and bachelors courses in fashion. These courses taught about creation and management, referring to textiles, clothing, accessories, cosmetics, design, jewellery, etc., orienting studies linked to communication and marketing (UNIVERSITÉ DE LA MODE, 2016).

After the Fashion and Style course dean visited the Université de la Mode in 1995, an accord was formatted between Brazilian and French institutions (FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ, 1995). This process began with e-mails between Nadine Gelas and the Fashion and Style course, oriented by a department in the Federal University of Ceará which is concerned with projects on international topics. Roberto Cláudio Bezerra’s point of view, rector in charge at that time, was extremely important in offering support to the Fashion and Style course and its autonomy. The accord between the two courses was established in 1996 and had, as its propose, to endorse the cooperation and relations between institutions.

In 1997, Bruno Gelas, the Lumière University Lyon 2 rector, was in the Federal University of Ceará to assign an agreement with the Brazilian university, and this agreement benefitted the Fashion and Style course. It announced an exchange between professors and students from the two universities, partnerships with the textile industry and an exchange of didactic material. During the exchange, students in Lyon could study subjects, attend summer courses, participate in conferences, fashion weeks and visiting local industries.

The accord between the universities helped exchanges in creative activities and maintained proximity between the Brazilian and French cultures. The exchange allowed a consolidation in training and built up a partnership which has grown considerably in the area of fashion design in Ceará, taking into consideration academic terms and an articulation toward marketing trends.

3 THE SUPPORTS

Some events were organized to promote the agreement in order to improve the exchange. The events were scheduled by Fashion and Style course dean and the Université de la Mode directors. These were intermediated by Girard and aimed to create lectures and workshops destined for businessmen, fashion professionals, and students. Partnerships with associations were made in order to obtain places to hold lectures and other events. The Fashion and Style course had support from syndicates and a local journal called O Provo, represented by journalist Wânia Dummar.

4 THE MISSIONS

Lyon professors coming to Fortaleza brought about projects aimed to establish a proximity with French culture and train a number of students and professors. The first event in Fortaleza occurred in 1996 with the arrival of Nadine Gelas and her lecture on “Fashion, seduction empire”. Her mission was complemented with industrial visits to Guararapes and Jangadeiro Textiles. Nadine Gelas went on a journey around the area in order to get to know local cultures. Some local markets were visited and also visited an important part of fashion commerce in Monsenhor Tabosa Avenue and Maraponga Mart Moda shopping centre. A fashion

show was organized and the opportunity to experiment local foods was also experienced. Other missions followed the same pattern. Besides Nadine Gelas, some French professors came to Fortaleza, namely Daniel Pelligra, Jocelyn Vidal-Blanchard, Nicole Foucher, and Sophie Cano.

Two professors were important to the creative sector: Martine LeHerpeur and Mongi Guibane. LeHerpeur in 1997, presented a workshop called “Creative processes and product strategies”. Guibane came to Brazil in 1998 to give two lectures: “We need a new consumption culture” and “Product strategies and marketing toward to creation”. According a report of this mission (FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ, 1998), 70% of students participated, even taking into consideration the strike period at UFC. Guibane was interested in helping out with some difficulties related to creativeness which could help professors of Fashion and Style course. Therefore workshops were organized: one related to accessories, and other about fashion shows.

In 1997, Germana Bezerra, dean of Fashion and Style course, went to Lyon and gave two lectures called “Brazilian Fashion” and “Brazilian Textile Industry” destined for post-graduation classes. Her schedule was extended to visit Demître de Pierre atelier, some industries, a museum and an institute turned to French Textiles, where lectures were given about important research work in the field of international market. Shortly after, Bezerra visited labs testing technological fabrics. Finally, there was a visit to Ravage lingerie and an industry for women’s Fashion, Piérre Bé.

5 THE DIFFICULTIES

One of the difficulties was the lack of sufficient funding. Because of this, most part of the professionals who could help improve projects could not afford to participate fully in the visits. In relation to funding for meals, the Federal University of Ceará could afford it only if the visiting professors ate at the hotel.

Due to the help of private enterprise initiatives, it was possible to promote partnerships to contract professional translators. However, the market value was so high to maintain a professional help, and this situation made it impossible to go to the activities. Nevertheless, it was possible to get an operational budget for plane tickets which the Federal University of Ceará could afford to back thus ensuring that the

Federal University of Ceará could maintain the partnership with the Federal Rural University of Pernambuco, contracting out Maria Alice Vasconcelos Rocha, Home Economics professor, who was responsible for simultaneous interpretation. Rocha also has a course in fashion and this facilitated the simultaneous interpretation. Rocha and Girard also translated for all professors in their daily visits.

These additional aids in relation to the operation budget, the support for visitor professors and a media involvement made it possible to maintain the working success of the project and to keep it active.

6 THE INTERNSHIP

One of the partnerships aimed to offer students internship in both universities. The project could not afford scholarships for students. Lumière University Lyon 2 could offer lodging for students, but not for free. Girard indicated some economic matters about and this and the problem of meals. The internships are not paid. There was a norm in the accord prohibiting it. Another important point for the people concerned to participate in the exchange was their fluency in the French language. In all annual missions, a visiting professor would have to participate in interviews, evaluating intention, fluency and curriculum. All results are destined to the project coordination. Finally, a company was chosen to receive the selected students. This provided internships in Atelier Captiva Mongi Guibane S. A. R. L., Candy for Richman, Cedrick Brochier, Kenzo Lingerie, Max Chauol, Nathalie Chaize, Nina Ricci, etc.

Some students who accomplished internships in France report aspects which indicate social relevance related to the exchange and personal realization:

Since child, I dreamed with that haute couture universe I saw in fashion magazines from my mother. I would like to understand secrets inside invisible trims [...] It was in the Fashion and Style course which this possibility could be real through the accord between Lumière Lyon University 2. My internship in a French house was just not a child dream, but it was defined my professional future (Student 1, 2017).

My internship in Lyon was in part of 2008 and 2009. I worked at Village des Créateurs, a company interested in new European designers. My experience was different from my initial expectation turned to technical knowledge. I faced contrasts with cultures which amplified my references and manners to see myself and my own culture. This experience changed my professional and academic ways through personal deconstructions (Student 2, 2017).

Student 1 intensifies the French image as a pole of fashion creation. A decision arose in part because of the students going to France, although there were fashion cities in Brazil like São Paulo and Rio (LOPES, 2014). This interest was declared by Lipovetsky (2009), indicating the importance of French fashion since 17th century. New experiences provided new perspectives for Student 2. She changed her personal life because found out new ways to express her work. The internship included zero academics tariff for subjects. Lack of a scholarship was one of the reasons that French students did not participate and study in Fortaleza. Since 1996 until 2006, only one French student accomplished internship in Dilady Lingerie, a local company.

7 FINAL CONSIDERATIONS

The accord between both universities was fundamental to increase the creative capacity of students and professors from the Federal University of Ceará. When the Fashion and Style course was started, it was not the norm for a fashion course in federal institutions; a completely innovative modality at that time. So, the accord arose with expectations to consolidate a technical competence which could feed the market and teaching skills. French visiting professors were working in the market place which was not common in Brazil where maintaining exclusive dedication in public universities was the norm. Thus, visiting professors actualized information from market activities.

The Fashion and Style course was the first of fashion area in a federal Brazilian public university. Lack of professionals in creativity was diminished because of the accord established. The Université de la Mode gave support through courses, lectures and exchanges. At the moment, the accord is inactive. The Design–Fashion course has now obtained professors qualified in the creative sectors. This course is the second best of the country (RUF, 2015) due to a serie of reasons promoting its activities in academic terms (FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ, 2015). Other types of accords have stimulated new partnerships (ANDIFES, 2017) such as Science Without Borders. All areas explored have brought changes and affected the Design–Fashion course, which is now implementing new policies linked to marketing and academia. The accord depended on both universities and principally with people working on the project. Part of the actions depended exclusively of the responsible people in this project.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Mobilidade acadêmica, 2017. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/mob-academica/>>. Acesso em: 4 set. 2017.

BEZERRA, Germana Maria Fontenelle. **Relatório – Convênio Universidade da Moda de Lyon/França**. Curso de Estilismo e Moda (CEM), Departamento de Economia Doméstica (DED), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 1998.

FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ. **Convênio Curso de Estilismo e Moda da UFC e Université de la Mode de Lyon II/França [1998]**.

FASHION AND STYLE COURSE, FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ. **Ofício 14/95 de 17 de agosto**.

FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ. Design–Fashion Course. **Projeto Político-Pedagógico**. Fortaleza, 2010.

FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ. **Projeto de Graduação em Estilismo e Moda (Bacharelado)**. Fortaleza, 1993.

FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ. UFC tem o segundo melhor curso de Moda no País; outros cinco configuram no top 10, 14 September 2015. Available at: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2015/7202-ufc-tem-o-segundo-melhor-curso-de-moda-do-pais-outros-cinco-figuram-no-top-10>>. Accessed 4 September 2017.

GAUTHIEZ, Bernard. Lyon: das fontes escritas ao SIG histórico – métodos e exemplos de aplicação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, pp. 21–50, ago. 2016.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Traduzido por Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras: 2009. Título original: “L’Empire de l’éphémère: la mode et son destin dans les sociétés modernes”.

LOPES, Humberto Pinheiro. **Chafurdos na Moda**: heróis e vilões na história das cópias. Goiânia: Editora da UFG, 2014 (Coleção Expressão Acadêmica).

MARQUES, Cyntia Tavares. **Do estilismo ao design**: os currículos do bacharelado em moda da Universidade Federal do Ceará. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2014.

MOTA, Lucas. **Do fio à indústria têxtil**: a trilha do ouro branco. *O Povo*, 31 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/jornal/2017/08/do-fio-a-industria-textil-a-trilha-do-ouro-branco.html>>. Acesso em: 4 set. 2017.

TERMO DE CONVÊNIO ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (BRASIL) E A UNIVERSITÉ LUIMÈRE LYON 2 (FRANÇA), 1997.

UNIVERSITÉ DE LA MODE. **L'université**. Présentation, 10 maio 2016. Disponível em: <<http://mode.univ-lyon2.fr/presentation-574078.kjsp?RH=1398844893206>>. Acesso em: 4 set. 2017.

GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN NA PARAÍBA: BREVE RELATO SOBRE OS FATORES DE CRIAÇÃO DOS CURSOS DE BACHARELADO E MESTRADO EM DESIGN NA UFCG

Wellington Gomes de Medeiros¹

RESUMO

Este artigo apresenta breve relato sobre os fatores que possibilitaram a criação do Curso de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design na Universidade Federal de Campina Grande. Inicialmente caracterizado como eminentemente voltado para o Design de produtos e localizado em um Centro de Ciências e Tecnologia, o Curso de Design evoluiu para uma abordagem multidisciplinar e generalista, com possibilidade de desenvolvimento de produtos em diversas áreas. A formação do corpo docente é em Design, favorecendo o foco na área, resultando na reconhecida excepcional qualidade dos egressos. O Curso de Design fará quarenta anos, sendo um dos mais antigos do Brasil. Como consequência da qualidade da graduação e da capacitação docente, o Programa de Pós-Graduação em Design emergiu em um contexto também de multidisciplinaridade, sendo formado por professores de diversas áreas, como Design, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Arquitetura, Educação, e Sistemas e Computação. Atualmente, o PPGDesign/UFCG oferece o Curso de Mestrado em Design.

Palavras-chaves: Design na Paraíba. Pós-Graduação em Design. História do Ensino em Design.

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Design da UFCG. Ph.D. em Design pela Staffordshire University, Inglaterra; Mestre em Artes Visuais pela UFRGS; Graduado em Design pela UFPB. Professor Associado da Universidade Federal de Campina Grande.

E-mail: wellington.medeiros@ufcg.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396433371553145>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 1, N. 1, Outubro 2017 - Janeiro 2018, p. 065-082.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630112017065> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar um breve relato sobre o percurso do ensino do Design na Paraíba, mais especificamente na Universidade Federal da Paraíba, e em Campina Grande. O estudo que resultou neste artigo tem caráter narrativo e documental. A escassez de documentos decorrente de perdas ao longo de quarenta anos de mudanças e atualizações foi fator limitador para a execução da pesquisa. Ao mesmo tempo, podemos deduzir que há uma necessidade urgente em resgatar o que for possível para traçar a história desse marco do ensino superior na região Nordeste, que até os dias atuais entrega ao vasto mercado muitos profissionais de destaque tanto no âmbito nacional quanto internacional.

Por muito tempo, o Design não configurou como tópico de interesse - e nem mesmo esteve presente - nas políticas de ciência e tecnologia no Brasil, mesmo quando já existiam cursos de Desenho Industrial/Design² no país, como o de Campina Grande (LEON, 2014). Foi a partir da gestão do prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque à frente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, entre 1980 e 1985 (CNPQ, 2017), que foi possível a inserção do Design como fator para o desenvolvimento da tecnologia e do ensino nesta área. Como consequência, foram ampliadas algumas universidades, entre elas a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Também foram criados polos de tecnologia em cidades que já apresentavam recursos físicos e humanos exigidos, entre elas, Campina Grande, na Paraíba, contemplada com um campus da UFPB que já desenvolvia projetos de tecnologia avançada, principalmente em Engenharia Elétrica.

O prof. Lynaldo Cavalcanti, natural de Campina Grande/PB, foi um entusiasta e incentivador do Design, pois acreditava no potencial da área para o desenvolvimento e a inovação tecnológica. Sendo paraibano, tinha particular interesse em contribuir para o desenvolvimento do estado e do Nordeste, atuando para a consolidação do Design na região.

Foi também por iniciativa do prof. Lynaldo durante sua gestão na reitoria da UFPB³ que foi criado em 1978 o Curso de Desenho Industrial (CDI) no campus

² A partir deste ponto, quando mencionadas ao longo do artigo, as expressões Desenho Industrial e Design identificarão a mesma área, uma vez que, por determinação do MEC, a primeira deve ser substituída pela segunda para identificar o ensino e a profissão no Brasil.

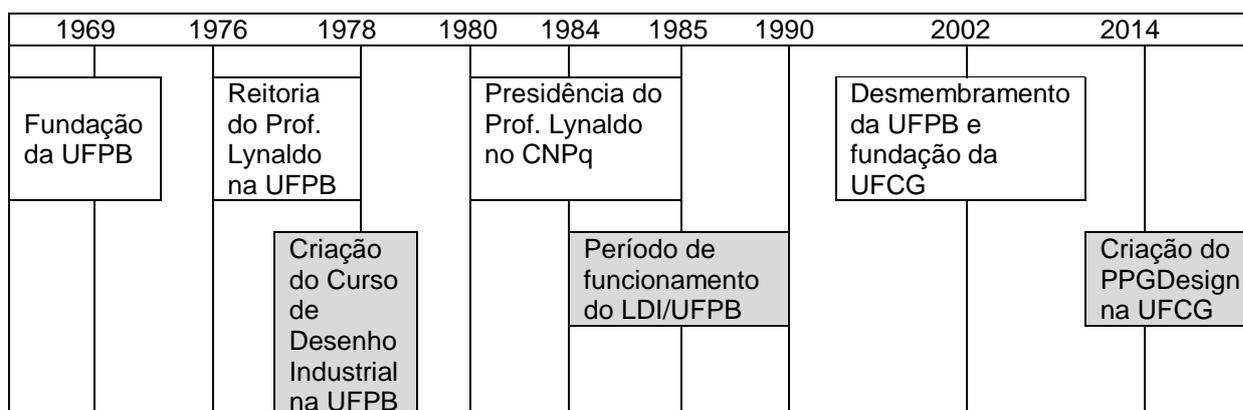
³ O prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque foi reitor da UFPB entre 1976 e 1978.

de Campina Grande com a contratação de professores oriundos da região Sudeste do país. Foi um dos primeiros cursos de Design criados no Brasil e instalados em uma cidade do interior. Fato similar ocorreria em 2014 com a criação do Programa de Pós-Graduação em Design na UFCG, o qual, embora não tenha ocorrido sob o amparo do prof. Lynaldo, sempre foi sua aspiração pessoal. A criação do PPGDesign é explorado mais à frente neste artigo.

Outro fator de grande impacto para o Design na Paraíba foi a criação do Laboratório de Desenvolvimento de Produtos da UFPB (LDI/UFPB) integrado ao CDI em Campina Grande como parte do plano de incentivo do CNPq à expansão da pesquisa, do ensino e da regionalização.

Finalmente, em 2014 ocorreu mais um evento de grande importância para o Design na Paraíba: a criação do Programa de Pós-Graduação em Design (PPGDesign/UFCG), no mesmo departamento onde funciona o CDI. A Figura 1 ilustra em sequência cronológica alguns momentos importantes desse processo.

Figura 1 – Sequência cronológica de eventos referentes ao CDI, ao LDI e ao PPGDesign.



Fonte: Autor.

Os tópicos a seguir descrevem inicialmente um breve histórico da graduação em Design na UFPB/UFCG com descrição das características do projeto pedagógico em vigor desde 2014. Posteriormente, descreve alguns fatores que resultaram na criação do Programa de Pós-Graduação em Design, assim como suas principais características.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURSO DE GRADUAÇÃO EM DESENHO INDUSTRIAL/DESIGN DA UFPB/UFCG

O relato descrito a seguir está fundamentado em livros e documentos do acervo da biblioteca da UFCG e obtidos na coordenação da Unidade Acadêmica de

Design, e em entrevistas realizadas entre 2016 e 2017 com alguns egressos e professores que viveram experiências que datam da criação da graduação e da pós-graduação⁴.

O primeiro curso de Desenho Industrial na Paraíba foi criado em 1978 quando da implantação do Curso de Desenho Industrial (CDI) na então Universidade Federal da Paraíba (UFPB) cujas atividades de ensino, pesquisa e extensão em diversas áreas, principalmente Ciências Exatas, tiveram início em 1969. O CDI foi implantado no campus da cidade de Campina Grande, onde um polo tecnológico havia sido instalado. O projeto foi possível devido à visão inovadora do então reitor da UFPB prof. Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, que acreditava no Design como instrumento para a inovação e o desenvolvimento. Na época, Campina Grande era uma cidade cuja principal atividade econômica era de base comercial, mas com algumas indústrias instaladas em seu distrito industrial que se encontrava em expansão. O prof. Lynaldo acreditava no espírito criativo e empreendedor da cidade que contava com uma universidade federal com forte investimento em estrutura, pessoal e criação de novos cursos, consolidando-se principalmente na área de ciências e tecnologia. Naquele contexto vigente, a criação do CDI foi um feito de vanguarda e histórico para a região e o país.

E foi principalmente a perspectiva da inovação tecnológica que foi determinante para a decisão do prof. Lynaldo em convidar em 1977 para a UFPB-Campus Campina Grande profissionais do Rio de Janeiro e de São Paulo, na época reconhecidos em uma área incipiente no mundo e mais ainda no Brasil: o Design. Coube ao professor Itiro Ilda, principal referência em Ergonomia na época, a incumbência de planejar o curso e arregimentar pessoal capacitado para o projeto.

O Curso de Desenho Industrial da UFPB foi inicialmente implantado como área vinculada ao Departamento de Engenharia Mecânica, no Centro de Ciências e Tecnologia da UFPB, e tinha como ênfase o Design de Produtos principalmente industriais, não contemplando outras subáreas comuna na época, como Comunicação Visual. Essa característica emprestava ao novo curso um perfil que o diferenciava da maioria dos similares no país, que em geral estavam instalados em

⁴ O autor deste artigo foi aluno da quinta turma do curso de Design, tendo participado de atividades com quase todas as pessoas citadas no texto e que foram responsáveis pela criação do curso. O autor foi responsável direto pelo Projeto Pedagógico do Curso de Design e pela criação do PPGDesign e do Mestrado em Design da UFCG. Portanto, este artigo apresenta tanto referências bibliográficas e documentais quanto o testemunho do autor.

centros de Artes e Comunicação. A circunscrição em um ambiente voltado à tecnologia e às Ciências Exatas proporcionou o que se acreditava ser uma qualidade que favoreceria o avanço tecnológico e a inovação para uma região carente de desenvolvimento na criação, na produção e na qualidade de seus produtos. Desta forma, professores que vieram de outras regiões e que detinham formação e conhecimento amplo na área das Artes e do Design agruparam-se a professores locais das Engenharias, estabelecendo diálogos que pareciam pertinentes na abordagem das questões relacionadas à implantação do Design no ambiente industrial.

Finalmente, em 02 de setembro de 1978, o Curso de Desenho Industrial – CDI, do Centro de Ciências e Tecnologia da UFPB obteve autorização de funcionamento, com a denominação de Curso de Bacharelado em Desenho Industrial, através da Resolução nº 24/78 do CONSEPE/UFPB que estabeleceu sua estrutura curricular. A Resolução nº 194/78 do CONSUNI/UFPB homologou em 10 de outubro de 1978 a autorização de funcionamento, quando foi selecionada a primeira turma. Em 6 de julho de 1982, o curso foi reconhecido pelo MEC através da Portaria Nº 248 para formar estudantes em apenas uma habilitação: Projeto de Produto.

Desde sua criação até 1978, o CDI/UFPB oferecia anualmente 20 vagas, em uma única entrada. A partir de 1999, o curso passou a oferecer 40 vagas, divididas em duas entradas. A partir de 2009, como consequência da adesão ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) do Governo Federal, o curso passou a oferecer 60 vagas com duas entradas por ano.

Como forma de criar um cenário propício à experimentação da criatividade aplicada ao desenvolvimento do produto industrial, foi implantado o Laboratório de Desenho Industrial-LDI da UFPB. Na época, havia poucos espaços destinados exclusivamente à experimentação do Design em laboratório. Entre 1984 e 1986, o LDI/UFPB desenvolveu vários cursos e projetos financiados em parte por instituições fomentadoras. Entretanto, ele ficou ativo apenas até o início dos anos 1990. Suas atividades foram interrompidas devido à falta de recursos, o que ocasionou a transferência de seus equipamentos para a Universidade Federal de

Pernambuco, fechando definitivamente a possibilidade de reabertura imediata de suas atividades. (LEON, 2014)

Apesar da curta duração, passaram pelo LDI/UFPB diversas personalidades do Design, entre elas, Gui Bonsiepe, que em 1984 ministrou o curso Metodologia Experimental, que resultou em publicação financiada pelo CNPq. (BOSIEPE et al, 1984) Outros profissionais coordenaram workshops e ministraram cursos que contribuíram para o aprofundamento das questões principalmente metodológicas da prática e do ensino do Design. Desta forma, o LDI/UFPB teve papel importante na capacitação do corpo docente do CDI. Os trabalhos desenvolvidos eram expostos à comunidade local e publicados em livros, sendo uma vitrine para informar às empresas sobre o potencial do Design e do curso, e para arregimentar novos alunos, considerando que até então não havia outros cursos na Paraíba onde pessoas interessadas em artes e linguagens visuais pudessem desenvolver suas habilidades criativas voltadas às soluções das necessidades práticas do cotidiano. Os Laboratórios de Desenho Industrial instalados no Brasil e criados como política de expansão da ciência e da tecnologia⁵ fecharam devido a diversos fatores, mas principalmente devido aos custos de manutenção e à interrupção de investimento institucional.

O estímulo à criatividade e às soluções inovadoras sempre fundamentaram o princípio pedagógico do CDI, explorando diversas conexões entre o Design, as Engenharias e a produção industrial. Os frutos do CDI e do LDI eram celebrados nos trabalhos de conclusão de curso onde participavam convidados do setor industrial da cidade. As disciplinas e a metodologia de ensino mudavam e eram adaptadas na medida em que mudava a concepção do Design e as diretrizes para o ensino. Nessa perspectiva, podemos listar alguns pontos relevantes, entre tantos outros, que indicam a mobilidade do curso no que se refere à adequação de seu conteúdo: (1) conexão das soluções de Design com as demandas das empresas locais; (2) conexão com os departamentos de engenharia e computação da UFPB; (3) inserção de problemas identificados no cotidiano nas disciplinas de projeto; (4) atualização da disciplina Estética com o retorno do professor Gustavo Bomfim do doutorado em 1984; (5) inserção da Semiótica com o retorno do professor Wellington Medeiros do mestrado em 1998.

⁵ Além do LDI/UFPB em Campina Grande, também foram criados laboratórios similares em Florianópolis (SC) e São Carlos (SP).

Em 2002 ocorreu importante evento que provocaria mudanças significativas no curso: a UFPB foi desmembrada, quando a Lei Nº. 10.419 de 09 de abril determinou a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)⁶. Desde então, a UFCG vem se destacando na região, e, em 2015, foi avaliada como a segunda melhor universidade do estado da Paraíba e uma das sete melhores da Região Nordeste. (IGC, 2015)

3 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DESIGN DA UFCG

O Curso de Design da UFCG (CDI/UFCG) está estabelecido sob a perspectiva da exploração de tecnologias para a criação de produtos que possam atender às mais diversas demandas humanas. Para tanto, desde sua fundação, o perfil do curso tem se caracterizado por ser essencialmente generalista, ou seja, não estando voltado para a formação de profissionais habilitados para o desenvolvimento de produtos em uma área específica do produto de Design.

Embora o Projeto Pedagógico do Curso de Design da UFCG tenha sido finalizado em 2010, sua implantação só ocorreria em 2014 com as características descritas a seguir (PPCDESIGN/UFCG, 2010).

3.1 Princípios pedagógicos fundamentais do curso

O princípio pedagógico e filosófico do CDI/UFCG está fundamentado em uma abordagem sistêmica do Design. Para efeito de caracterização do curso, a abordagem sistêmica está definida enquanto processo de identificação, abordagem, investigação, crítica, compreensão e exploração dos elementos de um todo que influenciam e são influenciados reciprocamente. Esse princípio adotado como filosofia do curso é aplicado não apenas às atividades localizadas, como no desenvolvimento de projetos, mas também para todas as atividades relacionadas às demais disciplinas e demais atividades do curso. Seguindo este princípio, todas as disciplinas apresentam em seus conteúdos e metodologias a perspectiva do inter-relacionamento com as demais, e principalmente, com as disciplinas de Projeto. Desta forma, caracteriza-se o princípio de inter-relações entre disciplinas, entre

⁶ A partir deste ponto, o artigo menciona a UFPB como instituição que vigorou até 2002 e UFCG como a que passou a vigorar a partir daquele ano, quando ocorreu o desmembramento da universidade.

projetos, entre usuário-produto, e também extensivo a professores e alunos. As diversas faces do Design e suas conexões interdisciplinares (funcionalismo, aspecto utilitário, estética, ergonomia, teoria, produção industrial, marketing, ecologia, emoção, semântica, entre outras) são exploradas através do princípio de inter-relações configuracionais, onde as diversas dimensões são igualmente importantes e se influenciam. Este princípio estabelece a relevância da multidisciplinaridade como fator que favorece ao aluno compreensão mais ampla acerca da complexidade inerente a uma certa ecologia do Design que deve considerar como igualmente importantes tanto aspectos pragmáticos e objetivos quanto aqueles que dizem respeito à dimensão subjetiva das aspirações humanas. (CARDOSO, 2016; MORIN, 2000)

No contexto socioeconômico atual, a busca por um conceito filosófico de Design que considere tanto o desenvolvimento sustentável quanto o alcance social e a dimensão humana na interação usuário-produto demonstra a vocação para a qual o curso de Design da UFCG está direcionado, integrando-se às diversas peculiaridades regionais e culturais, procurando atuar de forma interdisciplinar.

Deste modo, o Design passa a ser entendido como um diferencial que busca a qualidade e a excelência dos produtos e serviços. Além disso, o Design objetiva viabilizar através da utilização da tecnologia os processos de inovação relacionados à concepção, ao desenvolvimento e à produção de artefatos para a sociedade.

Partindo desse pressuposto, as necessidades e oportunidades de Design, assim como o princípio norteador de todas as atividades inerentes ao curso, são exploradas segundo todas as possíveis dimensões do produto e dos processos interativos com o usuário.

A carga horária mínima e máxima de matrícula por período, e o tempo mínimo e máximo para conclusão do curso são, respectivamente: carga horária mínima por período: 240 horas (16 créditos); carga horária máxima por período: 390 horas (26 créditos); tempo mínimo para concluir o curso: 3 anos e meio (7 períodos); tempo máximo para concluir o curso: 5 anos (11 períodos).

O Curso de Design da UFCG define Design de Produto da seguinte maneira:

O Design de Produto é uma atividade prática, fundamentada em teorias e procedimentos críticos, cujo principal objetivo é a configuração de artefatos no campo da inovação tecnológica, partindo de uma abordagem sistêmica, envolvendo diversas atividades e disciplinas, incluindo: processos cognitivos e criativos; questões de uso; cadeia produtiva; mercado, interação pragmática e emocional; propriedades formais; e dimensão estética, semântica e simbólica. Compreende criação e desenvolvimento de conceitos que resultem em produtos gerados a partir de uma estrutura de conexões englobando campos do conhecimento relevantes para a atividade, buscando, através de seus artefatos, proporcionar experiências que atendam às expectativas dos diversos segmentos de usuários durante a execução das mais variadas tarefas. Desta forma, devem ser contempladas experiências resultantes de expectativas tanto práticas quanto aquelas relacionadas a aspectos teóricos, emocionais e subjetivos. Assim, o Design deve combinar diversos fatores expressos em seus produtos que contribuam para uma experiência plena do usuário com o artefato, que incluem: experiência psicológica e emocional, caracterização estética, semântica do produto, impacto social e ambiental, ergonomia e fatores humanos, inovação tecnológica, eficiência, e durabilidade. Por fim, o Design deve explorar a configuração de seus produtos a partir da perspectiva de que possam ser significantes para seus usuários, a partir de uma perspectiva sistêmica. (PPCDESIGN/UFCG, 2010)

O objetivo geral do curso pode ser assim definido: formar profissionais habilitados a desenvolver produtos nas diversas áreas dos sistemas produtivos passíveis de exploração no universo do Design de Produto, consonante com o perfil de produção diversificado da Paraíba e do Brasil. Dessa forma, o egresso do Curso de Design da UFCG, está habilitado a desenvolver produtos para as diversas áreas desse sistema.

O CDI/UFCG objetiva, portanto, oferecer ao estudante uma visão sistêmica nas diversas etapas que compõem o processo de Design incluindo: concomitância com a evolução de aspectos sociais, culturais, econômicos e tecnológicos; pesquisa, análise e crítica de informações coletadas; processos criativos; processos produtivos. O estudante pode sempre exercer e desenvolver sua capacidade criadora seguindo processos metodológicos que proporcionem uma perspectiva sistêmica de todas as etapas e estágios envolvidos no ciclo de vida do produto desde sua concepção até sua utilização.

O princípio pedagógico está baseado na perspectiva sistêmica do Design que está fundamentado nos princípios de processo e iteração. Como processo, define-se: ação de proceder e realizar alguma atividade de forma contínua e prolongada; caracterizando-se como seguimento, curso, decurso, sequência

contínua de fatos e operações, andamento, desenvolvimento, modo de fazer alguma coisa; método, maneira, procedimento, levando a decisões e aplicações práticas⁷.

Como iteração, define-se: processo de resolução de um problema mediante operações em que sucessivamente o objeto de cada uma é o resultado da que a precede, estabelecendo uma relação de continuidade e evolução ascendente, possibilitando uma visão evolutiva e correlacionada das questões estudadas⁸.

Estes conceitos caracterizam não apenas as disciplinas de Projeto, mas todas do currículo. Dessa forma, a política pedagógica do curso contempla ênfase em procedimentos iterativos de aprendizagem e exercícios para apreensão e utilização prática do conhecimento adquirido. Ou seja, o mesmo procedimento fundamentado em processo deve ser aplicado tanto às disciplinas de Projeto, quanto as demais disciplinas práticas e teóricas. As seguintes palavras-chave caracterizam o Curso de Design da UFCG: visão sistêmica, processo e iteração. A combinação conceitual 'processo' e 'iteração' resulta na expressão 'processo iterativo' como conceito norteador do CDI/UFCG.

O processo iterativo que fundamenta o curso pressupõe uma correlação sequencial de todo o conteúdo da estrutura acadêmica associado às diversas dimensões que determinam o caráter multidisciplinar, considerando aspectos tanto pragmáticos quanto subjetivos e simbólicos.

Os trabalhos de conclusão de curso testemunham a complexidade inerente de cada projeto desenvolvido pelos alunos sob a perspectiva acima descrita. Observa-se que, na medida em que ocorreu a capacitação docente, os trabalhos de conclusão de curso atingiram profundidade além daquela exigida para uma graduação. As pesquisas desenvolvidas durante os trabalhos de conclusão de curso e todo o processo de Design que resulta em produtos passou a contemplar a demanda da produção científica latente no curso.

A partir desta constatação, do interesse de parte do corpo docente e da demanda existente na região, ocorreu o início dos trabalhos para a criação do Programa de Pós-Graduação da UFCG (PPGDesign/UFCG).

⁷ Adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Design, 2010.

⁸ Idem.

4 BREVE HISTÓRICO SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN DA UFCG (PPGDESIGN/UFCG)

Em 2014 teve início o Programa de Pós-Graduação em Design (PPGDesign) da UFCG, com o ingresso da primeira turma do Mestrado em Design.

Embora o processo de criação do Programa tenha iniciado em 2012, a gestação do Mestrado remonta a épocas mais distantes. Assim como no Curso de Graduação em Design, inicialmente, o projeto do Mestrado também brotou da visão inovadora do prof. Lynaldo Cavalcanti Albuquerque, que acreditava na pesquisa em Design como instrumento para a inovação e o desenvolvimento.

E foi justamente por ter uma visão empreendedora e de vanguarda, e por acreditar em Campina Grande e na UFPB, que o prof. Lynaldo estimulou a criação do que poderia ter sido um dos primeiros programas de pós-graduação em Design no país. Na época, o único doutor com formação em área correlata atuando no estudo acadêmico, sistêmico e metodológico do Design era o prof. Gustavo Amarante Bomfim, professor do curso de Design da UFPB e, caso raro na época, com doutorado em Filosofia com ênfase em Design obtido na Alemanha. O professor Gustavo é reconhecido como tendo sido o pioneiro no Brasil nos estudos em Design com abordagem filosófica e metodológica, contribuindo para uma filosofia do Design. Seus estudos sobre métodos de desenvolvimento de produtos foram basilares para o Curso de Graduação em Design da UFPB. (BOMFIM, 1995; COUTO & OLIVEIRA, 1999; COUTO et al, 2014)

Segundo documentos obtidos nos arquivos do Departamento de Design da UFCG em 2017, na década de 1990 ocorreram diversas reuniões para tratar da pós-graduação. Algumas ocorreram internamente, com registros de professores como Gustavo Bomfim, Ivan Assumpção e Lia Mônica Rossi; outras reuniões aconteceram com a participação de professores de outras instituições, como a Universidade Federal de Pernambuco. Há registros dos nomes dos participantes e também de minuta de projeto para a pós-graduação, contendo objetivos, área de concentração e linhas de pesquisa⁹. Entretanto, o projeto não foi executado, não sendo identificado registro dos motivos que provocaram a descontinuidade.

⁹ Documentos arquivados na Unidade Acadêmica de Design/UFCG, consultados em julho de 2017.

Alguns relatos¹⁰ indicam que ainda na década de 1990, tanto o professor Gustavo quanto os demais colegas não vislumbravam viabilidade para o projeto do Mestrado em Campina Grande, provavelmente devido às diversas limitações que vigoravam na época para a pesquisa em Design, não apenas na UFPB, mas em todo o país.

Nova investida foi executada em 1999, quando o então Departamento de Desenho Industrial (DDI) e o de Ciências da Computação se uniram para criar um Mestrado voltado para designers, chegando a formar dois mestres do quadro docente do DDI. Entretanto, segundo relatos, este projeto também não teve continuidade por falta de apoio no departamento.

Apesar do fracasso das tentativas anteriores, a aspiração em criar uma pós-graduação em Design na UFPB permaneceu, e continuamente essa questão emergia. A certa altura, alguns professores elaboraram propostas para cursos de Especialização, mas que nunca chegaram a se concretizar na universidade. Entretanto, com a capacitação contínua dos professores, a pesquisa precisaria ser acomodada em seu ambiente natural: a pós-graduação.

Em 2003 o prof. Wellington Gomes de Medeiros¹¹ iniciou doutorado em Design na Inglaterra, quando pode aprofundar conhecimento acerca das questões contemporâneas e da pesquisa em Design. O professor conheceu programas de vários países, entre os quais, destacam-se: o da Universidade de Newcastle, na Inglaterra; o de Tecnologia de Eindhoven, na Holanda; o de Arte e Design de Helsinki, na Finlândia; o Centro de Filosofia, Arte e Design na Dinamarca; entre outros. Já naquela época, estes programas se diferenciavam dos cursos no Brasil no que se refere ao estudo e à aplicação das dimensões do Design muito além daquelas voltadas exclusivamente ao caráter funcional-pragmático que vigorava até então no Departamento de Design da UFCG. Nos programas visitados, verificou-se que a pesquisa prática e acadêmica¹² impulsionavam novas compreensões sobre o Design através do estudo e da aplicação da dimensão humana e da multidisciplinaridade no processo de Design. Guardadas as devidas proporções,

¹⁰ Relatos coletados por entrevistas abertas com professores e egressos do curso da época a que se refere o estudo.

¹¹ O prof. Wellington Gomes de Medeiros foi aluno do Curso de Design e conviveu com as pessoas mencionadas no artigo, tendo também participado das atividades do LDI. Desde 1992, Wellington é professor do Curso da UFCG e atualmente do PPGDesign.

¹² Neste texto, diferencia-se pesquisa prática da acadêmica segundo sua aplicação: no primeiro caso, volta-se para o projeto de produtos; enquanto no segundo caso, volta-se para a teoria e a academia.

parecia haver condições de criar na UFCG um programa com características específicas, porém em sintonia com o que estava acontecendo naqueles programas. Alimentada pela lembrança da expectativa dos colegas no Brasil, a ideia de criar o Mestrado em Design permaneceu com o prof. Wellington como um embrião até seu retorno ao Brasil no fim do doutorado em 2007.

Entre 2008 e 2010, o prof. Wellington assumiu a coordenação da graduação do CDI, quando trabalhou para atualizar o Projeto Pedagógico do Curso de Design (PPC DESIGN/UFCG, 2010) mencionado anteriormente neste artigo. Além da implementação de diversas ações estruturais e humanas, o projeto resultante focou em dois aspectos muito relevantes: primeiro, a inclusão de elementos contemporâneos do Design, incluindo abordagens subjetivas como semântica do produto (KRIPPENDORFF, 2006, MEDEIROS, 2007), Design e emoção (NORMAN, 2004; JORDAN, 2000), iteratividade, processo de Design, interface, Design centrado no humano; o segundo aspecto refere-se à redução dramática da carga horária, o que permitiria aos professores a dedicação a outras atividades além do ensino na graduação. Entre estas atividades estaria a pesquisa e a futura pós-graduação.

Uma vez terminada a contribuição na coordenação da graduação em 2010, com a finalização do Projeto Pedagógico do Curso, o prof. Wellington dedicou-se ao projeto para o Programa de Pós-Graduação em Design da UFCG, cuja elaboração contaria posteriormente com a colaboração de alguns colegas do departamento. Foram feitas inicialmente reuniões internas e externas ao departamento, buscando orientações com coordenadores de pós-graduações consolidadas na UFCG. Foi identificado, então, que havia condições para ser criado um programa multidisciplinar. Neste momento, a ideia começava a materializar-se.

Em 2011, durante um congresso internacional em Portugal, o prof. Wellington teve a oportunidade de se reunir com o então coordenador da área de Arquitetura, Urbanismo e Design da CAPES, responsável pelos programas de pós-graduação em Design no Brasil, Dr. Ricardo Triska. Durante a reunião, foi mencionado o interesse em criar um Mestrado em Design na UFCG. Naquele momento, houve boa receptividade ao projeto, pois foi mencionado o reduzido número de programas no Brasil e principalmente no Nordeste onde, na época, havia apenas dois programas de pós-graduação em Design, o que indicava potencial

interesse por parte das instituições federais para a criação do Programa da UFCG. Uma vez estabelecidos os elementos mínimos para viabilização, os trabalhos para criação do PPGDesign iniciaram em 2012.

Todo o processo foi transparente e participativo, com colaborações importantes para a finalização do projeto. Os então futuros docentes do programa contribuíram com seus currículos e com a criação de disciplinas específicas. Acreditando na iniciativa, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFCG deu todo apoio ao projeto, financiando inclusive a participação do prof. Wellington em reuniões nacionais dos coordenadores dos programas em Brasília e em um congresso internacional em Design nos Estados Unidos, resultando em mais informações relevantes sobre a pesquisa em Design para a fundamentação da proposta.

Finalmente, em 2013, o projeto estava pronto, com um corpo docente formado por professores exclusivamente da UFCG e de diversas áreas, caracterizando o aspecto multidisciplinar da proposta. Naquele mesmo ano, o projeto foi submetido à CAPES e aprovado em outubro. No início de 2014 foi feita a seleção para a primeira turma do Mestrado em Design, cujas aulas iniciaram em junho do mesmo ano. A partir de 2015 as entradas passaram a acontecer sempre no mês de março.

5 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN - PPGDESIGN/UFCG

O PPGDesign/UFCG contava em 2017 com um quadro formado por 14 docentes de diversas áreas, envolvendo duas universidades, a UFCG e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)¹³, assim distribuídos: Design (7), Arquitetura (2) Engenharia de Produção (2), Sistemas e Computação (1), Engenharia Mecânica (1), e Educação (1).

O Programa apresenta uma área de concentração: Design de Produtos. Esta área objetiva explorar os diversos aspectos que constituem o processo de Design e suas interfaces, incluindo o estudo, a investigação científica, e o desenvolvimento de produtos a partir de uma perspectiva sistêmica de suas diversas dimensões: pesquisa fundamentada no produto enquanto meio para procedimentos

¹³ Até 2016 os professores do PPGDesign/UFCG eram exclusivamente da UFCG. A partir de 2017 um dos docentes transferiu-se para a UFRN. Posteriormente, outro professor daquela universidade foi credenciado no programa.

de investigação científica; abordagem do processo de Design segundo a evolução de aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos, culturais, econômicos, tecnológicos e ambientais; estudo da informação e da comunicação em produtos; pesquisa, análise e crítica de informações coletadas a partir de metodologia científica; estudo e desdobramentos de processos criativos; investigação de processos produtivos; inserção do produto nos diversos mercados segundo parâmetros sociais, ecológicos e econômicos; discussão teórico-metodológica do projeto e do ensino em Design. A partir de uma abordagem do Design centrado no humano, esta área de concentração estuda as dimensões pragmática e emocional na interação de usuários com produtos e artefatos como objetos de estudo em processos de investigação científica, considerando aspectos econômicos, culturais, sociais, simbólicos, éticos e ambientais. O estudo particular de produtos e artefatos conduz ao aperfeiçoamento desta área do Design, contribuindo para o desenvolvimento teórico, crítico e prático, visando a produção sustentável e o consumo justo e responsável do Design e de seus produtos¹⁴.

O PPGDesign apresenta duas linhas de pesquisa: (1) Informação, Comunicação e Cultura; e (2) Ergonomia, Ambiente e Processos. Na primeira, são estudadas questões relacionadas à teoria, crítica, história e desenvolvimento de produtos e artefatos com ênfase em sistemas de informação e de comunicação, considerando aspectos semânticos, semióticos, estéticos, cromáticos, gráficos, metodológicos, e estudos da cultura visual e material. O principal objetivo desta linha de pesquisa é promover o aprofundamento científico acerca de questões fundamentais relacionadas aos sistemas de informação e de comunicação que possam favorecer novas perspectivas para processos de Design e a consequente melhoria na qualidade de produtos e artefatos enquanto veículos mediadores de mensagens; possibilitando, desta forma, a exploração de estratégias e sistemas de desenvolvimento de produtos que contribuam para a melhoria da comunicação entre os usuários e os produtos, proporcionando melhor qualidade na interação homem-produtos.

Na segunda linha de pesquisa são investigadas questões relacionadas à teoria, crítica e desenvolvimento de produtos e artefatos com ênfase em aspectos tecnológicos, ergonômicos, de qualidade, biomiméticos, materiais, ambientais,

¹⁴ Adaptado do Projeto do PPGDesign/UFCG.

sociais e éticos, incluindo: Design voltado para o campo e o semiárido, Design sustentável, gerenciamento de projetos, interface com a Arquitetura e o Urbanismo, relação produto-usuário-ambiente, mobiliário urbano e de interiores. O principal objetivo desta linha é contribuir para o resgate e a aplicação sistemática de aspectos humanos, ecológicos e ambientais em processos de Design, incluindo princípios da interação usuário-produto, e discussão teórico-metodológica do ensino de Design, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento do Design fundamentado na relação entre a criação, a produção e o consumo de produtos e artefatos, de acordo com uma perspectiva que considere como prioridade tanto questões técnicas e econômicas quanto humanas e ambientais.

Para titulação de Mestre em Design é exigida a obtenção de vinte e dois créditos assim distribuídos: oito obrigatórios; doze optativos; dois créditos programados. A periodicidade de entrada é anual com uma média de 10 vagas por entrada. O processo de seleção ocorre em três etapas: análise do projeto, com caráter eliminatório; entrevista, com caráter eliminatório; e currículo, com caráter classificatório. Há ainda a exigência de teste de proficiência na língua inglesa para permanência no Programa.

Passados três anos, em 2017 o PPGDesign/UFCG começa a colher os primeiros frutos com a titulação de duas turmas do Mestrado em Design: 2014 e 2015. Dos egressos, temos conhecimento de que uma ex-aluna foi aprovada recentemente em concurso para professor em uma instituição de ensino federal em Minas Gerais, e outras duas ingressaram em cursos de doutorado. Outro ex-aluno foi premiado com uma bolsa de estudos do Instituto Europeu de Design. Também será gerada uma patente resultante da dissertação de outro egresso.

Com a emissão dos primeiros diplomas, consolida-se o Mestrado em Design e o PPGDesign/UFCG. Não há mais dúvidas sobre a necessidade, a viabilidade e a continuidade do Programa. Também constata-se sua repercussão na Graduação em Design da UFCG através de atualizações de conteúdos das disciplinas ministradas por docentes comuns tanto à graduação quanto à pós; pela participação dos mestrandos como estagiários docentes; e pelo trabalho em equipe e participativo, aproximando os professores tanto na pós quanto na graduação.

Até 2017, havia entrado no Mestrado em Design alunos oriundos de cinco estados do Nordeste como Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão,

indicando que o Programa de Pós-Graduação em Design da UFCG passou a integrar o grupo restrito de programas na área que contribuem para a pesquisa em Design no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao completar quarenta anos em 2018, o Curso de Design da UFCG estabelecerá um marco na história do ensino superior na Paraíba no que se refere à oferta de cursos que exploram e promovem a criatividade e a inovação, respeitando valores contemporâneos como aspectos ecológicos e sociais. O Curso de Design e o Programa de Pós-Graduação em Design fazem parte dessa história de sucesso. Este artigo apresentou de forma resumida, um pouco dos percursos e dos principais atores que acreditaram e contribuíram para que o ensino do Design se estabelecesse no estado, permanecendo até hoje como referência regional e nacional no que se refere à qualidade dos profissionais formados na Universidade Federal de Campina Grande. Entretanto, ao elaborar este artigo, constatou-se a necessidade urgente de organizar e estudar os documentos remanescentes desta história, que é parte da história do Design no Brasil, a fim de que informações importantes para a compreensão do desenvolvimento desta área relevante para o país não se percam definitivamente.

REFERÊNCIAS

BONSIEPE, Gui et al. **Metodologia Experimental: Desenho Industrial**. Brasília: CNPq, 1984.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu, 2016.

COUTO, Rita M. S.; FARBIARTZ, J. L.; NOVAES, Luiza (Org.) Gustavo Bomfim: uma coletânea. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

COUTO, Rita M. S.; OLIVEIRA, Alfredo J. (Org.) Formas do Design. Rio de Janeiro: 2AB, 1999.

CNPQ. **Centro de Memória**. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/lynaldo-cavalcanti.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

IGC - **Índice geral de cursos avaliados da instituição**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 05 set. 2017, 16:00.

JORDAN, P. W. **Designing Pleasurable Products**, London: Taylor & Francis, 2000.

KRIPPENDORFF, K. **The Semantic Turn**, Boca Raton: Taylor & Francis, 2006.

LEON, Ethel. **Canasvieiras: Um Laboratório para o Design Brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014.

MEDEIROS, Wellington G. Meaningful Interaction. **A Proposition for the Identification of Semantic, Pragmatic and Emotional Dimensions of Interaction with Products**. Tese defendida e publicada em 2007. Staffordshire University, Reino Unido.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

NORMAN, D. A. **Emotional Design**, New York: Basic Books, 2004.

PPC DESIGN/UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Design da UFCG**. Campina Grande: UAD/UFCG, 2010. CD-ROM.

PPGDESIGN/UFCG. **Projeto para o Programa de Pós-Graduação em Design**. Campina Grande/UAD/UFCG, 2013. CD-ROM.

UNDERGRADUATE AND GRADUATE DESIGN COURSES IN PARAÍBA: A BRIEF REPORT ON THE CREATION FACTORS OF BACHELOR'S AND MASTER'S DESIGN COURSES AT UFCG

Wellington Gomes de Medeiros¹

ABSTRACT

This article presents a brief report on the factors that enabled the creation of the course of Design and the Graduate Program in Design at the Federal University of Campina Grande (UFCG). Initially characterized as eminently focused on Product Design, and located in a Science and Technology Center, the Design Course evolved towards a multidisciplinary and generalist approach, with the possibility of developing products in several areas. The education of the faculty is in Design, favoring the focus in that field, which results in the recognized exceptional quality of its graduates. The UFCG Course of Design is almost forty years old and it is one of the oldest Design courses in Brazil. As a consequence of the quality of the undergraduate studies and the professor's qualifications, the Graduate Program in Design emerged in a multidisciplinary context, and it is formed by professors from several areas, such as Design, Production Engineering, Mechanical Engineering, Architecture, Education, and Systems and Computer Science. Currently, PPGDesign/UFCG offers the Course of Master's in Design.

65

Keywords: Design in Paraíba. Graduate Program in Design. History of Education in Design.

¹ Professor of the Graduate Program in Design at the UFCG. Ph.D. in Design from Staffordshire University, England; Master in Visual Arts from UFRGS; Graduated in Design from UFPB. Associate Professor of the Federal University of Campina Grande.

E-mail: wellington.medeiros@ufcg.edu.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396433371553145>

1 INTRODUCTION

This article aims to present a brief report on the trajectory of Design education in Paraíba, more specifically at the Federal University of Paraíba, and in Campina Grande. The study that resulted in this article has a narrative and documentary character. The shortage of documents due to losses over forty years of changes and updates was a limiting factor for the execution of the research. At the same time, we can assume that there is an urgent need to rescue what is possible to trace the history of this landmark of higher education in the Northeast region, which to this day delivers many outstanding professionals to the vast market, both nationally and internationally.

For a long time, Design was not a topic of interest – and was not even present - in science and technology policies in Brazil, even when there were already Industrial Design/Design² courses in the country, such as the one in Campina Grande (LEON, 2014). Beginning under the leadership of Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque when he was the head of the National Council for Scientific and Technological Development (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-(CNPq)) between 1980 and 1985 (CNPQ, 2017), it was possible to insert Design as a factor for the development of technology and education in this area. As a consequence, some universities were expanded, and among them, the Federal University of Paraíba (UFPB). Furthermore, technology centers were set up in cities that already had the physical and human resources required, including in Campina Grande, Paraíba (PB), which had a UFPB campus that was already developing advanced technology projects, mainly in Electrical Engineering.

Professor Lynaldo Cavalcanti was born in Campina Grande, PB, and was a Design enthusiast and supporter because he believed in the potential of the area for development and technological innovation. Having been born in Paraíba, he had particular interest in contributing to the development of the state and the Northeast, and acted to consolidate Design in the region.

It was also with the initiative of Professor Lynaldo during his term as Dean of UFPB³ that the Course of Industrial Design (CDI) was created in 1978 on the

² Starting at this point, when mentioned throughout the article, the expressions Industrial Design and Design will identify the same area, since, by determination of the MEC, the first should be replaced by the second to identify the education and the profession in Brazil.

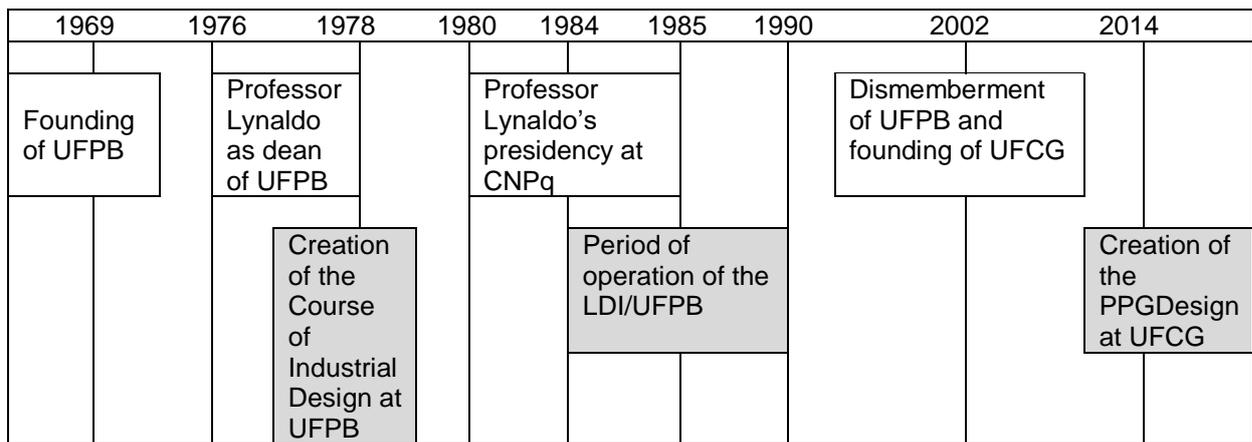
³ Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque was dean of UFPB between 1976 and 1978.

campus in Campina Grande by the hiring of professors from the Southeastern Region of the country. It was one of the first Design courses created in Brazil and installed in a city in the interior. A similar fact occurred in 2014 with the creation of the Graduate Program in Design at the UFCG; although it did not occur under Prof. Lynaldo, it was always his personal aspiration. The creation of PPGDesign is further detailed later in this article.

Another factor of great impact for Design in Paraíba was the creation of the Product Development Laboratory of the UFPB (LDI / UFPB), which was integrated to the CDI in Campina Grande as part of the CNPq incentive plan for the expansion of research, education and regionalization.

Finally, in 2014 there was another event of great importance for Design in Paraíba: the creation of the Graduate Program in Design (PPGDesign / UFCG) in the same department where the CDI works. Figure 1 illustrates some important moments of this process in chronological sequence.

Figure 1 – Chronological sequence of events referring to CDI, LDI and PPGDesign.



Source: Author

The following topics initially describe a brief history of the undergraduate Design course at UFPB/UFCG with a description of the characteristics of the pedagogical project in force since 2014. Subsequently, it describes some factors that resulted in the creation of the Design Graduate Program, as well as its main characteristics.

2 A BRIEF HISTORY OF THE UNDERGRADUATE COURSES OF INDUSTRIAL DESIGN/DESIGN AT UFPB/UFCG

The following report is based on books and documents from the archives of the UFCG library, and obtained from the coordination of the School of Design, and from interviews conducted between 2016 and 2017 with some graduates and professors who were there during experiences that date back beginning from the creation of the undergraduate and graduate courses⁴.

The first Industrial Designing course in Paraíba was created in 1978 when the Industrial Design Course (CDI) was implemented at the then Federal University of Paraíba (UFPB), whose education, research and extension activities in several areas, mainly in Exact Sciences, began in 1969. The CDI was implanted on the campus in the city of Campina Grande, where a technological center had been installed. The project was made possible by the innovative vision of the then dean of the UFPB, Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, who believed in Design as an instrument for innovation and development. At that time, Campina Grande was a city whose main economic activity was commercial, but with some industries installed in its expanding industrial district. Professor Lynaldo believed in the creative and enterprising spirit of the city that had a federal university with a strong investment in structure, personnel and creation of new courses, consolidating itself mainly in the area of science and technology. In that context, the creation of the CDI was an avant-garde and historic achievement for the region and the country.

And it was mainly the perspective of technological innovation that was decisive in Professor Lynaldo's decision in 1977 to invite professionals to the UFPB Campus in Campina Grande from Rio de Janeiro and São Paulo, then recognized in an incipient area in the world and even more in Brazil: Design. It was the responsibility of Professor Itirollida, the main reference in Ergonomics at the time, to plan the course and bring together qualified personnel for the project.

The Course of Industrial Design of the UFPB was initially implanted as an area linked to the Department of Mechanical Engineering, at the Science and Technology Center of the UFPB, and it focused mainly on Industrial Product

⁴ The author of this article was a student of the fifth class of Design, having participated in activities with almost all the people mentioned in the text and who were responsible for the creation of the course. The author was directly responsible for the Pedagogical Project of the Design Course and for the creation of PPGDesign and the Master's Degree of Design of the UFCG. Therefore, this article presents both bibliographical and documentary references and the author's testimony.

Designing; it did not consider other common subareas at the time, such as Visual Communication. This characteristic lent a profile to the new course that differentiated it from the majority of similar ones in the country that in general were installed in centers of Arts and Communication. The circumscription in an environment focused on technology and the Exact Sciences provided what was believed to be a quality that would favor technological advancement and innovation for a region lacking development in the creation, production and quality of its products. In this way, professors who came from other regions and who had training and broad knowledge in the area of Arts and Design were joined by local professors of Engineering, establishing dialogues that seemed relevant in to approach issues related to the implementation of Design in the industrial environment.

Finally, on September 2, 1978, the Course of Industrial Design – CDI, from the Science and Technology Center of the UFPB, obtained an operating permit called a Bachelor's Degree in Industrial Design, through Resolution number 24/78 of the CONSEPE/UFPB, which established its curricular structure. Resolution number 194/78 of the CONSUNI/UFPB approved the authorization for operation on October 10, 1978, when the first class was selected. On July 6, 1982, the course was recognized by the MEC, through Ordinance Number 248, to train students in only one major: Product Design.

From its creation until 1978, CDI/UFPB offered 20 spaces annually, in a single entry per year. In 1999, the course began to offer 40 spaces, divided into two entries per year. As of 2009, as a consequence of joining the Program of Support for Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities (Reuni) of the Federal Government, the course started to offer 60 spaces with two entries per year.

As a way of creating a scenario conducive to the experimentation of creativity applied to the development of industrial products, the Laboratory of Industrial Design (LDI) of the UFPB was implanted. At that time, there were few spaces exclusively dedicated to experimenting with Design in laboratories. Between 1984 and 1986, LDI/UFPB developed several courses and projects funded in part by development institutions. However, it was only active until the early 1990s. Its activities were interrupted due to lack of resources, which caused the transfer of its equipment to the Federal University of Pernambuco, definitively canceling the possibility of immediate reopening of its activities. (LEON, 2014)

In spite of the short duration, several Design personalities went through the LDI/UFPB, among them Gui Bonsiepe, who taught the Experimental Methodology course in 1984, which resulted in a publication financed by the CNPq. (BOSIEPE et al, 1984). Other professionals coordinated workshops and taught courses that contributed to the deepening of mainly methodological issues of the practice and the education of Design. Thus, LDI/UFPB played an important role in the training of the faculty of the CDI. The studies that were developed were exposed to the local community and published in books, and were a showcase to inform companies about the potential of Design and of the course, and to gather new students, considering that, until then, there were no other courses in Paraíba where people interested in visual arts and languages could develop their creative abilities focused on the solutions of practical daily necessities. The Laboratories of Industrial Design installed in Brazil and created as a policy of expansion of science and technology closed due to several factors, but mainly due to maintenance costs and the interruption of institutional investments.

The stimulation of creativity and innovative solutions has always underpinned the pedagogical principle of the CDI, exploring several connections between Design, Engineering, and industrial production. Fruits of the CDI and the LDI were celebrated in the comprehensive projects of conclusion of the course, where guests of the industrial sector of the city participated. The disciplines and teaching methodology changed and were adapted as the concept of Design and guidelines for teaching changed. From this perspective, we can list some relevant points, among many others, that indicate the mobility of the course with respect to the adequacy of its content: (1) connection of solutions of Design with demands of local companies; (2) connection with the departments of engineering and computer science of the UFPB; (3) insertion of identified everyday life problems in design projects; (4) update of the Aesthetics discipline with the return of Gustavo Bomfim from his doctoral program in 1984; (5) insertion of Semiotics with the return of Professor Wellington Medeiros from his master's degree program in 1998.

In 2002 there was an important event that caused significant changes in the course: the UFPB was dismembered, when Law number 10,419 of April 9

determined the creation of the Federal University of Campina Grande (UFCG)⁵. Since then, the UFCG has been outstanding in the region, and in 2015, it was evaluated as the second best university in the state of Paraíba and one of the seven best in the Northeast Region. (IGC, 2015)

3 CHARACTERIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROJECT OF THE UFCG DESIGN COURSE

The Course of Design of the UFCG (CDI/UFCG) is established from the perspective of exploitation of technologies for the creation of products that can meet the most diverse human demands. To this end, since its foundation, the profile of the course has been characterized by being essentially generalist, that is, it is not aimed at training professionals that are qualified to develop products in one specific area of the Design product.

Although the Pedagogical Project of the UFCG Design Course was completed in 2010, its implementation only occurred in 2014 with the characteristics described below (PPCDESIGN/UFCG, 2010).

3.1 Basic pedagogical principles of the course

The pedagogical and philosophical principle of the CDI/UFCG is based on a systemic approach to Design. In order to characterize the course, the systemic approach is defined as a process of identification, approach, investigation, criticism, understanding and exploration of the elements of a whole that influence and are influenced by one another. This principle adopted as the philosophy of the course is applied not only to localized activities, but also to the development of projects, and also to all activities related to the other disciplines and activities of the course. Following this principle, all the disciplines have the perspective of interrelationship with the others in their contents and methodologies, and mainly, with Project disciplines. This way, the principle of interrelations between disciplines, between projects, and between product users is characterized, and is also extensive to professors and students. The various facets of Design and its interdisciplinary

⁵ From this point onwards, the article mentions the UFPB as an institution that was in force until 2002, and the UFCG as one that became effective as of that year, when the dismemberment of the university occurred.

connections (functionalism, utilitarian aspect, aesthetics, ergonomics, theory, industrial production, marketing, ecology, emotion, and semantics, among others) are explored through the principle of configurational interrelationships, which are equally important and influence one another. This principle establishes the relevance of multidisciplinary as a factor that favors a broader understanding of the student on the complexity inherent to a certain ecology of Design that must consider as equally important pragmatic and objective aspects, and those that concern the subjective dimension of human aspirations. (CARDOSO, 2016; MORIN, 2000)

In the current socioeconomic context, the search for a philosophical concept of Design that considers sustainable development and social reach and the human dimension in the user-product interaction demonstrates the vocation for which the UFCG Design course is directed, integrating the many regional and cultural peculiarities, seeking to act in an interdisciplinary manner.

Therefore, Design is understood as a differential that seeks the quality and excellence of products and services. In addition, Design aims to make viable the innovation processes related to the conception, development and production of artifacts for society through the use of technology.

Based on this assumption, the needs and opportunities of Design, as well as the guiding principle of all the activities inherent to the course, are explored according to all possible dimensions of the product and to the interactive processes with the user.

The minimum and maximum enrollment time load per semester, and the minimum and maximum time load for completing the course are: minimum hours per semester: 240 hours (16 credits); maximum time load per period: 390 hours (26 credits); minimum time load to complete the course: 3 and a half years (7 semesters); maximum time to complete the course: 5 years (11 semesters).

The UFCG Design Course defines Product Design as follows (PPCDESIGN/UFCG, 2010):

Product Design is a practical activity, based on critical theories and procedures, whose main objective is the configuration of artifacts in the field of technological innovation, starting from a systemic approach, involving several activities and disciplines, including: cognitive and creative processes; issues of use; productive chain; market, pragmatic and emotional interaction; formal properties; and aesthetic, semantic and symbolic dimensions. It includes the creation and development of concepts that result in products generated from a connection structure encompassing fields of knowledge relevant to the activity, seeking, through

its artifacts, to provide experiences that meet the expectations of the various user segments during the execution of the most varied tasks. In this way, experiences resulting from practical expectations as well as those related to theoretical, emotional and subjective aspects must be considered. Thus, Design must combine several factors expressed in its products that contribute to a user's full experience with the artifact, which include: psychological and emotional experience, aesthetic characterization, product semantics, social and environmental impact, ergonomics and human factors, technological innovation, efficiency, and durability. Finally, Design should explore the configuration of its products from the perspective of what can be significant for its users, from a systemic perspective.

The general objective of the course can be defined as: training professionals that are qualified to develop products in the various areas of productive systems that can be exploited in the universe of Product Design, in conformity with the diversified production profile of Paraíba and Brazil. Thus, the graduate of the UFCG Design Course is licensed to develop products for the various areas of this system.

Therefore, CDI/UFCG aims to offer to the student a systemic vision in the various stages that make up the Design process, including: concomitance with the evolution of social, cultural, economic and technological aspects; research, analysis and critique of collected information; creative processes; productive processes. The student can always exercise and develop his/her creative capacity by following methodological processes that provide a systemic perspective of all steps and stages involved in the life cycle of the product from its conception to its use.

The pedagogical principle is based on the systemic perspective of Design that is founded on the principles of process and iteration. Process is defined as: action to proceed and carry out some activity in a continuous and prolonged way; characterized as follow-up, course, trajectory, continuous sequence of facts and operations, progress, development, way of doing something; method, way, procedure, leading to practical decisions and applications⁶.

Iteration is defined as: process of solving a problem through operations in which the object of each one is successively the result of the preceding one, establishing a relation of continuity and ascending evolution, enabling an evolutionary and correlated vision of the issues studied⁷.

⁶ Adapted from the Pedagogic Project of the Course of Design, 2010.

⁷ Ditto.

These concepts characterize not only the Project disciplines, but all of the disciplines in the curriculum. Thus, the pedagogical policy of the course includes an emphasis on iterative learning procedures and exercises for the apprehension and practical use of acquired knowledge. That is, the same process-based procedure must be applied to both Project disciplines and other practical and theoretical disciplines. The following keywords characterize the UFCG Design Course: systemic vision, process and iteration. The conceptual combination 'process' and 'iteration' results in the expression 'iterative process' as a guiding concept of the CDI/UFCG.

The iterative process that underlies the course assumes a sequential correlation of the entire content of the academic structure associated with the various dimensions that determine the multidisciplinary character, considering pragmatic, subjective and symbolic aspects.

The course completion projects attest to the inherent complexity of each project developed by students from the perspective described above. It is noteworthy that, to the extent that professor training occurred, the course completion projects reached a depth beyond that required for an undergraduate. The research studies developed during the course completion projects and the entire Design process that results in products began to contemplate the latent scientific production demand in the course.

Based on this observation, on the interest of the faculty, and on the existing demand in the region, the work for the creation of the Graduate Program at the UFCG (PPGDesign/UFCG) began.

4 A BRIEF HISTORY ON THE GRADUATE PROGRAM IN DESIGN AT THE UFCG (PPGDESIGN/UFCG)

In 2014 the Graduate Program in Design (PPGDesign) at the UFCG began, with the entrance of the first Master's class in Design.

Although the process of creating the Program began in 2012, the gestation of the Master's Program dates back to more distant times. As in the Undergraduate Course in Design, initially the Master's project also sprang from the innovative vision of Professor Lynaldo Cavalcanti Albuquerque, who believed in Design research as an instrument for innovation and development.

And it was precisely for having an entrepreneurial and avant-garde vision, and for believing in Campina Grande and the UFPB, that Professor Lynaldo stimulated the creation of what might have been one of the first graduate programs in Design in the country. At the time, the only doctor with background training in a related field working in the academic, systemic and methodological study of Design was Professor Gustavo Amarante Bomfim, a Design professor at the UFPB, with a PhD in Philosophy with an emphasis on Design obtained in Germany, which was rare at the time. Professor Gustavo is recognized as having been the pioneer of studies in Design in Brazil with a philosophical and methodological approach, which contributed to a philosophy of Design. His studies on methods of product development were basic to the UFPB Design Undergraduate Course. (BOMFIM, 1995; COUTO & OLIVEIRA, 1999; COUTO et al, 2014)

According to documents obtained from the archives of the Department of Design at the UFCG in 2017, in the 1990s there were several meetings to discuss a graduate program. Some occurred internally, with records by professors Gustavo Bomfim, Ivan Assumpção and Lia Mônica Rossi; other meetings took place with the participation of professors from other institutions, such as from the Federal University of Pernambuco. There are records of the names of those participants and also of the project draft for the graduate program, containing objectives, area of concentration and lines of research⁸. However, the project was not executed, and no record of the reasons that caused the discontinuity was identified.

Records⁹ indicate that still in the 1990s, both Professor Gustavo and the other colleagues did not envisage feasibility for a Master's Program in Campina Grande, probably due to the various limitations that were in force at the time for Design research, not only at the UFPB, but throughout the country.

A new project was launched in 1999, when the then Department of Industrial Design (DDI) and the Computer Science Department came together to create a Master's degree aimed for designers, eventually licensing two Masters from the faculty of the DDI. However, according to reports, this project also did not have continuity due to lack of support in the department.

⁸ Documents filed at the school of Design/UFCG, consulted in July 2017.

⁹ Reports collected by open interviews with professors and alumni of the course at the time referred to in the study.

Despite the failure of previous attempts, the aspiration to create a graduate program in Design at the UFPB remained, and this issue continually emerged. At one point, some professors made proposals for Specialization Courses, but they never materialized in the university. Nevertheless, with the continuous training of professors, research would need to be accommodated in its natural environment: a graduate program.

In 2003, Professor Wellington Gomes de Medeiros¹⁰ began his doctorate in Design in England, and was able to deepen knowledge about contemporary issues and research in Design. This professor got to know programs from several countries, such as from: the University of Newcastle in England; the Eindhoven Technology in the Netherlands; the Helsinki Art and Design in Finland; the Center for Philosophy, Art and Design in Denmark; among others. Already at that time, these programs differed from other courses in Brazil regarding the study and application of the dimensions of Design much more than those focused exclusively on the functional-pragmatic character that had hitherto prevailed in the UFCG Design Department. In the programs visited, it was verified that the practical and academic research¹¹ impelled new understandings on Design through the study and application of human dimension and multidisciplinary in the Design process. Given the due proportions, there seemed to be conditions to create a program with specific characteristics at the UFCG, however in tune with what was happening in those programs. Fueled by the memory of the expectation of colleagues in Brazil, the idea of creating a Master's Program in Design remained with Professor Wellington as an embryo until his return to Brazil at the end of his doctorate in 2007.

Between 2008 and 2010, Professor Wellington assumed the coordination of the undergraduate CDI, when he worked to update the Pedagogical Project of the Course of Design (PPCDESIGN/UFCG, 2010) mentioned earlier in this article. In addition to the implementation of several structural and human actions, the resulting project focused on two very relevant aspects: first, the inclusion of contemporary elements of Design, including subjective approaches such as product semantics (KRIPPENDORFF, 2006, MEDEIROS, 2007), Design and emotion (NORMAN, 2004;

¹⁰ Professor Wellington Gomes de Medeiros was a student of the referred Design Course and had contact with the people mentioned in the article, and also participated in the activities of the LDI. Since 1992, Wellington is a professor of the Course at UFCG and currently at the PPGDesign.

¹¹ Neste texto, diferencia-se pesquisa prática da acadêmica segundo sua aplicação: no primeiro caso, volta-se para o projeto de produtos; enquanto no segundo caso, volta-se para a teoria e a academia.

JORDAN, 2000), iterativity, Design process, interface, human-centered Design; the second aspect refers to the dramatic reduction of the study load, which would allow professors to pursue activities other than undergraduate education. Among these activities were research and the future graduate program.

Once he completed his contribution in the coordination of the undergraduate course in 2010 with the completion of the Pedagogical Project of the Course, Professor Wellington was committed to the project for the UFCG Design Graduate Program, whose elaboration would later count on the collaboration from some of the other colleagues in the department. Internal and external meetings were initially held at the department, seeking guidance from consolidated graduate program coordinators within the UFCG. It was then confirmed that it was viable to create a multidisciplinary program. At that moment, the idea was beginning to materialize.

In 2011, during an international congress in Portugal, Professor Wellington had the opportunity to meet with the then Coordinator of Architecture, Urbanism and Design of the CAPES, responsible for the graduate programs in Design in Brazil, Dr. Ricardo Triska. During the meeting, the interest in creating a Master's Program in Design at UFCG was mentioned. At that time, there was good receptivity of the project because the small number of programs in Brazil and especially in the Northeast was mentioned. At that time, there were only two graduate programs in Design in the Northeast, which indicated potential interest on the part of the federal institutions to create such a program at the UFCG. Once the minimum elements for feasibility were established, work to create PPGDesign began in 2012.

The whole process was transparent and participatory, with important collaborations for finalizing the project. The future professors of the program contributed with their curricula and with the creation of specific disciplines. Believing in the initiative, the UFCG Postgraduate Pro-Rectorate gave full support to the project, even financing the participation of Professor Wellington at national coordinators' meetings in Brasília and at an international Design seminar in the United States, which resulted in more relevant information on Design research on which to base the proposal.

Finally, in 2013, the project was ready, with a faculty composed of professors exclusively from the UFCG and from diversified areas, characterizing the

multidisciplinary aspect of the proposal. That same year, the project was submitted to CAPES and approved in October. At the beginning of 2014 the selection was made for the first class in the Design Masters' Program, whose classes began in June of that same year. As of 2015, all of the entries have happened in the month of March.

5 CHARACTERIZATION OF THE DESIGN GRADUATE PROGRAM - PPGDESIGN/UFCG

In 2017, PPGDesign/UFCG's faculty consisted of 14 professors from different areas, involving two universities: the UFCG and the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN)¹², so distributed: Design (7), Architecture (2) Production Engineering (2), Systems and Computer Science (1), Mechanical Engineering (1), and Education (1).

The Program has one concentration area: Product Design. This area aims to explore the diverse aspects that make up the Design process and its interfaces, including the study, scientific research, and the development of products from a systemic perspective of its various dimensions: product-based research as a means for scientific research procedures; approach to the design process according to the evolution of social, psychological, pedagogical, cultural, economic, technological and environmental aspects; study of information and communication in products; research, analysis and criticism of information collected from scientific methodology; study and unfolding of creative processes; investigation of productive processes; insertion of the product in the various markets according to social, ecological and economic parameters; theoretical-methodological discussion of design and Design education. Based on a human-centered approach to design, this area of concentration investigates the pragmatic and emotional dimensions of users' interaction with products and artifacts as objects of study in scientific research processes, considering economic, cultural, social, symbolic, ethical and environmental aspects. The particular study of products and artifacts leads to the improvement of this area of Design, contributing to the theoretical, critical and

¹² Until 2016, the PPGDesign/UFCG professors were exclusively from UFCG. Then in 2017, one of the professors transferred to UFRN. Later, another professor from that university was accredited in the program.

practical development, aiming at sustainable production and fair and responsible consumption of Design and its products¹³.

PPGDesign has two lines of research: (1) Information, Communication and Culture; and (2) Ergonomics, Environment and Processes. In the first one, issues related to the theory, criticism, history and development of products and artifacts with emphasis on information and communication systems are studied, considering semantic, semiotic, aesthetic, chromatic, graphic, methodological, and visual and culture studies, and material aspects. The main objective of this line of research is to promote scientific deepening on fundamental issues related to the information and communication systems that may favor new perspectives for Design processes and the consequent improvement in the quality of products and artifacts as mediating vehicles of messages; thus enabling the exploration of strategies and systems of product development that contribute to the improvement of communication between users and products, providing better quality in the interaction between man and products.

The second line of research investigates issues related to the theory, criticism and development of products and artifacts with emphasis on technological, ergonomic, quality, biomimetics, material, environmental, social and ethical aspects, including: Design focused on the field and the semi-arid, sustainable Design, project management, interface with Architecture and Urbanism, product-user-environment relationship, urban and interior design. The main objective of this line is to contribute to the rescue and systematic application of human, ecological and environmental aspects in Design processes, including principles of user-product interaction, and theoretical-methodological discussion of Design education, enabling reflection and development of Design based on the relationship between the creation, production and consumption of products and artifacts, according to a perspective that considers technical and economic, and human and environmental issues as priority.

To obtain a Design Master's degree title, twenty-two credits are required, distributed as: eight compulsory; twelve optional; two programmed. The frequency of entrances is annual, with an average of 10 seats per entrance. The selection process takes place in three stages: project analysis, which is eliminatory; interview, which is

¹³ Adapted from the PPGDesign/UFCG Project.

eliminatory; and curriculum, which is classificatory. There is also a requirement of an English language proficiency test to stay in the Program.

In 2017, after three years, PPGDesign/UFCG begins to reap the first fruits with the graduation of two classes of the Design Masters Program: 2014 and 2015. Of the alumni, we are aware that a former student was recently approved in a selection for professors at a federal university in Minas Gerais, and two others entered doctoral programs. Another former student was awarded a scholarship from the European Institute of Design. Also, a patent resulted from the dissertation of another graduate.

With the issuance of the first diplomas, the Master's Degree Program in Design and the PPGDesign/UFCG are consolidated. There is no longer any doubt about the necessity, feasibility and continuity of the Program. The repercussion of the UFCG Undergraduate Course in Design is also verified through updates of contents of the disciplines by professors who teach both undergraduate and graduate courses; by the participation of the masters as teaching trainees; and by team and participative work, bringing undergraduate and graduate professors closer together.

By 2017, students from five Northeastern states, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Ceará and Maranhão, had entered the Design Master's Degree Program, indicating that the UFCG Design Graduate Program became part of the restricted group of programs in the area that contribute to Design research in Brazil.

6 FINAL CONSIDERATIONS

By its fortieth anniversary in 2018, the UFCG Design Course will have established a milestone in the history of higher education in Paraíba regarding the offer of courses that explore and promote creativity and innovation, and respect contemporary values such as ecological and social aspects. The Course of Design and the Graduate Program in Design are part of this success story. This article briefly presented part of the trajectory and the main actors who believed and contributed to Design education in the state, and this education has remained to this day as a regional and national reference in the quality of the professionals trained at the Federal University of Campina Grande. However, during the preparation of this article, we noted the urgent need to organize and study the remaining documents of this history, which is part of the history of Design in Brazil, so that important

information for understanding the development of this area which is relevant to the country do not get lost forever.

REFERÊNCIAS

BONSIEPE, Gui et al. **Metodologia Experimental: Desenho Industrial**. Brasília: CNPq, 1984.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Ubu, 2016.

COUTO, Rita M. S.; FARBIARTZ, J. L.; NOVAES, Luiza (Org.) Gustavo Bomfim: uma coletânea. Rio de Janeiro: Rio Books, 2014.

COUTO, Rita M. S.; OLIVEIRA, Alfredo J. (Org.) Formas do Design. Rio de Janeiro: 2AB, 1999.

CNPQ. **Centro de Memória**. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/lynaldo-cavalcanti.html>. Acesso em: 08 out. 2017.

IGC - **Índice geral de cursos avaliados da instituição**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->. Acesso em: 05 set. 2017, 16:00.

JORDAN, P. W. **Designing Pleasurable Products**, London: Taylor & Francis, 2000.

KRIPPENDORFF, K. **The Semantic Turn**, Boca Raton: Taylor & Francis, 2006.

LEON, Ethel. **Canasvieiras: Um Laboratório para o Design Brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014.

MEDEIROS, Wellington G. Meaningful Interaction. **A Proposition for the Identification of Semantic, Pragmatic and Emotional Dimensions of Interaction with Products**. Tese defendida e publicada em 2007. Staffordshire University, Reino Unido.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2000.

NORMAN, D. A. **Emotional Design**, New York: Basic Books, 2004.

PPC DESIGN/UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Design da UFCG**. Campina Grande: UAD/UFCG, 2010. CD-ROM.

PPGDESIGN/UFCG. **Projeto para o Programa de Pós-Graduação em Design**. Campina Grande/UAD/UFCG, 2013. CD-ROM.

Recebido em: 08/09/2017
Aceito em: 17/10/2017

A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE DESIGN E MODA POR PROFESSORES E ESTUDANTES DOS CURSOS DE DESIGN DA UNIVALI

Graziela Morelli¹

RESUMO

O ensino sobre moda e a própria definição de moda são temas recorrentes por estarem em evidência, mas passaram a ser objeto de discussão apenas mais recentemente. Sendo evidenciado não apenas como produto, mas como um fenômeno próprio da sociedade moderna capitalista, o objetivo deste trabalho foi procurar compreender de que forma o público diretamente envolvido nos estudos sobre moda associa e relaciona a moda na sua definição com o design. O público envolvido na amostra da pesquisa configurou-se a partir do corpo docente e discente dos cursos de Design da Universidade do Vale do Itajaí. A metodologia da pesquisa envolveu instrumentos de pesquisa de campo para a coleta de dados qualitativa envolvendo os estudantes e professores dos cursos de Design. Como resultados alcançados estão a identificação, a partir do público entrevistado frente aos termos e estudos publicados, sobre quais as características que definem a moda e suas relações com o design, seu conhecimento parcial sobre o tema e a indefinição clara do tema por professores que não possuem formação na área.

83

Palavras-chaves: Ensino. Moda. Design.

¹ Doutora e mestre em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNISUL), Especialista em Moda: Criação e Produção (CEART/UDESC) e Bacharel em Moda (CEART/UDESC). Docente dos cursos de Design da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e coordenadora da pós graduação em Pesquisa e Comunicação de Moda (UNIVALI).

E-mail: morelli.graziela@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4182775973936632>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 1, N. 1, Outubro 2017 - Janeiro 2018, p. 083-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630112017083> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a moda é considerada uma importante manifestação do ponto de vista cultural, social e econômica. Apesar de a humanidade fazer uso da roupa há milhares de anos e ter descoberto nessa trajetória que ela não servia apenas para proteção física, mas como adorno e instrumento de distinção, muitos ainda não a consideram um assunto complexo e sim fútil. Da mesma maneira, o Design passou a traduzir as ideias em forma de concepção, dando forma, cores e uso para diversos elementos, inclusive se relacionando diretamente com a Moda e ambos seduzem o consumidor com a mesma intensidade.

Estudos sobre moda, sua importância, definição e presença na sociedade moderna capitalista são tidos como recentes. Por mais evocada que seja na sociedade moderna, a moda ainda não é destaque na pesquisa acadêmica. Mesmo que ela esteja constantemente invadindo novas esferas, presente em museus, na mídia, na indústria e nas ruas, sua participação nas esferas intelectuais ainda é considerada superficial, sendo considerada objeto de crítica antes mesmo de ser efetivamente estudada (LIPOVETSKY, 1989).

Alguns autores de destaque nos últimos 150 anos perceberam a presença da moda como um fenômeno da sociedade moderna. Um dos primeiros textos foi escrito por Charles Baudelaire ainda no século XIX quando observou a moda na era industrial fazendo uma crítica sobre a modernidade. Depois dele outros vieram a consolidar a moda como tema de discussão teórica como Thorstein Veblen, Georg Simmel e J. C. Flugel já no século XX. Gilles Lipovetsky, Gilda de Mello e Souza, Diana Crane, Pierre Bourdieu, Roland Barthes e outros já se dedicaram ao tema, produzindo associações com áreas como a psicologia, a história, a sociologia, a economia e a filosofia. No entanto, nos últimos anos é que a moda tem recebido mais atenção do mundo acadêmico, não apenas por ter se tornado um curso superior, mas por sua presença ter se ampliado mais, chamando a atenção de pesquisadores mais atentos.

No Brasil, a área de estudos em moda é ainda mais recente, assim como os estudos em design. Recentemente reconhecida como cultura e arte pelo Ministério da Cultura, a moda brasileira ainda encontra muitos obstáculos na compreensão de que a indústria da moda, estilistas/designers, editores e suas organizações não produzem apenas produto de moda, mas difundem a ideia e a

cultura de Moda (BORGES e LIMA, 2015). Segundo Moura (2008, p.37), “a moda é uma importante área de produção e expressão da cultura contemporânea. Tanto apresenta reflexos e referências da sociedade quanto dos usos e costumes do cotidiano. [Sua dinâmica] permite refletir, criar, participar, interagir e disseminar estes costumes”. Mas, segundo Pires (2002 apud BORGES e LIMA, 2015), seu universo ainda carrega o estigma da banalização geralmente associando-se ao produto, à roupa propriamente dita. Avelar (2009) também percebe em muitos dos estudos sobre moda uma relação com a vestimenta, associando o termo de forma mecânica e imediata ao vestuário.

Mas, certamente, a moda, tendo em vista pesquisas mais aprofundadas, não está limitada a questões de frivolidade ou restringe-se apenas a vestimenta. Há pesquisadores, como Lipovetsky, Simmel, Wilson e outro, que perceberam a moda como um fenômeno social de grande importância para a sociedade moderna e contemporânea. Borges e Lima (2015) associam que a materialização de um conceito abstrato através de um bem básico de consumo imediato como a roupa aproxima a moda da frivolidade, mas destacam que é importante considerar que o consumo é capaz de constituir elementos culturais de extrema complexidade e riqueza de significados. Moura (2008) também refere-se à moda como um conjunto de fatores que ocorrem por meio dos produtos desenvolvidos e elaborados por designers na indústria ou nos sistemas artesanais de manufatura, constituindo, dessa forma, um fenômeno muito mais amplo e complexo do que o desenvolvimento e uso do produto em si.

Percebe-se, desta forma, que a moda configura-se numa definição um pouco mais profunda do que as diversas associações encontradas nos mais diversos meios de comunicação e na imagem simplificada da superficialidade dos gostos e dos estilos. O conhecimento a respeito da definição do termo moda é alvo de questionamentos e reflexões mesmo dentro dos cursos de Moda e Design de Moda, em que, principalmente entre os estudantes, a relação com os conceitos trazidos pelas disciplinas teóricas ou a prática do projeto destacadas pelas disciplinas de desenvolvimento de produtos e coleções gera dúvidas.

Assim, a partir das questões apresentadas anteriormente, acrescidas de muitas relações que podem ser estabelecidas sobre a relação entre moda e design, o desenvolvimento do ensino de moda recente no Brasil e o excesso de usos do

termo na mídia, gerou-se a seguinte pergunta de pesquisa²: Como os estudantes e professores dos cursos de Design da Univali compreendem a definição do termo moda e de que forma identificam aspectos de aproximação entre a moda e o design? Para responder a este questionamento, o objetivo propôs investigar de que forma os estudantes e professores dos cursos de Design da Univali compreendem a moda e as relações entre a moda e o design.

É possível elencar uma série de questões importantes que justificam o desenvolvimento deste tema em uma pesquisa acadêmica. A primeira delas consiste no próprio entendimento sobre a definição de moda e o contexto de surgimento e consolidação dos cursos de formação superior em moda. Pode-se acrescentar aí não apenas as linhas que definem os cursos de moda, design e moda, mas também o âmbito das pesquisas acadêmicas.

Entender a área da pesquisa e dos estudos em moda relacionado ao universo de formação dos cursos deve ajudar a entender qual a imagem e compreensão que um fenômeno tão complexo quanto esse pode ter ou ainda ser reduzido a um fenômeno frívolo e consumista. Esta questão tem grande importância na sua área de origem, em que estudantes e professores lidam e discutem sobre o tema cotidianamente.

2 MODA E DESIGN

A moda e o design são áreas de produção de produtos, sistemas e estilos de vida que estabelecem a tradução do tempo em signos que constituem linguagem. Segundo Moura e Lago (2015), o design e a moda, a partir da modernidade, passaram a ser entendidos como áreas de produção que interagem e estimulam o sistema capitalista, mas também a individualidade, a personalização, a valorização do sujeito e do estilo de vida. Os estudos sobre moda têm-se ampliado e pode-se encontrar uma série de definições a respeito do termo. Alguns autores destacam uma ou outra característica, mas em grande parte delas a efemeridade aparece como característica principal. Num levantamento breve, destacam-se, a seguir, algumas definições do termo:

² O presente texto corresponde à síntese de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Bolsas de Pesquisa do artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, realizados no Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar Aplicada em Design (NP Design) da Universidade do Vale do Itajaí–UNIVALI, entre o período de abril de 2016 a fevereiro de 2017. O projeto teve a participação da acadêmica do curso de Design de Moda Talita Amanda de Oliveira Ribeiro.

A moda é um todo harmonioso e mais ou menos indissolúvel. Serve à estrutura social, acentuando a divisão em classe; reconcilia o conflito entre o impulso individualizador de cada um de nós (necessidade de afirmação como pessoa) e o socializador (necessidade de afirmação como membro do grupo); exprime ideias e sentimentos, pois é uma linguagem que se traduz em meios artísticos (SOUZA, 1987, p.29).

O'Hara, autora da Enciclopédia da Moda (1992), explica a moda como um reflexo móvel do que somos e do tempo em que vivemos, enfatizando o caráter de mudança do fenômeno. Já Gilles Lipovetsky, um dos mais importantes estudiosos de moda, definiu moda da seguinte forma: "A moda não está ligada a um objeto determinado, mas é, em primeiro lugar, um dispositivo social caracterizado por uma temporalidade breve, por reviravoltas mais ou menos fantasiosas, podendo, por isso, afetar esferas muito diversas da vida coletiva". O império do efêmero (1989) é uma das obras mais importantes que tratam do tema e destaca a moda como um fenômeno característico da sociedade moderna capitalista. Finalmente, Teixeira Rainho (2002) explica a moda como um elemento que reflete as transformações socioculturais da sociedade não como um fenômeno frívolo, mas como algo que revela hábitos, comportamentos, posições sociais e gostos de uma determinada época.

Os estudos a respeito da moda começaram a se desenvolver entre o final do século XIX e início do século XX. O tema passou a despertar atenção de artistas e intelectuais empenhados em desvendar a dinâmica da modernidade – compreendida como um novo modo de vida que começava a se consolidar no fluxo da cultura urbana da sociedade industrial (CRANE, 2006). No entanto, tais estudos ainda se manifestaram pontualmente e entre poucos intelectuais mantendo, por muito tempo, atribuições relacionadas a frivolidade entre uma boa parte da comunidade científica.

Entre os que se interessaram pelo tema estão cientistas sociais como Gabriel de Tarde, Georg Simmel e Thorstein Veblen que se debruçaram sobre o assunto buscando compreender a importância do fenômeno da moda a partir de contextos culturais distintos. Suas primeiras teorias, construídas ainda no final do século XIX, colocaram a distinção social e a hierarquia de classes como centro da discussão para pensar a moda no mundo capitalista industrializado. "Vista como espaço de ostentação do poder econômico das elites, a moda foi concebida como uma esfera de reconstrução das fronteiras sociais na sociedade burguesa" (CRANE,

2006, p.10). Adam Smith, ainda em 1759, afirmou que a moda se aplica antes de tudo a área em que o gosto é um conceito central, particularmente roupas e móveis, mas também a música, a poesia e a arquitetura (SVENDSEN, 2010). Ainda no século XIX é importante destacar a contribuição de Walter Benjamin que escreveu que a moda é a “eterna recorrência do novo”.

Mesmo durante o século XX, a grande maioria das pesquisas relacionadas a moda rotulava-a como produto do “consumismo capitalista”, associada ao kitsch e a irracionalidade. Somente após a Segunda Guerra Mundial e os movimentos culturais dos anos 60, percebidos das grandes transformações do mundo da moda, ela passou a ocupar novamente lugar de destaque entre os pesquisadores. Antes disso, alguns raros trabalhos publicados eram quase sempre de cunho ensaístico. Crane (2006) destaca então, nesse período, Roland Barthes, que desenvolve uma abordagem semiológica da moda em “O Sistema da Moda” publicado em 1967 e Pierre Bourdieu e Yvette Delsaut, que escrevem “O costureiro e sua grife” em 1975 desenvolvendo a teoria da reprodução de classes e dos gostos sociais, pensando a moda a partir da distinção social.

Svendsen (2010, p.11) explica que a moda aparece em textos desde o século XIV, mas a grande maioria das pesquisas tendiam a “[...] expressar uma condenação moral de seu objeto de estudo, quando não desprezo por ele”. A partir da década de 80 do século XX, houveram mudanças importantes no mundo da moda, despertando a atenção de sua importância social gerando uma demanda de pesquisas acadêmicas crescente. Assim, pode-se destacar o trabalho de Daniel Roche que escreveu sobre a cultura das aparências no Antigo Regime, Phillipe Perrot que pesquisou sobre a indumentária burguesa no século XIX, e Elizabeth Wilson e Gilles Lipovetsky que publicaram os primeiros ensaios críticos sobre a evolução da moda nos séculos XIX e XX. Nos anos 90, foram formados os primeiros pólos de pesquisa em moda em ciências humanas em países como Inglaterra, Itália, França e Estados Unidos, destacando-se então o trabalho da sociologia norte-americana Diana Crane (CRANE, 2006 apud MORELLI, 2014).

É importante destacar que no Brasil também temos visto se desenvolver muitas pesquisas na área de moda nos últimos anos, mas este fato é realmente muito recente e combina com o número crescente de cursos superiores na área. Os cursos superiores na área de moda datam do final da década de 80 em São Paulo e

da metade da década de 90 no restante do país. Já os cursos em design são um pouco anteriores. A partir das décadas de 70 e 80 várias escolas de design foram criadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná e Minas Gerais.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), com dados atualizados de 2017, no Brasil há 183 cursos superiores na área de Moda (Design de Moda, Moda, Design de Moda/Modelagem e Design de Moda/Estilismo) sendo 156 presenciais e 27 à distância, onde a maioria se concentra na região Sul e Sudeste, sendo São Paulo o estado com o maior número, 49 cursos (47 presenciais e 02 à distância) e a região Norte do país é a que menos possui cursos superiores na área. Entre as mais tradicionais escolas de Moda do Brasil estão a Faculdade Santa Marcelina - FASM (1988), Universidade Anhembi Morumbi - UAM (1990), Universidade Paulista - UNIP (1991), e o Centro de Educação em Moda - Senac-Moda (1999). Em Santa Catarina, especialmente, existem 19 instituições que oferecem o curso da área de Moda, sendo 17 presenciais e 02 à distância. Já os cursos de Design (Design, Design de Animação, Design de Calçado, Design de Interiores, Design de Produto, Design Gráfico, Design Industrial, Design Visual, Design de Móveis, Design Digital, Design de Programação Visual, Design Publicitário, Design Educacional, Design de Carnaval e Design de Ambientes) são, ao todo 637, dos quais 502 são presenciais e 135 à distância. Novamente a maior concentração é no Sul e no Sudeste, com São Paulo liderando o número. Em Santa Catarina os cursos de Design somam 48, destes 42 são oferecidos em modo presencial e 06 à distância.

Segundo Moura e Lago (2015, p. 56), tanto o design quanto a moda atravessaram no Brasil um período “muito intenso e frutífero a partir da década de 90, quando ocorreram várias mudanças relacionadas ao ensino, à profissionalização e à área de design e da moda, com repercussões até os dias atuais”. Segundo Borges e Lima (2015), o surgimento dos cursos de moda não se deu por acaso. O crescimento das indústrias têxteis e de confecção, que exigia dos candidatos aos empregos disponíveis mais qualificação, gerou necessidade de maior conhecimento no campo da moda. Além disso, a abertura dos mercados tornou a sociedade mais ávida por bens simbólicos e a constituição de uma classe média urbana no país cada vez mais significativa fez com que o consumo de informação, mas também o aumento da demanda de bens produzidos pela indústria se tornasse cada vez mais

importante. Nos cursos superiores, segundo constata Borges e Lima (2015), há uma separação da compreensão da moda enquanto pensamento e da moda enquanto “fazimento”. De acordo com as autoras (2015, p.106), “esse universo de assuntos que se relacionam e abrem um leque de possibilidades de aplicação na área de moda contribuem para a falta de unidade nos discursos, dificultam as pesquisas na área e confundem a formação superior em suas linhas de pesquisa e estudos”.

Atualmente, esses cursos superiores formam profissionais que irão abastecer as indústrias e outros tantos diversos ramos do varejo e de serviços de moda. Segundo a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção – ABIT, com dados atualizados em 2016, referentes ao ano de 2015, o mercado da moda produziu em 2015, 6,7 bilhões de peças (vestuário, mesa e banho) e empregou 1,5 milhão de funcionários diretos e 8 milhões de indiretos sendo de maioria feminina. Além disso, é o segundo maior produtor e terceiro maior consumidor de denim do mundo, segundo maior empregador da indústria de transformação, quarto maior produtor de malhas do mundo, quarto maior parque produtivo de confecção do mundo, quinto maior produtor têxtil do mundo e é o segundo maior gerador do primeiro emprego. Santa Catarina, por sua vez, segundo a Sociedade Brasileira de Varejo e Consumo – SBVC, ultrapassou o estado de São Paulo também em 2015 e foi o estado que mais exportou artigos de vestuário, mesmo diante de um cenário mais recessivo economicamente, que ainda se mantém em 2017. A principal estratégia, segundo a SBVC, é que os catarinenses têm se capacitado para atender a demanda, ou seja, mais pessoas ingressando em cursos superiores.

A São Paulo Fashion Week está entre as cinco maiores Semanas de Moda do mundo. Muitos eventos de moda existiram no restante do país, assim como feiras em várias regiões produtoras (Febratex em Santa Catarina, Première Brasil em São Paulo, Fenim no Rio Grande do Sul, Francal em São Paulo). No entanto, nos últimos anos esses têm diminuído tanto devido a crise como devido a outras formas de divulgação, dadas principalmente pelas redes sociais e internet. Além disso, existem diversas entidades que apoiam este segmento, como a Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção (ABIT), Associação Brasileira de Estilistas (ABEST), Associação Brasileira do Varejo Têxtil (ABVTEX), Associação Brasileira das Indústrias de Calçados (ABICALÇADOS), Associação Brasileira de

Estudos e Pesquisas em Moda (ABEPEM) e outras diversas, que visam além de fomento, melhorias e inovações para a área.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se, principalmente, por uma análise de dados obtidos a partir de instrumentos de pesquisa de campo em formato de questionário. Assim, do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela é considerada aplicada pois a intenção é gerar conhecimentos para aplicação prática envolvendo interesses locais e regionais. Considerando a forma de abordagem, classificou-se como qualitativa-quantitativa, pois pretendeu-se aferir aspectos qualitativos a respeito da compreensão dos estudantes e professores dos cursos de Design da Univali a respeito da moda e da relação entre moda e design, mas ao mesmo tempo traçar um perfil a respeito das características de formação, experiência no ensino e no mercado (docentes) e idade, formação e experiência dos estudantes. Segundo Goldenberg (1999, p.62), a integração da pesquisa quantitativa com a qualitativa permite que o pesquisador faça "[...] um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular". Para Goldenberg (1999), a triangulação - entendida como a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno - tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Enquanto os métodos quantitativos pressupõem uma população de objetos de estudo comparáveis, que fornecerá dados que podem ser generalizáveis, os métodos qualitativos poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada (GOLDENBERG, 1999, p. 63)

Do ponto de vista dos objetivos esta pesquisa pôde ser definida como descritiva, pois se propôs a estudar fatos sem a interferência do pesquisador utilizando técnicas de observação, registro, análise e correlação de fatos sem manipulação.

Para a coleta de dados no campo, inicialmente foi identificada a população a ser envolvida na pesquisa. Assim, realizou-se um mapeamento dos estudantes dos cursos de Design da Univali incluindo Design de Moda, Design Gráfico, Design Industrial, Design de Jogos, Design e Design de Interiores, além dos

professores que compõem o grupo docente desses cursos. Este mapeamento foi realizado através de contato com a coordenação destes cursos. Depois de realizada esta busca, definiu-se uma amostra da população a ser entrevistada com base na quantidade e perfil do público. Foram selecionados estudantes de cada um dos cursos. Entre os professores, definiu-se uma amostra percentual em relação ao universo do público. Essa amostra serviu para a realização de entrevista que teve como base um roteiro pré definido. Após coletadas as entrevistas, as respostas foram analisadas e relacionadas com o intuito de traçar um resumo dos principais aspectos trazidos pelos participantes da entrevista. Na análise dos dados destacou-se as impressões, referências e relações trazidas pelos estudantes e professores a respeito de moda e da relação entre moda e design.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de campo foi realizada com alunos e professores dos cursos de Design visando compreender detalhadamente os significados e características apresentadas pelos entrevistados, sendo a mais adequada para analisar as relações entre essas áreas.

Os cursos de Design da Universidade do Vale do Itajaí tiveram início em 1999 no Campus Balneário Camboriú. O primeiro curso a ser instalado foi o de Design Industrial, seguido do Design de Moda, Design Gráfico, Design de Jogos, Design de Interiores e, por último o Design com perfil mais generalista. Tanto o curso de Design Industrial como o de Moda estão entre os primeiros (segundo avaliações do MEC, rankings e Guia do Estudante) do estado e possuem um histórico e contribuição importantes para o mercado catarinense.

Os participantes da pesquisa foram professores e alunos dos cursos de graduação (bacharelado) de Design, Design de Moda, Design Gráfico, Design Industrial, Design de Jogos e Design de Interiores pertencentes ao campus de Balneário Camboriú, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, nos meses de novembro e dezembro de 2016.

Foram realizadas 97 entrevistas individuais, sendo 22 delas com professores e 75 com alunos dos cursos de Design. Com relação à entrevista com o corpo docente, o objetivo principal foi mapear a formação acadêmica e experiência profissional do entrevistado a fim de entender a influência desses dados em sua

compreensão sobre moda e design e sua relação entre eles. É importante destacar que os cursos de Design costumam possuir um quadro de professores com formações diversas em função da multidisciplinaridade dos cursos. Assim, não há apenas designers na composição do corpo docente mas historiadores, economistas, engenheiros, artistas etc. Quanto aos alunos, o objetivo foi selecionar entrevistados de cada um dos cursos para traçar as relações que esses estudantes fazem a respeito de moda e design.

Tanto os contatos com os professores quanto com os alunos foram feitos através de um questionário para levantamento de perfil socioeconômico, informações sobre estudo, experiência profissional e perguntas específicas sobre o conceito e a compreensão do significado de moda e design. Essas perguntas permitiram captar as impressões que os dois grupos têm sobre a definição do que é moda e do que é design, bem como identificar como os grupos constroem uma relação entre eles.

Os questionários de cada grupo possuíam algumas questões diferentes entre si. No questionário dos professores havia perguntas de caráter socioeconômico, como idade, região de nascimento, grau de escolaridade, formação acadêmica e experiência profissional. O questionário possibilitou a constituição do perfil da maioria dos professores atuantes no cursos de Design da universidade.

A maior parte dos professores entrevistados tem idade entre 36 e 42 anos (50%) sendo que 31,81% possui mais de 43 anos. A região de nascimento concentra-se nas regiões Sul (81,81%) e Sudeste (18,18%) e a titulação é, na grande maioria, de mestres (68,18%) com formação em Design numa quantidade expressiva do grupo (54,54%), mas encontrando uma composição com outras áreas como Artes, Moda, Arquitetura, Engenharia e outros. Ainda na construção do perfil dos professores, procurou-se saber qual o tempo de experiência docente: metade deles possui mais de 15 anos de docência e um número expressivo possui experiência docente entre 09 e 15 anos. Hoje, o número de alunos que desejam seguir carreira acadêmica é muito pequeno e, analisando os dados da pesquisa, é possível perceber que já existe uma carência profissional que se agravará nos próximos anos.

Além do tempo de docência questionou-se o tempo de experiência profissional do corpo docente. Mais de 70% dos professores possui experiência na

área de design e de moda inferior a dez anos. O número de professores sem experiência e o número de professores com maior nível de experiência é muito próximo, o que pode influenciar diretamente na formação dos acadêmicos.

Como ferramenta de apoio para uma melhor análise dos dados, no questionário dos professores havia perguntas discursivas, dentre elas: “O que você entende por moda?”, “Na sua opinião, qual a relevância da moda na atualidade?”, “Se você pudesse definir a relevância da moda na sociedade atual através de uma palavra, qual seria?” e “De que forma a moda se relaciona com o design, na sua opinião?”.

Na questão "O que você entende por moda?", as respostas, por serem discursivas, foram bastante variadas, mas foi possível identificar algumas direções em comum. Duas respostas definiram a moda como o que se relaciona com vestimenta; um outro grupo de respostas relacionou a moda como uma forma de expressão ou a expressão de um estilo. Alguns professores apresentaram sua visão de moda de uma forma um pouco mais ampla: "Hoje está mais relacionada ao comportamento e as mudanças sociais, econômicas e culturais" e " Uma maneira de se vestir, viver, agir de uma sociedade em determinada época". Ainda outras respostas relacionaram a expressão do indivíduo ligada ao fenômeno social da moda: "Um fenômeno social de geração de identidade e estilo que resulta em um produto ou serviço oferecido ao consumidor". Uma das respostas apresentou uma visão bastante ligada a dos principais autores contemporâneos: "Modo de ser/estar no mundo no qual a aparência, constituída em significante, articula as relações entre os sujeitos e onde o "novo" é o fator hierarquizante dessas relações"; e algumas respostas relacionaram a moda com a tendência: "Uma tendência visual alicerçada nos preceitos de design e no público consumidor". Percebe-se que uma parte dos professores possui uma visão mais aprofundada da noção de moda discutida pelos principais pesquisadores contemporâneos, enquanto outros, possivelmente por não terem como base a moda em sua formação, compreendem a moda restrita ao vestuário e a uma tendência.

Na seguinte questão discursiva, perguntou-se qual a relevância da moda na atualidade na opinião do professor. Grande parte das respostas colocaram a moda como sendo de grande importância na sociedade contemporânea e, assim como na questão anterior, houveram respostas restringindo à moda o papel de

formador de tendência para o consumo como: "É ela que define o que usaremos nas próximas estações. É de suma importância se queremos estar sempre atuais" e "Define padrões e tendências em produtos e consumo". Uma das respostas traçou uma relação de importância da moda sobre as outras áreas do design: "Altamente relevante. A moda lança em primeiro lugar todas as tendências que as demais áreas do design irão seguir". Outras respostas pontuaram a moda de extrema importância na atualidade pois a consideram um fenômeno característico que traz muitas respostas para entender a sociedade: "Muita, pois estuda os comportamentos sociais para poder suprir as necessidades das pessoas", "Constitui relações por meio da aparência" e "Moda é estudo de comportamento. Penso que é a ferramenta de pesquisa principal para acompanhar a evolução da sociedade". Duas outras respostas mostraram-se opostas no olhar sobre a relação individualidade versus massificação no exercício da moda: "Apesar da moda ser algo sedutor, está muito ligado ao consumo industrial - e as pessoas não questionam muito, sentem necessidade de absorver as tendências e acabam no inverso da proposta - no lugar do estilo próprio, individualidade, tornam-se objeto de massificação" e "Penso que a moda permite exercer a individualidade dentro de uma indústria massificada". Ainda houveram duas outras respostas que foram consideradas relevantes para definir a importância da moda na atualidade pelos professores. Uma delas destacava a moda como um agente para promover o consumo consciente e a outra, talvez considerando um aspecto bastante distinto desta primeira, pontuava a moda como forma de alavancar o sistema capitalista.

A questão seguinte pediu aos entrevistados que procurassem definir em uma única palavra a relevância da moda na atual sociedade capitalista. Considerando a amplitude do fenômeno e, ao mesmo tempo a dificuldade em encontrar uma palavra que o resuma, houve um termo recorrente nas respostas. Das 22 respostas obtidas, 10 professores definiram a relevância da moda atrelada ao consumo ou consumismo. Outras respostas que surgiram, sem que houvesse repetições foram: direcionamento, totalmente relevante, capitalismo, efêmero, *slow*, renovação, novo, mudança de paradigmas, híbrida, comunicação interpessoal, status e conceitual.

A última questão discursiva direcionada aos professores indagava sobre a relação entre moda e design na opinião deles. Mais uma vez foi possível perceber

respostas bem diretas e restritas e outras mais amplas com descrição de uma relação intensa entre as duas áreas. Foram selecionadas algumas respostas que conseguem traduzir, em linhas gerais, a maioria das opiniões: "Design é o processo metodológico para se chegar em um produto para o consumo e a moda se relaciona com a essência que este terá" e " A moda direciona o design quanto às formas semióticas da sociedade em determinado período". Identificam-se nessas respostas intimidade entre as duas áreas considerando uma delas mais objetiva e ferramental, o design, e outra mais subjetiva, a moda. Na resposta seguinte, percebe-se que há um envolvimento entre as duas áreas mas este não fica claro: "Intimamente, na minha opinião um depende do outro se pensarmos em termos de produto. Porém, suas teorias são independentes". Um outro grupo de respostas procurou descrever uma relação mais técnica e objetiva entre as duas áreas: "A moda dá o pontapé inicial relativo a tendência de padrões, linhas, cores, planos que serão seguidos pelos demais designs", "No uso das técnicas de criação, utilização das cores, entendimento das formas e estudo do comportamento do consumidor" e "Na solução de problemas em geral, como criar uma roupa específica para uma determinada situação, mas mantendo os conceitos atuais de moda. Ex.: uma calça ou jaqueta para prática de esporte".

Em uma das questões, foram escritas 40 palavras que podem ser relacionadas a qualquer área do design e da moda, as quais o entrevistado poderia sublinhar quantas quisesse. Para explicar melhor os resultados obtidos nessa questão foi utilizada a ferramenta *tag cloud* (nuvem de palavras), em que as palavras com maior número de citações são as mais destacadas dentro da nuvem, conforme abaixo:

- c) Uma forma de incentivar o consumo: 40,90%
- d) Uma atividade cultural: 27,27%
- e) Uma arte: 22,72%

A alternativa mais assinalada “um fenômeno social” carrega consigo um conceito um pouco discrepante em relação às palavras mais sublinhadas da questão anterior. “Frivolidade” foi a alternativa ao qual nenhum professor assinalou.

No questionário dos alunos, assim como no dos professores, também havia perguntas de caráter socioeconômico, grau de escolaridade e experiência profissional, traçando o cenário atual dos estudantes da área de design dessa universidade.

A faixa etária dos estudantes constitui-se, em sua maioria entre 16 e 21 anos (66,6%) com uma porcentagem de 22,66% entre 22 e 26 anos. Percebe-se, a partir desses números, que um número expressivo dos estudantes são egressos recentes do ensino médio. Essa afirmação combina com os dados obtidos na pesquisa que questionaram se o curso que estava matriculado era a primeira graduação: 81,33% responderam que sim e 16% disseram que não, mas que a anterior não havia sido finalizada.

A respeito da região de nascimento dos estudantes, a grande maioria tem origem na região Sul (81,33%), 12% do Sudeste e uma pequena porcentagem (5,32%) das regiões Norte e Centro-Oeste. Os números são semelhantes aos resultados encontrados entre os professores, mostrando que os jovens partilham dos mesmos aspectos culturais que os docentes.

Com relação aos cursos em que estão matriculados, a grande maioria dos entrevistados é do curso de Design de Moda (86,6%), mas todos os outros cursos foram contemplados com representantes na pesquisa. Um dos motivos pelos quais essa maioria é do curso de Design de Moda, é que muitos alunos dos outros cursos não tinham interesse em responder ao questionário, principalmente a segunda parte, que envolviam questões que, segundo eles “são mais da área de moda”. Foi possível entrevistar estudantes em todos os níveis da graduação, desde os primeiros até os últimos períodos, sendo distribuídos da seguinte forma: 37,33% entre o 1º e o 3º períodos, 41,33% entre o 4º e o 6º períodos e 21,33% entre o 6º e o 8º períodos. Entre os estudantes que formaram o corpo da pesquisa, 58,66% responderam que não possuem qualquer tipo de bolsa e 41,33% responderam que

sim. Esse número mostra que o número de alunos bolsistas é expressivo, retrato da maior oferta de tipos de bolsas oferecidas na universidade. Em combinação a questão anterior também foi perguntado se o ensino médio havia sido cursado em escolas públicas ou privadas: 50,66% dos estudantes vieram de escolas públicas e 42,66% de escolas privadas, sendo ainda que 6,66% vieram de escolas privadas, mas estudaram com bolsa.

Para completar a construção do perfil dos alunos dos cursos de Design, eles foram questionados sobre a experiência profissional na área do design ou da moda. Apesar de a maioria ter afirmado não ter nenhuma experiência (58,66%), muitos acadêmicos já tiveram contato com sua área de interesse. Poucas áreas da economia oferecem tanta variedade de setores para se trabalhar como a moda e o design. O fato da área não possuir reconhecimento profissional registrado possibilita que muitos estudantes e profissionais autônomos possam atuar no mercado, mesmo sem formação superior.

Uma das questões buscava saber o motivo de escolha em estudar nesta área. A maioria (60%) disse se identificar com a área de alguma maneira. O interessante dessa questão foi que apenas um entrevistado optou pela alternativa “outro” e nela descreveu que foi influenciado pelos meios de comunicação. “Da mesma maneira que a moda, a publicidade se dirige principalmente ao olho, é promessa de beleza, sedução das aparências, ambiência idealizada antes de ser informação” (LIPOVETSKY, 1989, p.189). Provavelmente muitos alunos que assinalaram as demais opções também foram influenciados pelos meios de comunicação, com a grande oferta de blogueiras e *vloggers* de moda, por exemplo, além da explosão das redes sociais. Entre as outras respostas obtidas estão: motivação artística (29,33%), influência regional (9%), motivação econômica (4%) e influência familiar (4%).

Os alunos responderam ainda perguntas discursivas iguais aos professores: “O que você entende por moda?”, “Na sua opinião, qual a relevância da moda na atualidade?” e “De que forma a moda se relaciona com o design, na sua opinião?”.

Na primeira questão “O que você entende por moda?”, as respostas, por serem discursivas, foram bastante variadas, mas foi possível identificar algumas direções em comum. É interessante destacar que o conjunto das respostas se

aproximou bastante das apresentadas pelos professores. A partir daí, percebe-se a interação entre aluno-professor e a influência dos conceitos trazidos nas disciplinas e discussões em sala de aula sobre o tema. Muitas das respostas contemplaram a moda como uma forma de comunicação como: "Comunicação por meio da vestimenta, forma de expressão e arte", "Moda é comunicação, uma forma de passar para as pessoas o que acreditamos" e "Uma forma de comunicação, através da moda podemos não só passar uma informação como também protestar e também é uma forma de analisarmos as sociedades atuais e passadas por uma outra perspectiva". Ainda nessa mesma direção, mas com foco na relação da moda com o comportamento social, algumas respostas destacaram a importância da moda como forma de interpretação desses aspectos: "Fenômeno de comportamento. Está em diversos setores que sejam relacionados com pessoas e modos de vida", "Moda é um fenômeno sócio-econômico-cultural que reflete o estado do tempo, espelho da sociedade. É um ato efêmero, criativo, de comunicação" e "Algo essencial no cotidiano das pessoas com grande impacto social e ambiental". Um novo grupo de respostas destacou o aspecto da individualidade e da expressão da identidade através da moda: "Moda é a forma da pessoa expressar sua identidade, estilo de vida ou até mesmo integrar-se num grupo social", "Moda é a identificação do indivíduo com o mundo. É se vestir através da expressão de imagem que deseja-se passar perante os demais" e "Moda é expressão de individualidade, mas ao mesmo tempo massificação e padrão, além de ser passageira". Em algumas das afirmações anteriores, o paradoxo da moda da individualidade *versus* massificação também fica evidenciada, característica defendida por diversos autores da área. E, por fim, nessa questão ainda, um grupo de respostas afirmou entender a moda como uma tendência de consumo: "Tendência de consumo da atualidade" e "Moda é aquilo que tem maiores influências entre os consumidores". Ainda, numa visão crítica, uma resposta apontou: "Um sistema que precisa mudar e cada vez mais visar pela sustentabilidade".

A questão seguinte perguntava aos estudantes qual a relevância do design na atualidade. A maioria respondeu que a importância dos estudos e práticas de design é grande, principalmente nos aspectos relacionados a inovação, agregar valor aos produtos e solucionar problemas: "O design traz inovações que facilitam a vida das pessoas ou mesmo gera algo que produz um desejo, além de prezar pela

estética e ergonomia no cotidiano" e "Muito importante, pois o design traz o novo para os produtos, agrega valor e identidade". Ainda foram destacadas outras respostas que apresentavam os mesmos elementos como: "Tem o poder de melhorar a sociedade e os meios com mais acessibilidade, lazer e bem estar, além de prezar pelo sustentável", "Propor inovações, melhorar a qualidade de vida das pessoas, oferecer diferencial no mercado" e "O design é necessário para resolver problemas instaurados nos produtos comercializados unindo estética e funcionalidade". Outras respostas procuraram mostrar a presença do design no cotidiano da sociedade contemporânea e alguns dos seus princípios como a consideração pela estética, ergonomia, funcionalidade e sustentabilidade: "Tudo é design, desde uma caneta até um navio, o design está presente em todo objeto industrial que possui forma", "Ele faz com que as pessoas pensem além da estética, mas também na ergonomia e inovação", "Inclusão, sustentabilidade e funcionalidade" e "Influenciar a sustentabilidade no consumo e desenvolver produtos relevantes para a sociedade".

A última questão discursiva apresentada aos alunos solicitava uma opinião sobre a relação da moda com o design. Nas respostas coletadas a grande maioria das respostas relatou uma aproximação bastante íntima das duas áreas destacando a fase de criação como o espaço onde os dois estivessem mais perto mas, em alguns momentos, apesar de afirmar que havia uma certa dificuldade para explicar e exemplificar de que forma isso acontece. Seguem algumas respostas com ênfase na fase de criação e no processo de desenvolvimento de produtos: "Na criação", "Na criação, desenvolvimento e na projeção de novos meios e formas" e "Em todas as formas pois na criação de um produto do design pensando na estética, ergonomia entre outros atributos da moda". Outras procuram identificar em que aspecto cada um dos conceitos se manifesta quando estão relacionados: "Acho que eles trabalham de uma maneira parecida, estão em comunhão, design dá a aparência para o produto e a moda a criação", "O design sendo um processo de resolução de problemas, se relaciona à moda elevando-a às soluções mais inteligentes com preocupação sócio-ambiental"; "Para que haja um olhar mais atento para o consumidor"; "Pois a moda está deixando de ser algo superficial para ser algo a ser pensado dentro da indústria; ser confortável, proporcionar bem estar físico e cognitivo já que as pessoas estão se relacionando muito mais com seus processos e

Na questão de múltipla escolha, os alunos tiveram as mesmas opções dos professores para classificar a moda como: uma ciência, uma arte, um fenômeno social, um estilo, uma tendência, uma atividade industrial, uma atividade cultural, frivolidade e uma forma de incentivar o consumo. As cinco alternativas mais assinaladas foram:

- a) Uma arte: 49,33%
- b) Um fenômeno social: 45,33%
- c) Uma atividade cultural: 34,66%
- d) Um estilo: 30,66%
- e) Uma atividade industrial: 28%

Totalmente oposta à classificação feita pelos professores, “uma arte” foi a alternativa mais citada pelos alunos, seguida de “fenômeno social”. Conforme já dito, os alunos associam moda e indústria em último grau, conceituando-a no social. A moda e a arte estão se tornando mais parecidas, onde as novas obras de arte se assemelham à tendências de moda (CRANE, 2011, p. 130). “Frivolidade” também não foi assinalada por nenhum aluno.

A partir da análise dos dados realizada, pode-se tecer uma série de considerações a respeito do perfil dos estudantes e professores, mas principalmente sobre a compreensão do termo moda e da relação entre moda e design. Um dos pontos que já haviam sido considerados nas hipóteses e que poderiam gerar divergências a respeito nas respostas dos docentes é a multiplicidade de áreas que um curso de design contempla e, por conseguinte, a formação dos docentes acaba por expressar essa situação. Desta forma, pode-se sugerir que, principalmente em casos de formações e/ou disciplinas mais técnicas, a atenção para a definição de moda esteja definida num campo mais restrito enquanto que professores com formação ou que ministrem disciplinas específicas da área e de característica teórica, possam ter um olhar mais amplo.

A relação entre o design e a moda revelou-se, para os estudantes, não muito clara. Enquanto o design esteve associado mais a técnica, a indústria e ao processo, a moda associa-se mais a criação, imagem e identidade. Essa dificuldade de relação abre espaço para mais discussões em sala de aula para a compreensão

do nome do próprio curso (no caso do Design de Moda) e pode recorrer às diversas pesquisas que já foram realizadas nesse aspecto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da formulação deste projeto, baseado em observações e experiências do autor e no confronto com discursos e opiniões com as teorias estudadas pelos estudantes dos cursos de Design sobre a moda e o design, não se tinha noção da profundidade dos dados com as quais se poderia lidar. Mesmo parecendo um aspecto simples e introdutório dos cursos - a compreensão dos termos de moda e design pelos estudantes e professores dos cursos de Design da Univali - este revelou-se complexo e profundo, gerando uma grande dificuldade na forma de contato com o público e até mesmo na formulação das questões que pudessem trazer respostas relevantes para a pesquisa. Uma série de apontamentos, ainda de reflexão inicial, são possíveis de serem observadas a partir dos dados da pesquisa realizada e, sabe-se que muitas outras ainda poderão ser feitas servindo inclusive como objeto de estudo do corpo docente e das coordenações dos cursos de Design da Univali para a redefinição de estratégias e de promoção de práticas interdisciplinares.

105

Tomando como ponto de partida os diversos textos selecionados de importantes pesquisadores na área de moda, mesmo considerando a juventude dos estudos da área no país, percebe-se que as questões relacionadas a frivolidade, futilidade e a própria aproximação com a roupa são praticamente inexistentes nesses discursos. Entre os grandes pesquisadores da área, a moda é compreendida como um fenômeno social de grande importância para a sociedade moderna e contemporânea, constituindo-se de elementos culturais de extrema complexidade e riqueza de significados, muitas vezes materializados nas roupas mas também e outros objetos.

No resultado obtido pela pesquisa, percebeu-se mais intensamente entre os acadêmicos dos cursos de Design a percepção da amplitude e profundidade do conceito de moda do que entre os professores. Em diversos momentos, as respostas trazidas pelos professores mantinham um certo distanciamento (principalmente quando sua atuação não se dava diretamente no curso de Design de Moda) dessa noção relacionando a moda principalmente com o consumo e a

previsão de tendências. Uma das hipóteses consideradas para esta percepção seja o fato de que uma quantidade considerável de professores não tem sua formação de base em cursos de Moda, mesmo que haja em Design. Assim, desse ponto de vista e, considerando que a Moda é considerada pelo MEC uma das áreas do Design atualmente, há uma certa falta de interesse ou de leituras específicas para a compreensão mais aprofundada do termo. Em contraponto a isso, a relação com palavras e características vindas de teorias reconhecidas sobre a moda nas respostas dos acadêmicos revela que, mesmo que nem todos os professores possuam opinião formada sobre o tema, ele é discutido em sala de aula e trazido por professores da área em diversas disciplinas. Nas questões em que foram levantadas as relações entre a moda e o design, de forma geral pode-se perceber que há uma consideração dessa aproximação mas, tanto entre os professores como entre os alunos, não há total clareza de que forma um se relaciona com o outro, abrindo espaço para a ampliação dos estudos e discussões sobre o tema tanto entre professores como entre alunos não apenas do curso de Design de Moda como também dos outros cursos de Design da Univali.

Considera-se, desta forma, que a pesquisa permitiu compreender um pouco mais a respeito da definição do termo moda pelos alunos e professores além de perceber que há consideração de elementos de identificação entre uma área e outra, mas destaca-se, ao final desta pesquisa, que os dados coletados ainda podem ser explorados mais intensamente tanto para propor discussões nos cursos como para explorar o estudo de novas direções de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABIT. Perfil do setor. Disponível em: <<http://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor#sthash.a9IVlnMh.dpufhttp://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>> Acesso em: 19 fev. 2017.

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

BORGES, Marcia de Souza e LIMA, Rita de Cássia. Representações sociais de alunos e professores do curso de Design de Moda sobre a moda. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (Org.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Letras e Cores, 2015.

CALDAS, Dario. **Observatório de sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 fev.2017.

MOURA, Monica e LAGO, Lilian. Ensino e pesquisa científica no design e na moda: caminhos que se cruzam e se realimentam. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (Org.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Letras e Cores, 2015.

MORELLI, Graziela. **Do empréstimo a não posse**: o mito na sociedade de moda contemporânea e novas perspectivas de consumo de produtos e serviços. Palhoça: UNISUL, 2014 (tese).

O'HARA, Georgina. **Enciclopédia da Moda**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

PIRES, Doroteia. **Design de moda**: olhares diversos. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. **A cidade e a moda**. Brasília: UnB, 2002.

SEBRAE. Conheça as associações e as entidades da moda no Brasil. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/conheca-as-associacoes-e-as-entidades-da-moda-no-brasil,f451088ec0467410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em 20 fev. 2017

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas**. São Paulo: Cia das letras, 1987.

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

Recebido em: 31/08/2017

Aceito em: 09/10/2017

UNDERSTANDING THE RELATIONSHIP BETWEEN DESIGN AND FASHION BY TEACHERS AND STUDENTS OF UNIVALI DESIGN COURSES

Graziela Morelli¹

ABSTRACT

The teaching on fashion and the definition of fashion itself are recurrent themes because they are in evidence, but they have only recently become the subject of discussion. Being evidenced not only as a product but as a phenomenon typical of modern capitalist society, the objective of this paper is to understand how the public directly involved in fashion studies associates and relates fashion in its definition with design. The public involved in the research sample was set up by the professors and students of Design courses at the Universidade do Vale do Itajaí. The research methodology involved field research tools for qualitative and quantitative data collection involving students and professors of Design courses. As results achieved are the identification, from the interviewed public regarding the terms and studies published, on the characteristics that define fashion and its relations with design, its partial knowledge about the theme and the clear lack of definition of the theme by teachers who do not have training in the area.

Keywords: Education. Fashion. Design.

¹ PhD and Master in Language Sciences (PPGCL / UNISUL), Specialist in Fashion: Creation and Production (CEART / UDESC) and Bachelor in Fashion (CEART / UDESC). Professor in the Design courses at the University of Vale do Itajaí - UNIVALI and coordinator of the postgraduate degree in Research and Communication of Fashion (UNIVALI).

E-mail: morelli.graziela@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4182775973936632>

1 INTRODUCTION

Today fashion is considered an important manifestation from the cultural, social and economic areas. Although humanity has made use of clothing for thousands of years and has discovered in this trajectory that it was not only for physical protection, but as adornment and instrument of distinction, many still do not consider it a complex subject but rather futile. In the same way, Design began to translate ideas in the form of design, giving shape, colors and use to various elements, including directly relating to Fashion and both seduce the consumer with the same intensity.

Studies on fashion, its importance, definition and presence in modern capitalist society are considered recent. No matter how evocative it may be in modern society, fashion is still not prominent in academic research. Even if it is constantly invading new spheres, present in museums, in the media, in industry and on the streets, its participation in the intellectual spheres is still considered superficial, being considered object of criticism before actually being studied (LIPOVETSKY, 1989).

Some prominent authors in the last 150 years have noticed the presence of fashion as a phenomenon of modern society. One of the earliest texts was written by Charles Baudelaire in the nineteenth century when he observed fashion in the industrial age by criticizing modernity. After him others came to consolidate fashion as a topic of theoretical discussion as Thorstein Veblen, Georg Simmel and J. C. Fligel in the twentieth century. Gilles Lipovetsky, Gilda de Mello e Souza, Diana Crane, Pierre Bourdieu, Roland Barthes and others have already dedicated themselves to the theme, producing associations with areas such as psychology, history, sociology, economics and philosophy. However, in recent years fashion has received more attention from the academic world, not only because it has become a college degree, but because its presence has broadened, attracting the attention of more attentive researchers.

In Brazil, the area of studies in fashion is even more recent, as are studies in design. Recently recognized as a culture and art by the Ministry of Culture, Brazilian fashion still finds many obstacles in the understanding that the fashion industry, designers, publishers and their organizations do not only produce fashion products but spread the idea and culture of (BORGES and LIMA, 2015). According to

Moura (2008, p.37), "fashion is an important area of production and expression of contemporary culture. Both presents reflections and references of society as well as the customs of daily life. [Its dynamics] allows to reflect, to create, to participate, to interact and to spread these customs". But, according to Pires (2002, apud BORGES and LIMA, 2015), its universe still carries the stigma of banality generally associated with the product, the clothing itself. Avelar (2009) also perceives in many of the studies on fashion a relationship with clothing, associating the term mechanically and immediately to clothing.

But, of course, fashion is not limited to frivolous matters or is confined to clothing only. There are researchers, such as Lipovetsky, Simmel, Wilson and others, who have perceived fashion as a social phenomenon of great importance to modern and contemporary society. Borges and Lima (2015) associate that the materialization of an abstract concept through a basic commodity of immediate consumption such as clothing brings fashion to frivolity, but emphasizes that it is important to consider that consumption is capable of constituting cultural elements of extreme complexity and wealth of meanings. Moura (2008) also refers to fashion as a set of factors that occur through the products developed and elaborated by designers in the industry or in the craft systems of manufacture, constituting, therefore, a broader and complex phenomenon than the development and use of the product itself. In this way, it can be seen that fashion is a definition that is a little deeper than the various associations found in the most diverse media and the simplified image of the superficiality of tastes and styles. The knowledge about the definition of the term fashion is the subject of questions and reflections even within Fashion and Fashion Design courses, in which, especially among students, the relationship with the concepts brought by the theoretical disciplines or the practice of the project highlighted by the disciplines of product development and collections raises doubts.

Thus, from the issues presented previously, plus many relationships that can be established about the relationship between fashion and design, the development of recent fashion education in Brazil and the excess of uses of the term in the media, the following question was generated: How do the students and professors of the Univali Design courses understand the definition of the term fashion and how do they identify aspects of approach between fashion and design? To answer this question, the objective was to investigate how the students and

professors of the Univali Design courses understand the fashion and the relationships between fashion and design. It is possible to list a number of important questions that justify the development of this topic in an academic research. The first one consists of the own understanding about the definition of fashion and the context of the emergence and consolidation of the higher education courses in fashion. One can add not only the lines that define the courses of fashion, design and fashion, but also the scope of academic research.

Understanding the area of research and fashion studies related to the universe of course formation should help to understand the image and understanding that a phenomenon as complex as this may have or be reduced to a frivolous and consumerist phenomenon. This issue has great importance in its area of origin, in which students and teachers deal and discuss the subject on a daily basis.

2 FASHION AND DESIGN

Fashion and design are areas of production of products, systems and lifestyles that establish the translation of time into signs that constitute language. According to Moura and Lago (2015), design and fashion, from modernity, came to be understood as areas of production that interact and stimulate the capitalist system, but also individuality, personalization, valuing the subject and style of life. The studies on fashion have expanded and it's possible to find a series of definitions regarding the term. Some authors highlight one or another characteristic, but in most of them ephemerality appears as the main characteristic. In a brief survey, the following are some definitions of the term:

Fashion is a harmonious whole and more or less indissoluble. It serves the social structure, accentuating the division into class; reconciles the conflict between the individualizing drive of each of us (need for affirmation as a person) and the socializer (need for affirmation as a member of the group); expresses ideas and feelings, since it is a language that translates into artistic means (SOUZA, 1987, p.29).

O'Hara, author of the Encyclopedia of Fashion (1992), explains fashion as a mobile reflection of who we are and the time we live in, emphasizing the changing character of the phenomenon. Gilles Lipovetsky, one of the most important fashion scholars, defined fashion as follows: "Fashion is not linked to a particular object, but it is, first of all, a social device characterized by a brief temporality, more or less twists

fantasies, and can therefore affect very different spheres of collective life". The empire of fashion (1989) is one of the most important works that deal with the theme and highlights fashion as a phenomenon characteristic of modern capitalist society. Finally, Teixeira Rainho (2002) explains fashion as an element that reflects sociocultural transformations of society not as a frivolous phenomenon, but as something that reveals habits, behaviors, social positions and tastes of a given epoch.

Studies on fashion began to develop between the late nineteenth and early twentieth centuries. The theme came to the attention of artists and intellectuals committed to unveil the dynamics of modernity - understood as a new way of life that began to consolidate in the flow of urban culture of industrial society (CRANE, 2006). However, such studies still showed themselves punctually and among a few intellectuals, maintaining for a long time attributions related to frivolity among a large part of the scientific community.

Among those interested in the subject are social scientists such as Gabriel de Tarde, Georg Simmel and Thorstein Veblen who have studied the subject in order to understand the importance of the phenomenon of fashion from different cultural contexts. His earliest theories, constructed at the end of the nineteenth century, placed social distinction and class hierarchy as the center of the discussion to think fashion in the industrialized capitalist world. "Viewed as a space of ostentation of the economic power of the elites, fashion was conceived as a sphere of reconstruction of the social frontiers in bourgeois society" (CRANE, 2006, p.10). Adam Smith, still in 1759, stated that fashion applies first and foremost to the area in which taste is a central concept, particularly clothes and furniture, but also music, poetry, and architecture (SVENDSEN, 2010). Still in the nineteenth century it is important to highlight the contribution of Walter Benjamin who wrote that fashion is the "eternal recurrence of the new".

Even during the twentieth century, the great majority of fashion-related research labels it as the product of "capitalist consumerism," associated with kitsch and irrationality. Only after World War II and the cultural movements of the 60s, perceived of the great transformations of the world of fashion, it came to occupy again a prominent place among the researchers. Before that, some rare published works were almost always essays. Crane (2006) highlights Roland Barthes, who

developed a semiological approach to fashion in "The Fashion System" published in 1967 and Pierre Bourdieu and Yvette Delsaut, who wrote "The Couturier and His Designer" in 1975 developing theory of class reproduction and social tastes, thinking fashion from social distinction.

Svendsen (2010, p.11) explains that fashion has appeared in texts since the fourteenth century, but the vast majority of research tended to "[...] express a moral condemnation of its object of study, when does not despise it" . From the 80's decade of the twentieth century, there have been major changes in the fashion world, drawing attention to its social importance generating a growing demand for academic research. Thus we can highlight the works of Daniel Roche, who wrote about the culture of appearances in the Old Regime, Phillipe Perrot, who researched bourgeois dress in the 19th century, and Elizabeth Wilson and Gilles Lipovetsky who published the first critical essays on the evolution of fashion in the nineteenth and twentieth centuries. In the 1990s, the first poles of fashion research in human sciences were formed in countries such as England, Italy, France and the United States and the work of the American sociologist Diana Crane appeared (CRANE, 2006 apud MORELLI, 2014) .

It is important to point out that in Brazil we have also seen a lot of fashion research in recent years, but this fact is really very recent and it combines with the growing number of higher education courses in the area. The top courses about fashion date back to the late 1980s in São Paulo and the mid-1990s in the rest of the country. Design courses are somewhat earlier. From the 70's and 80's, several design schools were created in the states of Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Paraná and Minas Gerais. According to the Ministry of Education (MEC), with updated data for 2017, in Brazil there are 183 higher courses in the area of Fashion (Fashion Design, Fashion, Fashion Design / Drapping and Fashion Design / Styling) being 156 face-to-face and 27 to distance, where the majority is concentrated in the South and Southeast, with São Paulo being the state with the largest number, 49 courses (47 presential and 02 at distance), and the North region of the country is the one with the least degree in the area. Among the most traditional fashion schools in Brazil are Faculdade Santa Marcelina - FASM (1988), Anhembí Morumbi University - UAM (1990), Universidade Paulista - UNIP (1991), and the Fashion Education Center - Senac-Moda (1999). In Santa Catarina, especially, there

are 19 institutions that offer the Fashion courses, being 17 presencial and 02 in the distance. Design courses (Design, Animation Design, Shoe Design, Interior Design, Product Design, Graphic Design, Industrial Design, Visual Design, Furniture Design, Digital Design, Visual Programming Design, Advertising Design, Educational Design, Carnival Design and Design of Environments) are, in all 637, of which 502 are face-to-face and 135 at a distance. Again the largest concentration is in the South and Southeast, with São Paulo leading the number. In Santa Catarina the Design courses total 48, of these 42 are offered in face-to-face and 06 at a distance.

According to Moura and Lago (2015, page 56), both design and fashion in Brazil experienced a "very intense and fruitful period since the 1990s, when there were several changes related to teaching, professionalization and design and fashion, with repercussions to the present day". According to Borges and Lima (2015), the emergence of fashion courses did not happen by chance. The growth of the textile and clothing industries, which demanded more qualified job candidates, generated a need for greater knowledge in the field of fashion. In addition, the opening of markets made society more avid for symbolic goods, and the constitution of an increasingly urban middle class in the country meant that the consumption of information but also the increase in the demand for goods produced by the industry increasingly important. In higher education, according to Borges and Lima (2015), there is a separation of the understanding of fashion as thought and fashion as "production". According to the authors (2015, p.106), "this universe of subjects that relate to and open a range of possibilities of application in the fashion area contribute to the lack of unity in the discourses, make research in the area difficult and confuse the higher education in its lines of research and studies".

Currently, these higher education courses are professionals who will supply the industries and so many different branches of retail and fashion services. According to the Brazilian Association of the Textile and Apparel Industry - ABIT, with updated data in 2016, referring to the year 2015, the fashion market produced 6.7 billion pieces (clothing, table and bath) in 2015 and employed 1.5 million direct employees and 8 million indirect ones being female majority. In addition, it is the second largest producer and third largest denim consumer in the world, the world's fourth largest producer of textiles, the fifth largest textile producer in the world and the second largest generator of the first job. Santa Catarina, according to the

Brazilian Society of Retail and Consumption - SBVC, also surpassed the state of São Paulo in 2015 and was the state that most exported clothing articles, even in the face of a more economically recessive scenario, which still maintains in 2017. The main strategy, according to the SBVC, is that residents of Santa Catarina have been able to meet demand, that is, more people entering higher education.

São Paulo Fashion Week is among the five largest Fashion Week in the world. Many fashion events existed in the rest of the country, as well as fairs in several producing regions (Febratex in Santa Catarina, Première Brasil in São Paulo, Fenim in Rio Grande do Sul, Francal in São Paulo). However, in recent years these have declined both due to the crisis and due to other forms of disclosure, given mainly by social networks and the internet. In addition, there are several entities that support this segment, such as the Brazilian Textile and Apparel Industry Association (ABIT), the Brazilian Association of Stylists (ABEST), the Brazilian Textile Retail Association (ABVTEX), the Brazilian Association of Footwear Industries (ABICALÇADOS), The Brazilian Association of Fashion Studies and Research (ABEPEM) and others, which aim to promote, improve and innovate the area.

3 METHODOLOGY

This study was mainly characterized by an analysis of data obtained from field survey instruments in questionnaire format. Thus, from the point of view of the nature of the research, it is considered applied because the intention is to generate knowledge for practical application involving local and regional interests. Considering the approach, it was classified as qualitative-quantitative, as it was intended to assess qualitative aspects regarding the students and professors understanding of the Univali Design courses regarding fashion and the relationship between fashion and design, but at the same time training, experience in teaching and market (professors) and age, training and experience of the students. According to Goldenberg (1999, p. 62), the integration of quantitative and qualitative research allows the researcher to "[...] cross up his conclusions in order to have greater confidence that his data are not the product of a specific procedure or of some particular situation". For Goldenberg (1999), triangulation - understood as the combination of different methodologies in the study of the same phenomenon - has

as objective to cover the maximum amplitude in the description, explanation and understanding of the object of study.

While quantitative methods assume a population of comparable objects of study that will provide data that can be generalizable, qualitative methods can directly observe how each individual, group, or institution experiences the researched reality concretely (GOLDENBERG, 1999, p. 63)

From the point of view of the objectives, this research could be defined as descriptive, as it was proposed to study facts without the interference of the researcher using techniques of observation, recording, analysis and correlation of facts without manipulation. For the data collection in the field, the population to be involved in the survey was initially identified. Thus, a mapping of students of the Univali Design courses including Fashion Design, Graphic Design, Industrial Design, Games Design, Interior Design and Design was carried out, as well as the professors who make up the teaching group of these courses. This mapping was carried out through contact with the coordination of these courses. After this search, a sample of the population to be interviewed was defined based on the quantity and profile of the public. Students were selected from each of the courses. Among the professors, a percentage sample was defined in relation to the universe of the public. This sample was used to conduct an interview that was based on a pre-defined script. After the interviews were collected, the answers were analyzed and related in order to outline the main aspects brought by the interview participants. The analysis of the data highlighted the impressions, references and relations brought by students and professors regarding fashion and the relationship between fashion and design.

4 DATA ANALYSIS

The field research was carried out with students and professors of Design courses aiming to understand in detail the meanings and characteristics presented by the interviewees, being the most adequate to analyze the relations between these areas. The Design courses at the Universidade do Vale do Itajaí started in 1999 at Campus Balneário Camboriú.

The first course to be installed was Industrial Design, followed by Fashion Design, Graphic Design, Games Design, Interior Design and, finally, Design with a more general profile. Both the Industrial Design and Fashion courses are among the

first (according to MEC's evaluations, rankings and Guia do Estudante) of the state and have an important history and contribution to the market in Santa Catarina.

The research participants were professors and undergraduate students of Design, Fashion Design, Graphic Design, Industrial Design, Games Design and Interior Design, belonging to Campus Balneário Camboriú of Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, in the months of November and December of 2016.

There were 97 individual interviews, of which 22 were with professors and 75 with students from the Design courses. Regarding the interview with the faculty, the main objective was to map the academic background and professional experience of the interviewee in order to understand the influence of this data on their understanding of fashion and design and their relationship between them. It is important to emphasize that the Design courses usually have a cadre of professor with diverse formations in function of the multidisciplinary of the courses. Thus, there are not only designers in the composition of the faculty but historians, economists, engineers, artists, etc. As for the students, the objective was to select interviewees from each of the courses to outline the relationships these students make about fashion and design.

Both the contacts with the professors and the students were done through a questionnaire to collect socioeconomic profile, study information, professional experience and specific questions about the concept and the understanding of the meaning of fashion and design. These questions allowed us to capture the impressions the two groups have on defining what is fashionable and what is design, as well as identifying how groups build a relationship between them. The questionnaires of each group had some different questions among them. In the professors' questionnaire there were socioeconomic questions, such as age, birth region, educational level, academic background and professional experience. The questionnaire made it possible to constitute the profile of the majority of the professors working in the university's Design courses.

The majority of professors interviewed are between 36 and 42 years old (50%), with 31.81% being over 43 years old. The region of birth is concentrated in the South (81.81%) and Southeast (18.18%) regions, and the majority of the masters (68.18%) and most of them have Design high level education (54,54%), but finding a composition with other areas such as Arts, Fashion, Architecture, Engineering and

others. Still in the construction of the profile of the professors, it was sought to know the time of teaching experience: half of them have more than 15 years of teaching and an expressive number has teaching experience between 09 and 15 years. Today, the number of students wishing to pursue an academic career is very small and, analyzing the research data, it is possible to realize that there is already a professional need that will worsen in the coming years.

Besides the time of teaching, the professional experience of the faculty was questioned. More than 70% of professors have experience in design and fashion less than ten years. The number of teachers with no experience and the number of teachers with the highest level of experience is very close, which can directly influence the training of academics.

As a support tool for a better analysis of the data, there were discursive questions in the professors' questionnaire, including: "What do you mean by fashion?", "In your opinion, what is the relevance of fashion today?" could define the relevance of fashion in today's society through a word, what would it be?" and "How does fashion relate to design, in your opinion?".

In the question "What do you understand by fashion?", the answers, because they were discursive, were quite varied, but it was possible to identify some directions in common. Two responses defined fashion as that which relates to clothing; another group of responses related fashion as a form of expression or the expression of a style. Some professors presented their fashion vision in a somewhat broader way: "Today is more related to social, economic and cultural behavior and changes" and "A way of dressing, living, acting in a society at a given time." Still other answers related the expression of the individual linked to the social phenomenon of fashion: "A social phenomenon of generation of identity and style that results in a product or service offered to the consumer." One of the answers presented a vision closely related to the main contemporary authors: "Way of being / being in the world in which the appearance, constituted in signifier, articulates the relations between the subjects and where the "new" is the hierarchizing factor of these relations" ; and some responses related fashion to trends: "A visual trend grounded in design precepts and consumer audiences". It can be seen that a part of the professors has a more in-depth view of the notion of fashion discussed by the main contemporary researchers, while others, possibly because they are not based

on the fashion in their formation, understand fashion restricted to clothing and a tendency.

In the following discursive question, it was asked the relevance of fashion in the present time in the opinion of the professor. Most of the answers put fashion as being of great importance in contemporary society and, like in the previous question, there were responses restricting fashion to the role of trend-setting consumer: "It is what defines what we will use in the next seasons. It is very important if we want to be always present" and "Define patterns and trends in products and consumption". One response drew a relationship of importance to fashion in other areas of design: "Highly relevant. Fashion first of all throws the trends that other design areas will follow". Other answers marked the fashion of extreme importance in the present time because they consider it a characteristic phenomenon that brings many answers to understand the society: "A lot, because it studies the social behaviors to be able to supply the needs of the people", "It constitutes relations by means of the appearance" and "Fashion is behavioral study. I think it is the main research tool to keep up with the evolution of society." Two other responses have shown themselves to be opposites in the look at the relationship between individuality and massification in the exercise of fashion: "Although fashion is a seductive thing, it is closely linked to industrial consumption - and people do not question much, feel a need to absorb trends and end up in the opposite of the proposal - instead of the style itself, individuality, become an object of massification" and "I think fashion allows to exercise individuality within a mass industry". There were still two other answers that were considered relevant to define the importance of fashion in the present time by professors. One of them emphasized fashion as an agent for promoting conscious consumption and the other, perhaps considering a rather distinct aspect of the former, punctuated fashion as a way of leveraging the capitalist system.

The next question asked respondents to try to define in a single word the relevance of fashion in today's capitalist society. Considering the magnitude of the phenomenon and, at the same time, the difficulty in finding a word that sums it up, there was a recurrent term in the answers. From the 22 answers obtained, 10 professors defined the relevance of fashion linked to consumption or consumerism. Other responses that emerged, without repetitions were: orientation, totally relevant,

capitalism, ephemeral, slow, renewal, new, paradigm shift, hybrid, interpersonal communication, status and conceptual.

The last discursive question addressed to professors inquired about the relationship between fashion and design in their opinion. Once again it was possible to perceive very direct and restricted responses and other broader ones with a description of an intense relationship between the two areas. Some answers were selected that translate most of the opinions: "Design is the methodological process to arrive at a product for consumption and fashion is related to the essence that it will have" and "Fashion directs the design as to the semiotic forms of society in a given period". In these answers, we identify intimacy between the two areas, considering one of them more objective and tooling, design, and another more subjective, fashion. In the following answer, one realizes that there is an involvement between the two areas, but this is not clear: "In my opinion, one depends on the other if we think in terms of product, but their theories are independent". Another group of answers sought to describe a more technical and objective relationship between the two areas: "Fashion kicks off the trend of patterns, lines, colors, plans that will be followed by other designs", "creation, use of colors, understanding of forms and study of consumer behavior" and "In problem solving in general, how to create a specific clothing for a certain situation, but maintaining current fashion concepts, for example a trouser or jacket to practice sports".

In one of the questions, 40 words were written that could be related to any area of design and fashion, which the interviewee could underline as many as they wanted. In order to better explain the results obtained in this question, the tag cloud tool was used, in which the words with the highest number of citations are the most prominent within the cloud, as follows:

- c) A way to stimulate consumption: 40,90%
- d) A cultural activity: 27,27%
- e) An art: 22,72%

The more marked alternative "a social phenomenon" carries with it a somewhat disagreeable concept in relation to the more stressed words of the previous question. "Frivolity" was the alternative no professor pointed out.

In the students' questionnaire, as well as in the teachers' questionnaire, there were also socioeconomic questions, educational level and professional experience, outlining the current scenario of students in the design area of that university.

The age range of students is mostly between 16 and 21 years (66.6%) with a percentage of 22.66% between 22 and 26 years. From these figures, we can see that a significant number of students are recent high school graduates. This assertion combines with the data obtained in the research that questioned whether the course that was enrolled was the first degree: 81.33% said yes and 16% said no, but that the previous one had not been completed.

Regarding the region of birth of the students, the great majority comes from the South (81.33%), 12% from the Southeast and a small percentage (5.32%) from the North and Central West regions. The numbers are similar to the results found among professors, showing that young people share the same cultural aspects as professors.

Regarding the courses in which they are enrolled, the vast majority of respondents are from Fashion Design course (86.6%), but all other courses were attended in the research. One of the reasons why this majority is in the Fashion Design course is that many students of the other courses had no interest in responding to the questionnaire, especially the second part, which involved questions that, according to them "are more fashionable". It was possible to interview students at all undergraduate levels, from the first to the last, being distributed as follows: 37.33% between the 1st and 3rd periods, 41.33% between the 4th and 6th periods, and 21.33% between the 6th and 8th periods. Among the students who formed the research body, 58.66% answered that they did not have any type of scholarship, and 41.33% said yes. This number shows that the number of scholarship students is expressive, a picture of the greater offer of types of scholarships offered at the

university. In combination the previous question was also asked if the secondary education had been taken in public or private schools: 50.66% of students came from public schools and 42.66% from private schools, while 6.66% came from schools private, but studied with scholarship.

In order to complete the profile of students of Design courses, they were asked about the professional experience in design or fashion area. Although most have claimed to have no experience (58.66%), many academics have already had contact with their area of interest. Few areas of the economy offer so much variety of industries to work with as fashion and design. The fact that the area does not have registered professional recognition allows many students and self-employed professionals to operate in the market, even without higher education.

One of the questions sought to know the reason for choosing to study in this area. Most (60%) said they identified with the area in some way. The interesting thing about this question was that only one interviewee chose the alternative "other" and described in it that he was influenced by the media. "Like fashion, advertising is mainly aimed at the eye, it is a promise of beauty, seduction of appearances, idealized ambience before being information" (LIPOVETSKY, 1989, p.189). Probably many students who pointed out the other options were also influenced by the media, with the great offer of bloggers and fashion vloggers, for example, in addition to the explosion of social networks. Among the other responses were: artistic motivation (29.33%), regional influence (9%), economic motivation (4%) and family influence (4%). The students also answered the same questions as the professors: "What do you mean by fashion?", "In your opinion, what is the relevance of fashion today?" And "How fashion relates to design, in your opinion ?".

In the first question "What do you mean by fashion?" The answers, because they were discursive, were quite varied, but it was possible to identify some directions in common. It is interesting to note that the set of responses was close enough to those presented by the professors. From this, the interaction between student-professor and the influence of the concepts brought in the disciplines and discussions in the classroom about the subject can be perceived. Many of the answers contemplate fashion as a form of communication such as: "Communication through clothing, form of expression and art", "Fashion is communication, a way to give people what we believe" and "A form of communication, through fashion we can

not only pass on information but also protest and it is also a way of analyzing current and past societies from another perspective". Still in the same direction, but with a focus on the relationship between fashion and social behavior, some answers emphasized the importance of fashion as a way of interpreting these aspects: "Behavior phenomenon, it is in several sectors that are related to people and ways of life" , "Fashion is a socio-economic-cultural phenomenon that reflects the state of time, a mirror of society. It is an ephemeral, creative act of communication" and "Something essential in the daily lives of people with great social and environmental impact". A new group of responses highlighted the aspect of individuality and expression of identity through fashion: "Fashion is the way of expressing one's identity, lifestyle or even integrating into a social group", "Fashion is the identification of the individuality with the world. It is to dress through the expression of image that one wishes to pass before the others" and "Fashion is an expression of individuality, but at the same time massification and pattern, besides being fleeting. "In some of the previous statements, the paradox of the fashion of individuality versus massification is also evidenced, a characteristic defended by several authors of the area. And finally, in this question, a group of responses said that they understood fashion as a consumer trend: "Trend in current consumption" and "Fashion is what has the greatest influence among consumers". Still, in a critical view, a response pointed out: "A system that needs to change and increasingly aim for sustainability".

The next question asked students the relevance of design today. Most responded that the importance of design studies and practices is great, especially in aspects related to innovation, adding value to products and solving problems: "Design brings innovations that make life easier for people or even generate something that produces a desire, besides valuing the aesthetics and ergonomics in everyday life" and "Very important, because the design brings the new to the products, adds value and identity. "Other responses that included the same elements were also highlighted: "It has the power to improve society and the means with more accessibility, leisure and well-being, as well as to cherish sustainability", "Propose innovations, improve people's quality of life, offer differentiation in the market" and "Design is necessary to solve problems established in the products marketed uniting aesthetics and functionality". Other responses sought to show the presence of design in everyday life in contemporary society and some of its principles such as

consideration for aesthetics, ergonomics, functionality and sustainability: "Everything is design, from a pen to a ship, design is present in every industrial object which has form", "It makes people think beyond aesthetics, but also in ergonomics and innovation", "Inclusion, sustainability and functionality" and "Influence sustainability in consumption and develop products relevant to society".

The last discursive question presented to students asked for an opinion on the relationship between fashion and design. In the responses collected the vast majority of responses reported a very close approximation of the two areas highlighting the breeding phase as the space where the two were closer but, at times, despite affirming that there was a certain difficulty to explain and exemplify that way this happens. Here are some answers with emphasis on the creation phase and the product development process: "In creation", "In creation, development and projection of new media and forms" and "In all forms because in the creation of a product of design thinking about aesthetics, ergonomics among other attributes of fashion. " Others try to identify in which aspect each of the concepts manifests when they are related: "I think they work in a similar way, they are in communion, design gives the appearance to the product and the fashion to creation", "Design being a process problem-solving, is related to fashion, elevating it to the most intelligent solutions with social-environmental concern"; "So that there is a closer look for the consumer"; "Because fashion is going from being superficial to being something to be thought of in the industry, being comfortable, providing physical and cognitive well-being since people are relating much more to their processes and not just with fads" and "Design and fashion are all correlated because everyone wants to have well-structured and well-founded clothing as well as visually stimulating". In addition to these visions, some answers were identified that focused on the role of fashion on the aesthetic issue and trends. In order for the research objective to be better achieved, the students had two questions answered separately, one about design and one about fashion. In both questions 40 words were written that could be related to design and fashion, which the interviewee could underline as many as he wanted. In the question "Which of the following words do you relate to fashion?" Of the 40 words, the 20 most cited words were:

Figure 3: Tag cloud of words that students relate to design.



Fonte: do autor, 2017.

The professors' questionnaire did not contain this question. Students associate design with aesthetics and creativity. In the previous question, words related to fashion, "aesthetics" and "creative" were cited by more than half of the 75 interviewees, but not expressively, that is, in the eyes of these students, the design is much more linked to technical aspects (design, design, ergonomics, process ...). Both fashion and design are seen by most as art rather than industrial, although fashion and design share important characteristics such as color, texture and material. In the question of multiple choice, students had the same options as professors to classify fashion as: a science, an art, a social phenomenon, a style, a trend, an industrial activity, a cultural activity, frivolity and a way of encouraging consumption. The five most indicated alternatives were:

- a) An art: 49,33%
- b) A social phenomenon: 45,33%
- c) A cultural activity: 34,66%

- d) A style: 30,66%
- e) An industrial activity: 28%

Completely opposed to the classification made by professors, "an art" was the most frequently cited alternative among students, followed by "social phenomenon". As already said, students associate fashion and industry in the last degree, conceptualizing it in the social. Fashion and art are becoming more similar, where new works of art resemble fashion trends (CRANE, 2011, p. 130). "Frivolity" was also not pointed out by any students. Based on the analysis of the data, we can make a series of considerations about the profile of students and professors, but mainly about the understanding of the term fashion and the relationship between fashion and design. One of the points that had already been considered in the hypotheses and that could generate divergences in respect in the answers of the professors is the multiplicity of areas that a course of design contemplates and, therefore, the formation of the professors ends up expressing this situation. In this way, it may be suggested that, especially in cases of more technical training and / or disciplines, attention to the definition of fashion is defined in a more restricted field, while professors with training or who teach specific subjects in the area and theoretical characteristics, can take a broader look.

The relationship between design and fashion was not clear to students. While design was associated more with technique, industry and process, fashion is more associated with creation, image and identity. This difficulty of relationship opens space for more discussions in the classroom to understand the name of the course itself (in the case of Fashion Design) and can use the various researches that have already been done in this aspect.

5 FINAL CONSIDERATIONS

At the beginning of the formulation of this project, based on the author's observations and experiences and the confrontation with speeches and opinions with the theories studied by the students of the Design courses on fashion and design, one did not have a notion of the depth of data with which could cope. Even though it seemed a simple and introductory aspect of the courses - the understanding of the terms of fashion and design by the students and professors of the Univali Design courses - this one proved to be complex and profound, generating a great difficulty in

the way of contact with the public and even in the formulation of questions that could bring relevant answers to the research. A series of notes, still of initial reflection, are possible to be observed from the data of the realized research and, it is known that many others can still be made serving as object of study of the faculty and of the coordinations of the courses of Design of Univali to redefine strategies and promote interdisciplinary practices. Taking as a starting point the various selected texts of important researchers in the field of fashion, even considering the youth of the studies of the area in the country, it is noticed that the questions related to frivolity, futility and the very approximation with clothes are practically nonexistent in these speeches among the great researchers of the area, fashion is understood as a social phenomenon of great importance for modern and contemporary society, constituting of cultural elements of extreme complexity and richness of meanings, often materialized in clothes but also and other objects.

In the result obtained by the research, the perception of the breadth and depth of the fashion concept was perceived more intensely among the students of the courses of Design than among the professors. At various times, the answers brought by the professors kept a certain distance (especially when their performance was not directly given in the course of Fashion Design) of this notion relating the fashion mainly with the consumption and the forecast of trends. One of the hypotheses considered for this perception is the fact that a considerable number of teachers do not have their basic training in Fashion courses, even if there is in Design. Thus, from this point of view, and considering that the Fashion is considered by MEC one of the areas of Design currently, there is a certain lack of interest or specific readings for a deeper understanding of the term. In contrast, the relationship with words and characteristics from recognized theories about fashion in academic responses reveals that, even if not all teachers have formed opinion on the subject, it is discussed in the classroom and brought by area in various disciplines. In the issues in which the relationship between fashion and design has been raised, one can generally perceive that there is a consideration of this approach, but, both among teachers and among students, there is no total clarity about how one relates to the other opening space for the expansion of studies and discussions on the subject both among teachers and among students not only of the course of Fashion Design but also of the other courses of Design of Univali. It is considered, therefore, that the

research allowed to understand a little more about the definition of the term fashion by the students and professors besides to realize that there is consideration of elements of identification between one area and another, but stands out, at the end of this one research, that the data collected can still be explored more intensely both to propose discussions in the courses and to explore the study of new directions of teaching and learning.

REFERENCES

ABIT. Perfil do setor. Disponível em: <<http://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor#sthash.a9IVInMh.dpufhttp://www.abit.org.br/cont/perfil-do-setor>> Acesso em: 19 fev. 2017.

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

BORGES, Marcia de Souza e LIMA, Rita de Cássia. Representações sociais de alunos e professores do curso de Design de Moda sobre a moda. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (Org.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Letras e Cores, 2015.

CALDAS, Dario. **Observatório de sinais: teoria e prática da pesquisa de tendências**. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2004.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 fev.2017.

MOURA, Monica e LAGO, Lilian. Ensino e pesquisa científica no design e na moda: caminhos que se cruzam e se realimentam. In: MATTOS, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de (Org.). **Pesquisa e formação em Moda**. São Paulo: Abepem: Estação das Letras e Cores, 2015.

MORELLI, Graziela. **Do empréstimo a não posse: o mito na sociedade de moda contemporânea e novas perspectivas de consumo de produtos e serviços**. Palhoça: UNISUL, 2014 (tese).

O'HARA, Georgina. **Enciclopédia da Moda**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

PIRES, Doroteia. **Design de moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008.

RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. **A cidade e a moda**. Brasília: UnB, 2002.

SEBRAE. Conheça as associações e as entidades da moda no Brasil. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/conheca-as-associacoes-e-as-entidades-da-moda-no-brasil,f451088ec0467410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em 20 fev. 2017

SOUZA, Gilda de Mello e. **O espírito das roupas**. São Paulo: Cia das letras, 1987.

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

O ENSINO DE ERGONOMIA EM UM CURSO DE DESIGN DE MODA

Marly de Menezes Gonçalves¹

RESUMO

Este texto apresenta a disciplina de *Ergonomia Aplicada à Moda*, dentro do curso de Design de Moda, ministrado na Universidade Anhembi Morumbi. Será relatada uma breve introdução à origem dos conceitos da ergonomia, seguida da explanação sobre a criação da disciplina dentro do curso e, finalmente, a descrição da ementa, dos objetivos e dos conteúdos programáticos, aplicados em atividades específicas ao longo do semestre. A exposição de cada exercício, que emprega os conceitos inerentes às *Metodologias Ativas*, permitirá ao leitor compreender como a disciplina de *Ergonomia* é oferecida ao aluno de Design de Moda, possibilitando a este desenvolver seu repertório acadêmico, utilizando os princípios ergonômicos de *conforto, segurança e eficiência* como diferenciais no seu desenvolvimento profissional.

108

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

¹ É doutora na área de Design e Arquitetura pela FAU/USP. Leciona as disciplinas da área de Ergonomia na Universidade Anhembi Morumbi nos cursos Design de Moda e Design Digital. Atua como arquiteta e *designer* de interiores em escritório próprio.

E-mail: arqmarlydemenezes@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583578090993784>

Revista ENSINARMODE, Florianópolis, Vol. 1, N. 1, Outubro 2017 - Janeiro 2018, p. 108-120.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/25944630112017108> | ISSN 2594-4630

1 INTRODUÇÃO À ERGONOMIA

É interessante perceber como desde os primórdios a ergonomia está presente em todas as atividades relacionadas ao ser humano. Tanto ao fazer suas primeiras ferramentas para caça e defesa como ao utilizar peles para proteger o corpo de espinhos e intempéries ou, ainda, escolhendo espaços para abrigar-se e conviver com os demais, o homem utilizou, de forma empírica os conceitos inerentes à ergonomia.

Ao analisar a História, é possível verificar como os conceitos de ergonomia foram incorporados pelas sociedades em virtude da preocupação de médicos e sanitaristas em relação à qualidade de vida dos trabalhadores. Antoine Laville, por exemplo, relata no artigo *Referências para uma história da ergonomia francófona* que as condições laborais eram determinantes para o estado de saúde dos operários. E diz o seguinte:

Na Idade Média, Armand de Villeneuve se interessou pelas condições de trabalho e, em particular, pelos fatores ambientais, tais como calor, a umidade, as poeiras, as substâncias tóxicas, para vidreiros, ferreiros, fundidores, tintureiros, e a iluminação e o sedentarismo para notários. (LAVILLE, 2007, p. 22)

109

Os relatórios realizados por profissionais que lidavam com os trabalhadores do período da Revolução Industrial atestavam que a transformação dos meios de trabalho, com a passagem do artesanal para a linha de produção industrial, agravou as condições de saúde do proletariado.

Médicos como o italiano Bernardino Ramazzini (considerado o pai da medicina do trabalho) e os franceses Philibert Patissier (pioneiro da inspeção no trabalho) e Louis-René Villermé (propositor de leis de proteção ao trabalhador) são alguns exemplos de profissionais precursores na investigação dos efeitos nocivos que podem ser evitados com os estudos da ergonomia (LAVILLE, 2017, p. 23).

Ao longo do século XX, os estudos da ergonomia foram evoluindo gradualmente, na medida em que novas tecnologias foram sendo incorporadas ao cotidiano, aumentando as buscas por melhor desempenho na realização das mais variadas tarefas.

Segundo Itiro lida, primeiro professor a ministrar a disciplina de *Ergonomia*, no ensino de Engenharia de Produção, na Universidade de São Paulo,

A ergonomia tem uma visão ampla, abrangendo atividades de planejamento e projeto, que ocorrem antes do trabalho ser realizado, e aqueles de controle e avaliação, que ocorrem durante e após esse trabalho. Tudo isso é necessário para que o trabalho possa atingir os resultados desejados (IIDA, 2005, p. 2).

Em função da complexidade das áreas de atuação da ergonomia, é possível identificar três grandes domínios da interação entre o homem e as atividades exercidas ao longo do dia. São elas:

- a *ergonomia física*, que utiliza os conceitos da antropometria para estudar postura, manuseio e todos os movimentos que envolvam as atividades humanas, assim como o projeto de seus espaços físicos;
- a *ergonomia cognitiva*, que estuda a relação do homem e a suas reações motoras promovidas, por exemplo, pela compreensão do uso de sistemas pela percepção e pela memória, examinando a interação homem-máquina;
- e a *ergonomia organizacional*, que analisa a disposição dos processos de realização de atividades, como, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho colaborativo e a gestão de qualidade.

Dessa forma, é possível perceber que a ergonomia é uma área do saber em constante mutação e aprimoramento, devido às constantes alterações da relação do homem com as atividades cotidianas realizadas ao longo do tempo.

2 A ERGONOMIA E O ENSINO DE DESIGN DE MODA

Dentre as várias definições de *ergonomia*, este texto destacará o termo postulado pela **ABERGO**, Associação Brasileira de Ergonomia. Segundo a entidade, a ergonomia é o estudo “das interações das pessoas com a tecnologia, a organização e o ambiente, objetivando intervenções e projetos que visem melhorar, de forma integrada e não-dissociada, a segurança, o conforto, o bem-estar e a eficácia das atividades humanas” (ABERGO, 2004).

Observando a definição, é fácil detectar e destacar, nesse contexto, as várias áreas abrangidas na realização de atividades inerentes ao design de moda, desde a modelagem, até o atendimento do usuário com suas necessidades e anseios, passando pelos postos de trabalho e pelas áreas de venda.

Conscientes da importância da área de ergonomia para a formação dos futuros designers de moda, um grupo seletivo de professores, liderado pela profa. Ma. Eloize Navalon, elaborou o curso de Design de Moda da Universidade Anhembi Morumbi em 2007, incluindo na grade curricular a disciplina de *Ergonomia Aplicada à Moda*.

A ementa da disciplina descreve de forma abrangente os fundamentos da ergonomia, propiciando a atualização da matéria a ser abordada conforme o desenvolvimento da área de moda. Assim, permite-se ao docente trabalhar o conceito que

Estuda a adequação dos objetos culturais ao homem, considerando os estudos ergonômicos de fisiologia, percepção, cognição e memória, antropometria dinâmica e estática, manejo, controles e displays. Analisa os ciclos de interação e percepção, cenários de uso, rotinas e interpretações. Aborda métodos de avaliação e mensuração, centrado no usuário de projetos de design. (Ementa de disciplina)

Para atender aos conceitos da ementa, relacionando a área de ergonomia às atividades desenvolvidas pelo designer, os objetivos da disciplina contemplam, em primeiro lugar, a conscientização do aluno sobre a relevância do estudo da ergonomia, sobretudo na concepção de produtos do Design de Moda, esclarecendo a extensão de atuação do profissional. Ao conhecer o surgimento do campo da ergonomia e as transformações nos paradigmas da área de moda, o aluno compreende a evolução e interação que existem entre as duas áreas do saber.

Aliada à disciplina de *Modelagem*, essa matéria proporciona aos discentes compreender o estudo da *Ergonomia Física* sob o ponto de vista do corpo do usuário e seus conceitos nas diferentes visões e características básicas do produto ergonômico, oferecendo aos estudantes o entendimento da interdisciplinaridade do curso. No conteúdo da disciplina, os conhecimentos de antropometria são direcionados, com destaque à área de modelagem. Ademais, incluem também noções da relação do corpo humano com o espaço de trabalho no uso de maquinário, por exemplo, assim como observações sobre espaços de exposição e venda de produtos.

A *ergonomia*, seja ela *cognitiva*, seja *organizacional*, tem seus conceitos contemplados pelos objetivos da disciplina ao propor conceber produtos de moda ergonômicos, atendendo a questões de sustentabilidade e acessibilidade, como

também estabelecendo os requisitos e as metas de usabilidade para produtos do vestuário, decorrentes da experiência do usuário.

Dentro dos conteúdos da disciplina, o docente procura discutir conceitos sobre protótipos e suas aplicabilidades. São observadas as escalas de produção, viabilizando modelos de baixa fidelidade, com o intuito de discutir questões ergonômicas e cognitivas por meio de métodos de aplicação de testes de usabilidade à área do Design de Moda. Como forma de despertar os estudantes para a pesquisa de novas tecnologias, os professores os orientam a conhecer os aspectos ergonômicos implicados na interação com dispositivos móveis – *wearables*. E, por fim, os objetivos da disciplina procuram relacionar as questões estéticas, ergonômicas e funcionais no desenvolvimento de projetos da área do Design de Moda, buscando, a cada novo semestre, atualizar a matéria de acordo com as necessidades do mercado profissional relacionado ao curso em questão.

3 A DISCIPLINA *ERGONOMIA APLICADA À MODA*

Dentro do projeto pedagógico do curso de Design de Moda, da Universidade Anhembi Morumbi, a disciplina de *Ergonomia Aplicada à Moda* está inserida no quarto semestre do curso. É quando os estudantes desenvolvem um projeto relacionado ao macrotema “Design de Moda e Cultura Brasileira”.

O rol de disciplinas que constituem este semestre é o seguinte: *Cultura Brasileira*, abordando temas antropológicos embasados em autores como Darcy Ribeiro e Gilberto Freire; *Moda Contemporânea*, que desenvolve o trabalho de reflexão sobre as questões da cultura nacional, relacionando-as ao futuro do design e da moda; *Metodologia Projetual*, na qual o aluno é estimulado a conhecer os vários métodos para a elaboração de um projeto dentro da área de moda; *Modelagem Básica*, que instrumentaliza o futuro designer na construção dos produtos de moda por meio do aprofundamento técnico das várias técnicas de corte e costura; e, por fim, *Ergonomia Aplicada à Moda*, que promove a reflexão sobre o corpo, o espaço, a área de atuação e o usuário (NAVALON, 2010, p. 7).

O conteúdo da disciplina de *Ergonomia Aplicada à Moda* é desenvolvido utilizando as *Metodologias Ativas* que estimulam o estudante a adquirir seu conhecimento por meio da sua participação e do seu envolvimento tanto na

apreensão do que é o problema a ser superado como na busca de soluções em si, visando atender aos anseios e às necessidades do usuário.

Segundo Pablo Farias, o uso das metodologias ativas no ensino superior tem “o objetivo de formar profissionais independentes, críticos e formadores de opinião” (FARIAS *et al.*, 2015, p. 145). Dessa forma, a disciplina atende aos conceitos inerentes à ergonomia e aos produtos de moda.

São sete os princípios que norteiam as metodologias ativas: o aluno é o centro do processo de aprendizagem; a autonomia; a problematização da realidade; a reflexão; o trabalho em equipe; a inovação; e o professor como mediador (DIESEL *et al.*, 2017, p. 278).

Ao longo do semestre, o conteúdo da disciplina é apresentado ao grupo de discentes com aulas expositivas e dialogadas. Nessas oportunidades, a matéria é exibida no início de cada aula e, na sequência, é apresentada uma situação problemática, para discussão em pequenos grupos. Assim, os alunos podem ser agentes do seu próprio desenvolvimento educacional, aplicando o tema da aula em situações a serem enfrentadas pelos futuros designers.

Empregando os princípios das metodologias ativas para a realização das atividades, os alunos são estimulados a utilizarem processos de: (a) pesquisa teórica, por meio de levantamento bibliográfico, buscando os referenciais para fundamentar os conceitos de ergonomia relativos ao mundo da moda; (b) pesquisa imagética, para que o grupo possa formar uma biblioteca de imagens sobre biótipos e compreender a importância da (re)construção de formas através da modelagem; e (c) pesquisa de campo, para que o aluno tenha conhecimento das relações do usuário com o seu projeto, aplicando o teste de usabilidade. Todas as atividades previstas nesses processos têm o professor como mediador, agindo de forma a “provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito, a autonomia e dignidade deste outro (aluno)” (DIESEL *et al.*, 2017, p. 278).

4 O CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE ERGONOMIA APLICADO POR MEIO DA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES RELACIONADAS À MODA

Sendo o termo ergonomia desconhecido da maioria dos alunos, os exercícios aplicados à área de moda têm como objetivo principal elucidar o

estudante da importância do estudo do corpo e das suas relações com o espaço e com o produto de moda.

Apesar de os alunos do quarto semestre terem passado por experiências de construção de peças vestíveis, é nesse período que a valorização das bases da modelagem se concretiza no desenvolvimento de uma coleção. É nesse sentido que os alunos são instigados a trabalhar o produto de moda, levando em consideração o conforto do seu usuário, o aproveitamento de matéria-prima e a sua produção seriada.

Como explicou Cristiane Santos:

Se partimos dos pressupostos de que o vestuário é intrínseco à vida humana e que o objetivo principal da ergonomia é adaptar o que está à volta dos seres humanos às suas necessidades, é válido justificar também a adaptação das roupas, de forma que elas ofereçam conforto, mobilidade, bom caimento, segurança e ainda sejam confortáveis para o usuário. (SANTOS, 2009, p. 43)

A disciplina *Ergonomia Aplicada à Moda* é composta por seis exercícios, com graus de complexidade gradativos e diferenciados, buscando aproximar o estudante das principais questões relativas tanto à ergonomia, quanto à moda.

As questões da Ergonomia Física são abordadas no primeiro e no segundo exercícios que utilizam os princípios da antropometria (Figura 1).

Figura 1 – Exercício de antropometria – levantamento de medidas.



Fonte: acervo da autora.

No primeiro exercício, que tem como título “*O corpo*”, é realizado o levantamento antropométrico do grupo de alunos da sala, divididos em homens e mulheres. É realizada uma amostragem de três pessoas por grupo, por meio da qual são levantadas as medidas do mais baixo, do mediano e do mais alto de cada grupo. A mensuração é feita com os modelos em pé e sentados, com o objetivo de comparar às tabelas já existentes no mercado, verificando se as medidas nacionais correspondem à realidade da sala. Finalizado o levantamento antropométrico, são calculados os percentis de 5%, 50% e 95% – respectivamente, os mais baixos, os medianos e os mais altos. Isso é feito para que os alunos entendam como as tabelas são elaboradas e possam utilizar corretamente os dados fornecidos.

No Laboratório de Costura e Modelagem da instituição é realizado o segundo exercício antropométrico, denominado “*O meu espaço de*”, que tem como principal foco conscientizar os alunos da importância da postura na realização da atividade laboral, examinando em cada maquinário as relações do corpo durante a elaboração dos produtos de moda. Como alguns dos conceitos de ergonomia passam por segurança, conforto, processos de produção, dentre outros, nessa atividade os estudantes, que já realizam alguma atividade profissional são convidados a dar depoimentos sobre as condições de trabalho vivenciadas, discutindo como o setor pode melhorar a relação entre funcionários e demandas a serem cumpridas pelas empresas.

O terceiro exercício é o “*Bios*”. Está diretamente relacionado à disciplina de Modelagem. Procura estudar os biótipos como modo de observar as formas dos corpos da população brasileira, utilizando como base o artigo “Corpo feminino: a diversidade das formas brasileiras”. Seguindo as indicações da metodologia ativa, é utilizado o método de “*sala de aula invertida*”, no qual o aluno é orientado, antes de adentrar à classe, a se relacionar com o tema que será abordado no transcórre do encontro. Assim, é disponibilizado o *link* do artigo referenciado; solicita-se que os alunos leiam o texto e apontem impressões e dúvidas. O texto é discutido em aula. Assimilado seu conteúdo, é proposto um exercício de pesquisa imagética no laboratório de informática, onde grupos constituídos por dois ou três alunos procuram – com imagens de artistas, esportistas e pessoas conhecidas dos meios de comunicação – representar cada biótipo.

Apesar de parecer simples, o exercício força os estudantes a observarem os corpos que, por serem conhecidos, algumas vezes não representam o estereótipo a que estão relacionados pela grande mídia. Ou seja, corpos que são divulgados como amulheta, ao serem estudados, são percebidos como retangulares. Outro elemento estudado nesse exercício é a relação do corpo com a roupa, que possibilita “modelar” um físico por meio de cortes e recortes, concluindo que o designer de moda, por meio da modelagem, pode alterar visualmente a silhueta de uma pessoa.

Os métodos de avaliação e mensuração centrados no usuário são estudados a partir do quarto exercício, apelidado de “Qual o critério?”, embasado no texto de Pierre-Henri Dejean e Michel Naël, “Ergonomia do Produto” (2007). No artigo são abordados os sete critérios ergonômicos pelos quais os produtos de moda devem ser avaliados para atender às necessidades do usuário.

Para os autores,

Nem sempre é simples satisfazer o conjunto dos critérios, e isso pode exigir uma postura ética. A simplicidade de uso não pode ser concebida em detrimento da segurança, a impressão de conforto que coloca em risco a saúde no longo prazo, o prazer por meio da facilidade, a satisfação de uma população às custas de outra. A ergonomia tem a obrigação de participar do desenvolvimento sustentável que só retém soluções que não penalizem ninguém, no presente e no futuro. (DEJEAN; NAËL, 2007, p. 396).

O texto de Dejean e Naël é exposto no início da aula por meio de uma apresentação digital. Nesse momento, o professor enfatiza os pontos principais do capítulo, de modo que a classe tenha repertório para realizar a atividade. Eis os critérios: segurança, eficácia, utilidade, tolerância de erros, primeiro contato, conforto e prazer. Os alunos devem selecionar imagens que correspondam a cada item. Como existem peças que atendem a mais de um critério, é necessário que o aluno utilize o conceito que mais se ajuste ao objeto, pois a imagem não pode ser repetida. Dessa forma, o estudante é levado a desenvolver argumentos que possam justificar cada opção.

O quinto exercício, “Peça afetiva”, está relacionado à *ergonomia cognitiva* e ao estudo do *design emocional*, com base na frase de Donald Norma, na qual ele esclarece que

a cognição interpreta o mundo, levando a aumentar a compreensão e o conhecimento. O afeto, que inclui emoção, é um sistema de julgamento do

que é bom ou mau, seguro ou perigoso. Isso cria juízos de valor que nos permitem sobreviver melhor. (NORMAN, 2008, p. 40).

Nesse exercício, o aluno deve trazer para a faculdade uma peça vestível que possua no armário e com a qual haja um envolvimento afetivo que o impede de se desfazer dela. De acordo com o tamanho da turma, as equipes são separadas em grupos com no máximo seis componentes, para que todos os membros possam apresentar suas peças aos demais, enfatizando a importância do objeto estudado. A cada apresentação realizada, os demais membros escrevem suas impressões sobre a peça exibida, sob o olhar de um consumidor. Ao final, o grupo desenvolve um relatório descrevendo e interpretando sua percepção para cada peça exposta.

Esse trabalho tem o objetivo de analisar o consumo de moda sob a ótica dos conceitos do design emocional, que são o visceral, o comportamental e o reflexivo. Relacionam-se ao comportamento e envolvem o ato da compra de um produto de moda.

E o último exercício realizado na disciplina de *Ergonomia Aplicada à Moda* está relacionado diretamente com o usuário a ser atendido pelo trabalho desenvolvido pelo “*Projeto interdisciplinar*” do quarto semestre. O objetivo desse exercício é estudar os requisitos e as metas de usabilidade para produtos do vestuário, tendo o foco centrado na experiência do usuário.

A escolha da peça dependerá do momento em que o projeto estiver sendo realizado. Se o processo de criação da coleção do “*Projeto interdisciplinar*” coincidir com o momento da realização do teste de usabilidade da disciplina de *Ergonomia*, o grupo escolhe uma peça protótipo idealizada para a coleção. Caso as disciplinas não estejam alinhadas em virtude de feriados, por exemplo, cada grupo deve adquirir em brechós um item de vestuário que tenha relação com o usuário para o qual a coleção será desenvolvida.

De posse da peça, o grupo prepara o questionário para realizar o teste de usabilidade com cinco pessoas que retratem o perfil do usuário. Nessa atividade, os alunos necessitam ir a campo e realizar a pesquisa para verificar o comportamento do seu público. As entrevistas devem ser gravadas para que, além da análise das respostas ao questionário, toda a expressão corporal do usuário diante da peça possa ser avaliada, na medida em que, ao fazer as entrevistas, a maioria dos respondentes sente-se em avaliação e, por isso, nem sempre declara as suas reais

sensações, respondendo de acordo com o que acredita ser o desejo do entrevistador. Com os dados apurados por essa pesquisa de campo, os alunos podem desenvolver o projeto embasado nos anseios e desejos e do público para o qual a coleção foi destinada.

Ao final do semestre, os alunos compreendem as competências da área de ergonomia e a sua importância para o desenvolvimento do profissional da área de moda que busca o conforto, a segurança e eficiência na produção de seus produtos.

5 CONCLUSÃO

A ergonomia é uma área do conhecimento que atua em diversos campos, como a Medicina do Trabalho, a Fisiologia, a Psicologia, a Sociologia, a Engenharia, a Arquitetura e o Design, promovendo a adaptação do homem a todas as atividades desempenhadas ao longo do dia.

O estudo da ergonomia tem acompanhado a evolução no uso que as pessoas fazem de máquinas e tecnologias, sempre priorizando a segurança, a eficiência e o conforto, objetivando o bem-estar e a melhoria das condições de realização dos processos essenciais ao comportamento humano.

Para a área do Design de Moda, a ergonomia está diretamente relacionada à elaboração do produto de moda, na medida em que toda a atividade relacionada ao mundo *fashion* procura promover o conforto do usuário e a comodidade do uso de maquinários, de ferramentas e do espaço destinado à exposição de produtos.

Ao longo da disciplina de Ergonomia Aplicada à Moda, o conteúdo programático explora os nichos em que as duas áreas, Moda e Ergonomia, têm uma relação estreita e relevante. Isso é feito para que os futuros designers de moda possam compreender como os conceitos ergonômicos *físicos e organizacionais*, aplicados às diversas áreas de atuação da moda, podem colaborar para construção de ambientes de trabalho mais confortáveis ao trabalhador. O resultado é mais comodidade e eficiência no manuseio de equipamentos e na utilização de produtos com risco para a saúde. Prioriza-se, também, espaços das lojas destinados aos usuários especiais, como os cadeirantes e o consumidor *plus size*, por exemplo.

Com relação à *ergonomia cognitiva*, os exercícios promovidos pela disciplina têm como meta que os alunos sejam capazes de perceber os anseios e as necessidades do usuário, utilizando os princípios de desenvolvimento de uma coleção, com o objetivo de promover a satisfação do homem com seu próprio corpo.

Ao trabalhar a disciplina de *Ergonomia* em um semestre, acompanhada por matérias como *Modelagem Básica*, *Cultura Brasileira*, *Metodologia Projetual* e *Moda Contemporânea*, os conceitos da disciplina são naturalmente absorvidos pelos estudantes, na medida em que todo o semestre o mesmo tema é abordado sob perspectivas diferenciadas. E, dessa forma, os processos aqui apresentados para a construção dos conhecimentos dos alunos permitem ao futuro designer de moda uma visão ampla do seu campo profissional de atuação.

REFERÊNCIAS

DEJEAN, P.; NAËL, M. Ergonomia do Produto. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007.

DIESEL, A. et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 14, nº 1. 2017. Disponível em: <<http://revista.thema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acessado em: 30 jun.2017.

FARIAS, P. et al. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 39, nº 1. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0143.pdf>>. Acessado em: 30 jun.2017.

IIDA, I. **Ergonomia** – Projeto e produção. São Paulo: Blucher, 2005.

LAVILLE, A. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007.

NAVALON, E. **Projetos Interdisciplinares no ensino de Design de Moda**. Colóquio de Moda. São Paulo, 2010. Disponível em <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/6-Coloquio-de-Moda_2010/71357_Ensino_de_Design_de_Moda_-_interdisciplinaridade.pdf>. Acessado em: 14 ago. 2017.

NORMAN, D. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

POCI, B. et al. **Corpo feminino: a diversidade das formas brasileiras**. Colóquio de Moda. João Pessoa, 2016. Disponível em <<http://www.coloquiomoda.com.br/>

anais/12-coloquio-de-moda-apresentacao.php>. Acessado em: 30 jun.2017.

SANTOS, C. O corpo. In: Sabra F. (org) **Modelagem** – Tecnologia em produção de vestuário. São Paulo: estação das Letras e Cores, 2009.

Recebido em: 30/08/2017

Aceito em: 25/09/2017

EDUCATION OF ERGONOMICS IN A FASHION DESIGN COURSE

Marly de Menezes Gonçalves¹

ABSTRACT

This text presents the discipline of Ergonomics Applied to Fashion within the course of Fashion Design, taught at the University Anhembi Morumbi. A brief introduction to the origin of the concepts of ergonomics will be reported, followed by an explanation about the subject creation within the course and, finally, the description of the syllabus, the objectives and the syllabus contents, applied in specific activities throughout the semester. The exhibition of each exercise, which uses the concepts inherent in Active Methodologies, will allow the reader to understand how the discipline of Ergonomics is offered to the student of Fashion Design, enabling him to develop his academic repertoire, using the ergonomic principles of comfort, safety and efficiency as differentials in their professional development.

108

Keywords: Ergonomics. Fashion design. Teaching.

¹ É doutora na área de Design e Arquitetura pela FAU/USP. Leciona as disciplinas da área de Ergonomia na Universidade Anhembi Morumbi nos cursos Design de Moda e Design Digital. Atua como arquiteta e *designer* de interiores em escritório próprio.

E-mail: arqmarlydemenezes@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583578090993784>

1 INTRODUCTION TO ERGONOMICS

It is interesting to note how ergonomics has been present in all human-related activities since the earliest days, by making its first tools for hunting and defense, as well as using fur to protect the body from thorns and bad weather or by choosing spaces for the man used empirically the concepts inherent to ergonomics.

Throughout history, it is possible to verify how the concepts of ergonomics were incorporated by the societies due to the concern of doctors and sanitarians in relation to the quality of life of the workers, Antoine Lavoisier, for example, reports in its text *References for a History of Francophone Ergonomics* that the conditions of work were decisive for the state of workers' health, and quotes the following passage:

In the Middle Ages, Armand de Villeneuve became interested in working conditions and in particular environmental factors, such as heat, humidity, dust, toxic substances, for glassmakers, smiths, smelters, dyers, and lighting and sedentarism for notaries. (LAVILLE, 2007, p. 22)

The reports by professionals dealing with the workers of the period of the Industrial Revolution found that the transformation of the means of labor from the craftsmen to the industrial production line aggravated the health conditions of the proletariat.

Doctors such as Bernardino Ramazzini in Italy, considered the father of occupational medicine, Philibert Patissier in France, mentor for the creation of labor inspection, and Louis-René Villermé, also in France, who has set off worker protection laws, are some examples of precursor professionals in investigating the harmful effects that can be avoided with ergonomics studies (LaVille, 2017, p.23).

Throughout the twentieth century, the importance of the study of ergonomics was gradually transformed, as the new technologies were incorporated into daily life and increased searches for better human performance in performing the most varied tasks.

According to Itiro Iida, the first teacher to teach the discipline of Ergonomics in the teaching of Production Engineering at the University of São Paulo,

Ergonomics has a broad view, encompassing planning and design activities that occur before work is done, and those of control and evaluation that occur during and after that work. All this is necessary for the work to achieve the desired results (IIDA, 2005, p. 2).

Due to the complexity of the areas of ergonomics, it is possible to identify three main domains of the interaction between man and the activities carried out throughout the day.

They are: Physical Ergonomics, which uses the concepts of Anthropometry to study posture, handling, and all movements involving human activities, as well as the design of their physical spaces; Cognitive Ergonomics, which studies the relation of man and his motor reactions promoted, for example, by the understanding of the use of systems by perception, by memory, by examining human-machine interaction; and the Organizational Ergonomics, which analyzes the disposition of the processes of accomplishment of activities as, for example, the development of the collaborative work and the quality management.

In this way, it is possible to perceive that ergonomics is an area of knowledge in constant mutation and improvement, due to the constant changes in the relation of man to the daily activities performed over time.

2 ERGONOMICS AND EDUCATION OF FASHION DESIGN

Among the various definitions that can be found on ergonomics, this text will highlight the term postulated by ABERGO, the Brazilian Association of Ergonomics, which defines ergonomics as the study "of people's interactions with technology, organization and environment, aiming at interventions and projects that seek to improve, in an integrated and non-dissociated way, the safety, comfort, well-being and effectiveness of human activities "(ABERGO, 2004).

By observing the definition, it is easy to detect the various areas covered in the activities inherent to Fashion Design that can be highlighted from modeling, through workplaces and sales areas, to the user's attention to their needs and desires.

Aware of the importance of the area of ergonomics for the training of future fashion designers, a select group of professors led by Prof. Ma. Eloize Navalon elaborated the course of Fashion Design of Anhembi Morumbi University in 2007, including in the curriculum the discipline of Ergonomics Applied to Fashion.

The syllabus of the discipline describes in a comprehensive way the fundamentals of ergonomics, providing an update of the subject to be approached as the development of the fashion area, allowing the teacher to work the concept which:

Studies the adequacy of cultural objects to man, considering the ergonomic studies of physiology, perception, cognition and memory, dynamic and static anthropometry, handling, controls and displays. It analyzes the cycles of interaction and perception, usage scenarios, routines and interpretations. It addresses user-centered evaluation methods and measurement of design projects... the discipline. (discipline menu)

In order to meet the concepts of the discipline menu, relating the area of ergonomics to the activities developed by the fashion designer, the objectives of the course include, in first place, the student's awareness about the relevance of the study of ergonomics, especially in the design of products of the Design of Fashion, clarifying the extent of professional performance. Knowing the emergence of the field of ergonomics and the transformations in the fashion paradigms, the student understands the evolution and interaction that exist between the two areas of knowledge.

Allied to the Modeling discipline, the course provides students with an understanding of the study of Physical Ergonomics from the point of view of the user's body and its concepts in the different visions and basic characteristics of the ergonomic product, offering students an understanding of the interdisciplinarity of the course. In this content of the discipline, the Anthropometry knowledge is directed mainly to the modeling area, but also includes notions of the relation of the human body to the work space in the use of machinery, for example, as well as observations on spaces of exhibition and sale of products.

The concepts of Cognitive and Organizational Ergonomics are contemplated by the objectives of the discipline in proposing to design ergonomic fashion products, attending sustainability and accessibility issues, as well as establishing usability requirements and goals for clothing products, derived from the user experience.

Within the contents of the subject, the teacher seeks to discuss concepts about prototypes and their applicability, observing the production scales, enabling low fidelity models with the intention of discussing ergonomic and cognitive issues, through methods of applying usability tests to the area of Fashion Design. As a way

to awaken the students to the research of new technologies, the teachers guide them to know the ergonomic aspects involved in the interaction with mobile devices - wearables. Finally, the objectives of the course seek to relate the aesthetic, ergonomic and functional issues in the development of projects in the area of Fashion Design, seeking each new semester to update the subject according to the needs of the professional market related to the Fashion Design course.

3 THE DISCIPLINE OF ERGONOMICS APPLIED TO FASHION

Within the pedagogical project of Fashion Design course, from Anhembi Morumbi University, the discipline of Applied Ergonomics to Fashion is inserted in the fourth semester of the course, in which the students develop a project related to the macro subject "Fashion Design and Brazilian Culture".

The disciplines that constitute this semester are: Brazilian Culture, addressing anthropological themes based on authors such as Darcy Ribeiro and Gilberto Freire; Contemporary Fashion, which develops the work of reflection on the issues of the national culture related to the future of design and fashion; Project Methodology, in which the student is stimulated to know the various methods for the elaboration of a project within the fashion area; Basic Modeling, which instrumentalizes the future designer in the construction of fashion products through the technical deepening of the various techniques of cutting and sewing, and finally, Ergonomics Applied to Fashion, which promotes reflection on the body, space, area of action and the user (NAVALON, 2010, p.7).

The content of the Applied Fashion Ergonomics course is developed using the Active Methodologies that stimulate the student to acquire his knowledge through his participation and involvement both in the apprehension of what the problem is to be overcome and in the search for solutions for him, aiming to meet the needs and wishes of the user.

According to Pablo Farias, the use of Active Methodologies in higher education has "the objective of training independent professionals, critics and opinion formers" (FARIAS et al., 2015, p.145), and in this way, the discipline meets the inherent concepts both ergonomics and fashion products.

There are 7 principles that guide Active Methodologies: the Student is the Center of the Learning Process, Autonomy, Reality Problem, Reflection, Teamwork, Innovation and Teacher as Mediator (DIESEL et al., 2017, p.278).

Throughout the semester, the content of the course is presented to the group of students with dialogic expository classes in which the subject is displayed at the beginning of each class and, in the sequence, a problem situation is presented for discussion in small groups, in such a way that students can be agents of their own educational development, applying the theme of the lesson in situations to be faced by future designers.

Employing the principles of Active Methodologies to carry out the activities, students are encouraged to use processes of: a) theoretical research through a bibliographical survey, seeking the theoretical references to base the concepts of ergonomics related to the world of fashion; b) imaging research so that the group can form a library of images about biotypes and understand the importance of (re) construction of forms through the modeling and, c) field research so that the student has knowledge of the user's relations with his design, applying the usability test. All activities envisaged in these processes have the teacher as mediator, acting in a way to "provoke, challenge or even promote the conditions to construct, reflect, understand, transform, without losing sight of the respect, autonomy and dignity of this other (student)" (DIESEL et al., 2017, p.278).

4 THE CONTENT OF THE ERGONOMIC DISCIPLINE APPLIED BY THE CONDUCT OF FASHION RELATED ACTIVITIES

Being the term ergonomics unknown to most students, the exercises applied to the fashion area have as main objective to elucidate the student the importance of the study of the body and its relations with space and with the fashionable product.

Although the students of the fourth semester have had experience in the construction of wearable parts, it is during this period that the valuation of the bases of the modeling takes shape in the development of a collection, for which the students are encouraged to work the fashion product, taking into consideration the comfort of its user, the use of raw material and its serial production.

As Cristiane Santos explained,

If we start from the assumption that clothing is intrinsic to human life and that the main objective of ergonomics is to adapt what is around human beings to their needs, it is also valid to justify the adaptation of clothes, so that they offer comfort, mobility, good trim, safety, and yet are comfortable for the user (SANTOS, 2009: 43).

The discipline Applied to Fashion Ergonomics is composed of six exercises with degrees of complexity graded and differentiated, seeking to bring the student closer to the main issues related to both ergonomics and fashion.

The questions of Physical Ergonomics are addressed in the first and second exercises that use the principles of Anthropometry (figure 1).

Figure 1 – Anthropometry exercise - measurement survey.



Source: by the author.

In the first exercise, titled “The body”, the anthropometric survey of the group of students in the room, divided by men and women, is carried out. A sampling of three people per group is performed, by means of which the lowest, middle and highest measurements of each group are taken. The measures are taken standing and sitting in order to compare to the tables already on the market, verifying if the national measures correspond to the reality of the room. After the anthropometric survey, the percentiles of 5, 50 and 95%, respectively the lowest 5%, the medians and the 5% are calculated, so that the students understand how the tables are elaborated and can use correctly the provided data.

In the Sewing and Modeling Laboratory of the institution, the second anthropometric exercise, called "My Space", is carried out, whose main focus is to make students aware of the importance of posture in the performance of work, examining in each machinery the relationships of the body during the elaboration of fashion products. As some of the concepts of ergonomics pass through safety, comfort, production processes, among others, in this activity, students, who already perform some professional activity, are invited to give testimonials about the working conditions experienced, discussing how the industry can improve the relation between employees and demands to be fulfilled by the companies.

The third exercise called "Bios", is directly related to the Modeling discipline, trying to study the biotypes as a way of observing the forms of the bodies of the Brazilian population, using as base the text "Feminine Body: the diversity of Brazilian forms". Following the indications of the Active Methodology, the Inverted Classroom method is used, in which the student is guided before entering the class to relate to the subject that will be approached in his schedule. Thus, the link to the article "Feminine Body: The Diversity of Brazilian Forms" is made available and asked the students to read the text, pointing out impressions and doubts. The text is discussed in class and, assimilated its contents, an exercise of imagery research is proposed in the computer lab, where groups consisting of two or three students look for images of artists, sportsmen and people known in the media to represent each biotype. Although it seems simple, exercise forces students to observe bodies that, because they are known, sometimes do not represent the stereotype to which they are related by the mainstream media, that is, bodies that are disclosed as hourglass, when studied, are perceived as rectangular. Another element studied in this exercise is the relationship of the body to the clothing, which allows the modeling of a physical through cuts and cuts, concluding that the fashion designer, through modeling, can visually alter the silhouette of a person.

The user-centered assessment and measurement methods are studied as from the fourth exercise, dubbed "What is the Criterion?", based on the text by Pierre-Henri Dejean and Michel Naël, "Product Ergonomics" (2007), in which the seven ergonomic criteria by which fashion products should be evaluated to meet user needs.

For the authors:

It is not always simple to meet the set of criteria, and this may require an ethical stance. The simplicity of use can not be conceived to the detriment of safety, the impression of comfort that endangers health in the long run, pleasure through ease, satisfaction of one population at the expense of another. Ergonomics has an obligation to participate in sustainable development which only retains solutions that do not penalize anyone, now and in the future (DEJEAN, NAËL, 2007: 396).

The text of Dejean and Naël is presented at the beginning of the class by means of a digital presentation; in it, the teacher emphasizes the main points of the chapter so that the class has repertoire to carry out the activity. For each criteria: Safety, Efficacy, Utility, Error Tolerance, First Contact, Comfort and Pleasure, students should select images that correspond to each item. Since there are pieces that meet more than one criteria, it is necessary that the student uses the concept that best fits the object, because the image can not be repeated. In this way, the student is led to develop arguments that can justify each option.

The fifth exercise, "Affective Part", relates to Cognitive Ergonomics and to the study of Emotional Design based on the phrase of Donald Norman, in which he clarifies that "cognition interprets the world, leading to increase understanding and knowledge. Affection, which includes emotion, is a system of judging what is good or bad, safe or dangerous. This creates value judgments that allow us to survive better" (NORMAN, 2008, 40). In this exercise, the student must bring to college a garment that he has in the closet and with which there is an affective involvement that prevents him from getting rid of it. According to the size of the class, the teams are separated by no more than six so that all members can present their pieces to others, emphasizing the importance of the object studied. With each presentation performed, the other members write their impressions on the piece displayed under the eyes of a consumer. At the end, the group develops a report describing and interpreting the group's perception for each piece exposed. This work aims to analyze fashion consumption from the perspective of the concepts of emotional design, being, Visceral, behavioral and reflexive, related to behavior and involving the purchase of a fashion product.

And the last exercise performed in the discipline of Applied Fashion Ergonomics is directly related to the user to be served by the work developed by the Interdisciplinary Project of the fourth semester. The purpose of this exercise is to study the usability requirements and goals for apparel products, focusing on user

experience. The choice of piece will depend on when the Interdisciplinary Project is being carried out. If the process of creating the collection of the Interdisciplinary Project coincides with the moment of the usability test of the discipline of Ergonomics, the group chooses a prototype piece idealized for the collection. If the disciplines are not aligned by virtue of holidays, for example, each group should purchase a garment item related to the user for which the collection will be developed. In possession of the piece, the group prepares the questionnaire to perform the usability test with five people who depict the user's profile. In this activity, students need to go to the field to conduct research to verify the behavior of their audience. Interviews should be recorded so that, in addition to the analysis of the responses to the questionnaire, all the user's body expression in front of the part can be evaluated, since in the interviews most of the respondents feel they are under evaluation and, therefore, do not always declare their real feelings, responding according to what they believe to be the desire of the interviewer. With the data gathered by this field survey, students can develop the project based on the yearnings and desires and the audience for which the collection was intended.

At the end of the semester, the students understand the competences of the area of ergonomics and its importance for the development of the professional of the fashion area that seeks comfort, safety and efficiency in the production of its products.

5 CONCLUSION

Ergonomics is an area of knowledge that operates in several fields such as Occupational Medicine, Physiology, Psychology, Sociology, Engineering, Architecture and Design, promoting the adaptation of man to all activities performed throughout the day.

The study of ergonomics has accompanied the evolution of the activities performed by man in the use of machines and technologies, always prioritizing safety, efficiency and comfort, aiming the well-being and the improvement of the conditions of accomplishment of processes essential to human behavior.

For the Fashion Design area, ergonomics is directly related to the elaboration of the fashion product, since all activity related to the fashion world seeks

to promote user comfort, as well as the convenience of using machinery, tools and the space for the exhibition of products.

Throughout the discipline of Applied Fashion Ergonomics, the program content explores the niches where the two areas, fashion and ergonomics, have a close and relevant relationship. In a way that future fashion designers can understand how the ergonomic concepts Physical and Organizational applied to diverse areas of fashion, can collaborate to construct more comfortable work environments for the worker in the handling of equipment and in the use of products with health risks, as well as to prioritize store spaces for special users, such as wheelchairs and consumer plus size, for example.

With regard to Cognitive Ergonomics, the exercises promoted by the discipline aim to enable the students to perceive the desires and needs of the user, using the principles of development of a collection with the objective of promoting the satisfaction of the man with his own body.

When working the discipline of Ergonomics in a semester accompanied by subjects such as Basic Modeling, Brazilian Culture, Project Methodology and Contemporary Fashion, the concepts of the discipline are naturally absorbed by the students, since the whole semester the same theme is approached under different perspectives. And, in this way, the processes presented here for the construction of students' knowledge allow the future fashion designer a broad vision of their professional field of activity.

REFERÊNCIAS

DEJEAN, P.; NAËL, M. Ergonomia do Produto. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007.

DIESEL, A. et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 14, nº 1. 2017. Disponível em: <<http://revista.thema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>>. Acessado em: 30 jun.2017.

FARIAS, P. et al. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 39, nº 1. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0143.pdf>>. Acessado em: 30 jun.2017.

IIDA, I. **Ergonomia** – Projeto e produção. São Paulo: Blucher, 2005.

LAVILLE, A. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Blucher, 2007.

NAVALON, E. **Projetos Interdisciplinares no ensino de Design de Moda**. Colóquio de Moda. São Paulo, 2010. Disponível em < http://www.coloquiomoda.com.br/anais/anais/6-Coloquio-de-Moda_2010/71357_Ensino_de_Design_de_Moda_-_interdisciplinaridade.pdf>. Acessado em: 14 ago. 2017.

NORMAN, D. **Design emocional**: por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

POCI, B. et al. **Corpo feminino: a diversidade das formas brasileiras**. Colóquio de Moda. João Pessoa, 2016. Disponível em < <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/12-coloquio-de-moda-apresentacao.php>>. Acessado em: 30 jun.2017.

SANTOS, C. O corpo. In: Sabra F. (org) **Modelagem** – Tecnologia em produção de vestuário. São Paulo: estação das Letras e Cores, 2009.



Aberturas Transversais

DIÁLOGO ENTRE DESIGN, ARTE E MODA E O NASCIMENTO DOS IDEAIS DE PROJETO E ESTILISMO NO BRASIL POR MEIO DAS INICIATIVAS DO MASP E DA RHODIA

Dialogue between design, art and fashion and the birth of design and stylism ideas in brazil through masp and rhodia initiatives

Leilane Rigatto Martins¹

Marcos da Costa Braga²

Sérgio Régis Moreira Martins³

RESUMO

Este texto visa demonstrar que as noções de projeto e estilismo engendradas pelas iniciativas do IAC do MASP, entre a Rhodia e o MASP e o CIT da Rhodia, entre as décadas de 1950 e 1990, podem ter influenciado a constituição de uma noção de projeto nascida e cultivada no meio acadêmico, há quase três décadas, desde o início do funcionamento do curso da Faculdade Santa Marcelina (FASM) por meio da atuação de professores e profissionais que estiveram de alguma forma vinculados ao MASP ou à Rhodia e que transferiram seu conhecimento aos discentes da FASM. A pesquisa que originou o presente artigo se pautou pela coleta e análise de fontes primárias, em especial, de entrevistas com os pioneiros do campo acadêmico da moda. Elas permitiram avançar no sentido de compreender que o ensino e a prática de estilismo e projeto se fundem ainda hoje e que isso se deve, possivelmente, ao surgimento dessas noções ter acontecido de forma híbrida.

Palavras-chave: Moda. Projeto. Estilismo.

¹ Doutoranda e Mestra pela FAU USP, pesquisa a noção de projeto em Design de Moda a partir da formação da Academia no Brasil. Estilista formada em Design de Moda em 2003 pela UAM atualmente é bolsista da FAPESP/CAPES, processo nº 2014/23513-6. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.

E-mail: lanerigatto@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8986100843499355>

² Doutor em História Social pela UFF (2005), graduado em Design pela UFRJ (1985). É membro do corpo de avaliadores dos periódicos científicos Estudos em Design, Revista Arcos da ESDI/UERJ e Educação Gráfica da UNESP. É membro do Conselho de Orientação cultural do Museu da Casa Brasileira e docente do Dep. de História da Arquitetura e Estética do Projeto da FAU USP.

E-mail: bragamcb@yahoo.com.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1451496618539259>

³ Doutor Livre Docente, Professor da Pós-graduação da FAU USP e artista plástico. Estuda as intersecções entre arte e arquitetura e arquitetura e arte. Orienta várias pesquisas na área de Moda. E-mail: sergiore@usp.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7278905566101674>

Abstract

This article aims to show that the notions of fashion design and stylism engendered by IAC-MASP, Rhodia, MASP and Rhodia-CIT between the 1950's and 1990's may have influenced the constitution of a fashion design notion born and grown in the academic field, over a period of three decades, since the beginning of the Fashion degree of the School of Arts Santa Marcelina (FASM), through the role developed by professors and professionals who were linked in some way to MASP or Rhodia and who transferred their knowledge to FASM students. The research that gave rise to this article was based on the gathering and analysis of primary sources, especially interviews with pioneers of the academic fashion field. These notions have also allowed us to understand that fashion design and stylism still merge themselves until this day through teaching and practice, and this is due, possibly, to the fact that they have been hybrid from the start.

Key words: *Fashion; Fashion Design; Stylism.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a relação entre a formalização do ensino de moda no Brasil e, conseqüentemente, da institucionalização de uma noção de estilismo e projeto em moda, por meio de iniciativas do Museu de Arte de São Paulo (MASP), da Rhodia e da Faculdade Santa Marcelina (FASM). O MASP fomentou importantes iniciativas com vistas ao estabelecimento de uma escola de desenho industrial em São Paulo na década de 1950. A Rhodia teve importante papel na profissionalização de estilistas da década de 1960 até a década de 1990, quando nasce o primeiro curso de Moda do país, o bacharelado de Desenho de Moda da FASM. Este, por sua vez, foi formado por docentes que eram artistas e profissionais e que tiveram sua trajetória marcada pela Rhodia ou pelo MASP.

Em comum essas três organizações têm a contribuição para o estabelecimento do que viria a ser a base de uma noção de estilismo e de projeto em moda no campo acadêmico brasileiro.

A disciplina de Projeto em Moda é conhecida por boa parte das faculdades brasileiras como a prática de pesquisar, criar e desenvolver artigos de moda. Na FASM é chamada Estilismo. Segundo Vera Lúcia Pieruccini Gibert (2014), a expressão “estilismo” está ligada à ideia de estilo artístico e guarda relação com o curso de Artes Visuais oferecido pela instituição.

O curso de Desenho da FASM passa a oferecer, em 1964, a disciplina Desenho de Modas, introduzida pela irmã Jeanne Eugenie Villien e que é herdada por Vera Lúcia Gibert em 1973. Essa experiência e os contatos com a Rhodia permitirão que Gibert atue como professora na Rhodia, por meio da Coordenação Industrial Têxtil (CIT) e, posteriormente, torne-se coordenadora do curso de Desenho de Moda em 1988, quando o curso de Professorado em Desenho se torna Desenho de Moda.

É por intermédio de seu marido, Pierre Gibert, que Vera Lúcia entra em contato com o engenheiro têxtil Louis Besse, que a apresenta a Carlos Mauro Fonseca Rosas. Na época, Pierre Gibert, Louis Besse e Carlos Mauro Rosas trabalhavam na Rhodia.

Rosas convida Vera Gibert para atuar na Rhodia, que lá permanece entre 1983 e 1991. Os cursos da CIT aconteciam na Casa Rhodia, situada na Avenida

Brasil, em São Paulo, no mesmo período. O desejo da empresa era estruturar no Brasil uma iniciativa parecida com a da Europa, pela Rhône-Poulenc para dar cursos para estilistas brasileiros.

As aulas de Vera Lúgia Gibert eram de Desenho Têxtil e Desenho de Moda. Cerca de seiscentos estilistas foram alunos de Gibert na CIT da Rhodia. Entende-se que essa experiência foi o embrião para o nascimento do curso de Moda da FASM.

Posteriormente, é Vera Lúgia Gibert quem convida Rosas para integrar o corpo docente da FASM. Ele foi o primeiro professor de Estilismo da graduação em Moda da FASM e se manteve na função de 1988 a 1997.

Desde o tempo em que lecionava Desenho Têxtil e Desenho de Moda nos cursos da CIT, Vera Lúgia Gibert (2014) conta que havia deficiências na formação dos estilistas que não tinham noção de desenho, de como se estruturava uma peça de vestuário e muito menos de modelagem. Ela comenta que os estilistas se queixavam dos modelistas, pois estes não entendiam as “criações” daqueles quando, na verdade, os estilistas tinham dificuldade em se comunicar com os modelistas, incorrendo em inúmeros erros de projeto. Nesse momento ela detecta carências específicas na formação em Moda.

Em meados dos anos de 1980, Auresnede Pires Stephan (2014), então coordenador dos cursos de extensão da FASM, percebendo a demanda por cursos de Moda vinda dos alunos de artes e design da FAAP e da Faculdade de Belas Artes, cria na FASM o curso livre de Desenho de Estamparia com a ajuda de Gibert. A intensa procura pelo curso os mobiliza em prol da organização de uma graduação em Desenho de Moda, que teve seu início em 1987 e sua primeira turma em 1988.

A contratação de Rosas pela FASM se dá em função do seu contato efetivo com a moda. Pela Rhodia ele viajava frequentemente à França desde a década de 1970. Em Paris, ele desenvolveu um contato intenso com Marie Rucki, diretora do Studio Berçot, e com outras figuras da moda.

Na década de 1970 se instituía a indústria do estilismo na França e uma das principais personagens desse movimento foi Marie Rucki. Essa efervescência de uma indústria de moda jovem que se constituía teve forte impacto sobre Rosas e, conseqüentemente, sobre o conceito de estilismo introduzido por ele na FASM.

Para Rosas, a agitação da juventude parisiense e a da brasileira coincidiam. Segundo ele, naquele período, moda se tratava de cultura e de informação que emergia naquele momento, como os movimentos de música popular, os festivais de música popular, jovens que estavam aparecendo e shows que influenciavam o consumidor, citando como exemplo os artistas baianos (BONADIO, 2011).

A vivência de Rosas a partir desses elementos o ajudou a formular um conceito de estilismo em moda baseado em uma práxis originada no campo das artes plásticas que, na ausência de literatura específica sobre projeto em moda naquele período, era ensinado por meio da transmissão oral.

O objetivo geral é evidenciar a influência indireta de figuras da arte, do design e da moda relacionadas ao Instituto de Arte Contemporânea (IAC) e a outras iniciativas do MASP e da Rhodia na noção de estilismo implantada por Rosas na FASM. Ele se pautou pela sua atuação no mercado desde a década de 1970, além de ter contato com alguns desses profissionais enquanto elaborava o que viria a ser uma noção de estilismo.

Como um dos objetivos específicos também interessa discutir por que ainda hoje o campo da moda demonstra certa reserva em relação ao campo do design e quais as diferentes posturas adotadas pelo campo do design e da moda diante da aproximação com o campo da arte.

Entre os objetivos específicos estão: mostrar por meio da descrição das etapas de trabalho que a prática institucionalizada na FASM tende mais ao estilismo, ou seja, está mais focada na autoria de quem cria a coleção; perceber até que ponto se efetivou a implementação de uma noção de projeto em moda em detrimento de uma de estilismo; entender se a noção de projeto em moda satisfaz as necessidades de ensino, pesquisa e atuação profissional do ponto de vista dos pioneiros do campo da moda; compreender quais as consequências de transitar entre as noções de estilismo e projeto em moda; identificar quais bases ideológicas sustentam a noção de projeto do campo do design e de estilismo do campo da moda e as consequências dessa dicotomia; e, por último, uma vez que a premissa é de que existam somente cursos de Design de Moda, que fomentariam exclusivamente a prática de projeto em moda, compreender por que as noções de estilismo e projeto em moda ainda coexistem.

2 METODOLOGIA

Para dar visibilidade ao pensamento dos pioneiros brasileiros sobre noções e práticas de estilismo e projeto em moda no campo acadêmico este artigo baseou-se principalmente em entrevistas de caráter exploratório.

Os pioneiros são os primeiros docentes e pesquisadores que se dedicaram à formalização do campo acadêmico de moda desde seu início em 1988 e à sua manutenção até os dias atuais por meio de suas ações que incluem a pesquisa, a prática docente e a criação de cursos de *stricto sensu*.

A metodologia diz respeito à coleta de dados primários e ao tratamento dos mesmos. O livro “Manual de História Oral” de Verena Alberti (2013, p. 21-59 *passim*) orientou principalmente o processo de coleta de dados na construção de roteiros, métodos e técnicas de entrevista e transcrição, carta de cessão do depoimento e armazenamento e preservação de dados dentro de um cronograma, no sentido de alinhar “procedimentos regulares que devem ser seguidos para obter maior fidedignidade e maior quantidade e qualidade de informação”.

Como no período pesquisado sequer havia literatura sobre projeto em moda, os relatos constituem fonte fundamental sobre as noções de estilismo e de projeto.

As entrevistas temáticas (ALBERTI, 2013, p. 48) de caráter exploratório se concentraram na obtenção de dados qualitativos. Esse tipo de entrevista consiste em abordar pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com o problema pesquisado e que estimulem sua compreensão. A pesquisa exploratória é realizada sobre um problema ou questão de pesquisa pouco explorados. Entre seus objetivos está buscar padrões, ideias ou hipóteses.

Sobre a parte do tratamento dos dados obtidos, para Alberti (2013, p. 160) o pesquisador deve se perguntar a respeito das razões e significados das respostas obtidas e incorporar essa reflexão à avaliação do trabalho realizado.

Outro aspecto relevante no tratamento de dados é a determinação do contexto na produção do discurso, o papel da subjetividade do pesquisador sobre a investigação e a influência dos processos de transcrição dos relatos (POUPART, 2008, p. 215).

É importante explorar o tema de pesquisa em profundidade do ponto de vista dos atores (POUPART, 2008, p. 216), pois é importante perceber como os indivíduos estudados constroem e definem sua realidade, como articulam e que peso dão aos fatos que vivenciaram (VELHO, 1980, p. 16).

O quadro a seguir apresenta e contextualiza a importância da trajetória de cada pioneiro a fim de evidenciar e justificar a escolha de cada um deles dentro do recorte que se pretende. A seleção dos pioneiros foi determinada pelo potencial de seu depoimento com base na experiência como pesquisador e docente de cada um deles.

Quadro 1 – Lista de Pioneiros vinculados à FASM.

Depoente	Nascimento	Formação
Auresnede Stephan Eddy Pires – um dos professores pioneiros da FASM, leciona até hoje a disciplina de Metodologia Visual para o curso de Moda.	Nasceu em 24/9/1947	Grad. Des. Ind. FAAP 1967/1970; Esp. ESPM 1969/1970; Mestr. Ed., Arte, Hist. da Cult. Mack 1997/2000; Dr. FAU 2015
Circe Bernardes – Lecionou entre 1990 e 2000 Oficina Experimental e Estilismo, trabalhando em sala com Carlos Mauro Rosas.	Nasceu em 2/5/1951	Graduação pela FAUUSP 1972/1978; Graduação em Artes Plásticas na FAAP 1970/1974.
Elaine Camarena – ex-aluna de Carlos Mauro Rosas do início da década de 1990, professora de Expressões Gráficas da pós-graduação “Moda e Criação” da FASM.	Nasceu em 8/3/1968	Graduação em Desenho de Moda FASM 1988/1992; Mestrado pela UAM em “Design, Arte e Moda” 2009/2011.
João Braga – docente do curso da FASM desde 2000, leciona História da Arte no curso de graduação em Moda e a disciplina de Cultura e História da Moda na pós-graduação “Moda e Criação”. É ou foi colaborador dos cursos de Moda da UAM, SENACSP, UNIP e FAAP.	Nasceu em 20/5/1961	Lic. em Ed. Artística 1980/1984 e Des. e Plástica 1978/1982 pela UFJF; Esp. em Hist. Ind. FESPSP 1988/1989; Esp. em Hist. Arte FAAP 1990/1991; Mestrado em Hist. da Ciência pela PUCSP 1999/2002.
Márcio Ito – Ex-aluno de Simone Mina, Mariana Rocha e Sílvia Sato, professor de Planej. e Des. de Coleções do curso de Moda.	Nasceu em 27/5/1985	Graduação em Moda pela FASM 2003/2006; Esp. em Moda & Criação FASM 2011/2012.
Mariana Rocha – egressa do curso de Moda da FASM do fim da década de 1990, foi aluna de Carlos Mauro	Nasceu em 28/12/1962	Graduação em Moda pela FASM 1996/1999; Especialização em Moda &

Rosas. Substituiu Rosas como professora de Estilismo entre 2001 e 2012. Atualmente é professora de Moda Contemp. da graduação em Moda da FASM.		Criação FASM 2002/2004; Mestrado em Artes Visuais pela FASM 2007-2009.
Renata Zaganin de Oliveira – egressa do curso de Moda da FASM do fim da década de 1990, foi aluna de Carlos Mauro Rosas. Atualmente é professora de Desenho da graduação em Moda e coordenadora da Pós-graduação “Moda e Criação”.	Nasceu em 24/5/1971	Graduação em Moda pela FASM 1994/1997; Esp. em Moda & Criação FASM 2001/2002; Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie 2004/2005.
Simone Mina – Ex-aluna de Carlos Mauro Rosas, professora de Estilismo da graduação em Moda e orientadora dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs) de Moda.	Nasceu em 23/5/1977	Graduação em Moda pela FASM 1996/1999; Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie 2017.
Vera Lúcia Pieruccini Gibert – uma das idealizadoras do curso de Moda da FASM e 1ª coordenadora, foi professora de Des. de Estamparia, entre 1988 a 1998. Foi colaboradora da CIT Rhodia.	Nasceu em 6/3/1949	Licenciatura em Desenho e Plástica FASM 1967/1970; Especialização em Artes FASM 1977/1977; Mestrado pela ECAUSP 1990/1993.

Fonte: Os autores (2017).

Nas seções “O Estilismo na FASM na fase de Carlos Mauro Fonseca Rosas” e “O Estilismo na FASM a partir dos anos 2000” foram descritas as etapas processuais que constituem essa noção de estilismo a fim de permitir a comparação entre os diferentes momentos da escola.

Por vezes essas etapas se relacionam com a noção de projeto do campo do design em função da experiência dos depoentes e das influências que sofreram, de alguma forma, por parte das experiências relacionadas ao MASP ou à Rhodia.

Também foram coletados os relatos de ex-alunos da graduação em Desenho de Moda da FASM que frequentaram o curso entre 1988 e 2006 e vieram a integrar o quadro de docentes do curso de Moda da FASM (Quadro 1). Esses depoimentos ajudaram a elencar os processos que compuseram a ideia de estilismo na primeira década de curso.

Os idealizadores e fundadores do curso, Auresnede Pires Stephan e Vera Lúcia Pieruccini Gibert, formaram uma das primeiras gerações de estilistas com ensino formal no Brasil. É fácil perceber que essa geração liderou um movimento de

endogenia dentro da FASM que, por sua vez, contratou os egressos Elaine Camarena, Mariana Rocha, Márcio Ito, Renata Zaganin e Simone Mina. O bacharelado em Desenho de Moda – fundado em 1988 – teve como primeira coordenadora Gibert, que se manteve no cargo até 2000.

Posteriormente, na seção “As influências das trocas entre o design, moda e arte no nascimento das noções de projeto e estilismo a partir das práticas do MASP e da Rhodia”, além da experiência da FASM, buscou-se abarcar aquela do MASP e da Rhodia, a fim de demonstrar a vinculação desse museu-escola com essa empresa-escola os quais foram palco de disputas simbólicas visíveis ao longo de cerca de cinco décadas (entre 1950 e 1990).

3 O ESTILISMO NA FASM NA FASE DE CARLOS MAURO FONSECA ROSAS

As aulas de Estilismo na FASM, entre 1988 e 1997, de maneira geral foram lecionadas por Carlos Mauro Fonseca Rosas. Ele ensinava estilismo ao segundo, terceiro e quarto anos do curso de Desenho de Moda da FASM. Atualmente as disciplinas de Estilismo se dividem entre os professores Marcio Ito, Simone Mina e Valquíria Caversan e se tornaram semestrais.

130

Os profissionais que serviram de modelo e de certa forma como “professores” para Carlos Mauro Rosas na Rhodia foram Cyro del Nero e Livio Rangan, este último importante figura no cenário de difusão de uma moda brasileira. De acordo com Rosas ambos tinham a preocupação de formar profissionais e foram eles que o introduziram no campo da moda que, na década de 1970, configurava um novo campo profissional que ainda não estava institucionalizado como campo de ensino superior e pesquisa.

O fato de ser estudante de Artes Plásticas foi fundamental para que Rosas fosse escolhido para trabalhar com Cyro del Nero e Livio Rangan e estes o encorajaram a trabalhar com moda no Brasil em um período anterior aos cursos superiores (BONADIO, 2011).

As experiências profissionais que Rosas adquiriu na Rhodia foram base para a formulação de uma das primeiras noções de estilismo dividida em etapas. Essas etapas não possuíam rigidez tão grande em sua ordem. Elas se desenvolviam uma após a outra, ou ao mesmo tempo, ou ainda algumas fases podiam ser

suprimidas. A seguir, as etapas de estilismo da FASM são apresentadas resumidamente para melhor entendimento do processo no período de Rosas e no momento subsequente.

3.1 Etapas que constituem a noção de estilismo na FASM

Abaixo estão descritas as principais etapas que constituem a noção de estilismo da FASM.

3.1.1 Pesquisa de Referências

Havia dois tipos de exercício de pesquisa de referências. Um chamado “Resgate do seu passado” ou “Documentação” e outro chamado de Shopping. O primeiro era feito por meio de fotos, tecidos e objetos pesquisados livremente pelos alunos, inicialmente sem referências de moda e que trouxesse uma marca pessoal. No Shopping o objetivo era que o aluno detectasse tendências pesquisando nas ruas, mas não em ambientes ligados à moda.

Essas tendências não se relacionavam ao uso de cores, materiais e modelagem em uma determinada estação, geralmente vindas da Europa. Elas se confundiam com a ideia de tema ou referência. Rosas propunha que o aluno criasse suas próprias tendências, pois o enxergava como um formador de opinião. De acordo com Simone Mina (2014), Mariana Rocha (2014) e Renata Zaganin Oliveira (2014b) as tendências trabalhadas nas aulas de Rosas diziam respeito a uma história que o aluno deveria contar e que faria diferença para a moda brasileira.

Essas tendências eram a base para a criação de três coleções desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano letivo (ROCHA, 2014).

Um pouco diferente do trabalho do estilista de vestuário é o de estilista têxtil. João Braga (2014) discorre sobre processo criativo referindo-se ao período em que foi estilista têxtil na empresa Ragueb Chohfi nas décadas de 1980 e 1990. Ele conta que seguia as tendências internacionais por meio de revistas e bureaux, além do Centro de Informação de Moda (CIM), que divulgava as principais tendências.

É por meio de uma indicação que Braga começa a trabalhar na Ragueb Chohfi em 1985, mesmo ano em que ingressou no curso da CIT na Casa Rhodia, na Avenida Brasil, em São Paulo, tendo Carlos Mauro como professor.

3.1.2. Registro da Pesquisa

O resultado das pesquisas realizadas por meio do “resgate” ou “documentação” e o shopping era exposto na ambiente, uma espécie de “painel” que servia de matriz temática para o desenvolvimento da coleção. A ambiente abarcava cartela de cores, estampas, texturas, materiais e esboços de croquis.

Eram formadas “rodas de conversação” em uma dinâmica de grupos que envolvia toda a sala para a construção das ambientes e divididas por temáticas (OLIVEIRA, 2014b; ROCHA, 2014). Após a divisão por temas, cada aluno direcionava a tendência escolhida no desenvolvimento da sua coleção individual.

3.1.3 Cartela de Cores

A Cartela de Cores se dividia em cores de base ou dominantes, intermediárias e tônicas. Em uma coleção, a cor de base é a que aparece em maior quantidade, as intermediárias compõem com as cores dominantes e tônicas e as tônicas podem surgir em certos momentos, em pequenos detalhes.

Na FASM as cores eram pintadas com Ecoline à mão fazendo o formato de um oito para pintar as fibras do papel de ambos os lados e então todas eram cortadas do mesmo tamanho, dispostas em fundo branco à mesma distância umas das outras e distribuídas de acordo com a divisão do parágrafo anterior.

3.1.4 Grafismos

Depois da Cartela de Cores, eram desenvolvidos os grafismos. O grafismo é o elemento que constitui a estampa e é estudado para o melhor encaixe do módulo no rapport, ou seja, do módulo de dentro de uma repetição.

3.1.5 Cartela de matérias

A essa altura eram elencados na ambiente os tecidos, aviamentos e outros insumos essenciais à criação e ao desenvolvimento de uma coleção.

3.1.6 Maquetes de tecido

A maquete de tecido ou maquete têxtil é uma construção experimental de uma representação visual de um tecido desejado a ser desenvolvido e produzido em série que pode ser entendido como um mock up para o desenvolvimento de um tecido. Ele consistia na época de Rosas em um exercício de criação de bases de tecidos novas por meio de tecidos existentes e outros materiais. Elas podiam se originar a partir dos grafismos.

A maquete têxtil consistia em um exercício baseado na criatividade do estilista que expressava sua visão sem conhecimento técnico (CAMARENA, 2014).

3.1.7 Desenhos

A partir das tendências oriundas da pesquisa e documentadas na *ambience* os alunos produziam três coleções por ano contendo cerca de seis a oito looks por coleção, ou seja, dezoito a vinte e quatro croquis por ano.

O look representa a combinação de peças de roupa que, geralmente, veste a parte superior e inferior do corpo e traz uma alguma proposta visual.

3.1.8 Estudo de Formas / Silhuetas e Modelagem / *Moulage*

O conjunto de silhuetas que diz respeito às formas predominantes nas roupas era experimentado por meio de exercício que se assemelhava às toiles. Toile é a representação de uma peça de roupa em termos de forma, sem acabamentos finais como overloque, casa ou bolsos (RENFREW; RENFREW, 2010, p. 28).

Assim era na FASM onde muitas vezes a toile era feita em papel e não tinha acabamentos definitivos ou modelagem correta de acordo com Mina (2014), pois, segundo Camarena (2014) nem sempre o estilista está pensando em uma peça que vai ser passível de ser produzida e, por isso, não pondera sobre acabamentos.

Dentro do processo do design industrial a toile encontra equivalência no mock up, mas dentro da indústria do vestuário.

4 O ESTILISMO NA FASM A PARTIR DOS ANOS 2000

A noção de estilismo na FASM começa a se modificar no final da década de 1990, admitindo a noção de projeto em alguns momentos, embora a essa altura já houvesse uma história alicerçada pelo estilismo praticado por Rosas.

O estilismo esbarra muito mais na parte artística, do criador, do diferencial, do formador de opinião. O projeto em moda volta-se mais ao desenvolvimento de produto que se refere aos jargões, à linguagem da área para instrumentalizar o aluno para ele trabalhar dentro de uma empresa de moda (OLIVEIRA, 2014a).

Márcio Ito descreve e ajuda a construir um panorama sobre metodologias que se avizinhavam mais ao projeto e empregadas por algumas professoras que passaram pela FASM depois de 2000 como Mariana Rocha, Simone Mina e Sílvia Sato, embora os professores atuais ainda se mantenham relativamente fiéis ao uso dos termos vinculados ao estilismo empregados na fase de Rosas.

4.1 Pesquisa de Referências

Na aula de Mariana Rocha (2014) o aluno fazia um brainstorming de ideias, pesquisava todos os elementos que envolvessem aquelas ideias e, em seguida, desenvolvia sua pesquisa por meio de imagens ou de particularidades como uma referência olfativa ou sensorial, para então começar a desenvolver a coleção.

Dada a sua experiência, a professora Sílvia Sato levava muitas ideias para a sala de aula e muita informação de mercado. Ela ensinava a ver a roupa dentro de uma coleção e estimulava os alunos a olharem também as outras marcas, o que elas faziam e qual sua linha de produtos (ITO, 2014).

O público-alvo é um dos pontos-chave para fazer uma boa coleção de artigos de moda e devem ser levadas em consideração: a quantidade de peças adequadas ao consumo do público, a seleção de matérias e cores adequadas ao gosto do consumidor (ITO, 2014).

4.2 Registro da Pesquisa – Documentação / Paineis

Na FASM os alunos registram suas pesquisas em seus cadernos, cruzam essas informações e começam a produzir esboços rápidos de ideias que surgem das percepções de seus registros.

Mais voltada ao design que Rosas, Oliveira solicita a partir do caderno ou ambiente que seus alunos trabalhem elementos do design de moda (silhueta, proporção, linha, cor, textura, tecido, estampa, ornamentação e função) e também dos princípios do design aplicados a esses elementos, como repetição, ritmo, gradação, radiação, contraste, harmonia, equilíbrio e proporção na criação do vestuário.

4.3 Estudo de Formas / Silhuetas

Há um exercício proposto por Renata Zaganin de Oliveira que sugere que os alunos com dificuldade para desenhar experimentem primeiro a configuração de formas no manequim para depois fotografar a toile obtida. Em seguida, o aluno contorna a figura da foto por meio do desenho à mão e dessa maneira extrai dela uma forma que, detalhada, origina a silhueta.

4.4 Cartela de Matérias

A ordem de projeto que mais respeita a demanda do mercado é aquela em que é feito o desenho do esboço, depois seu detalhamento e, em seguida, a escolha de matérias (OLIVEIRA, 2014b).

Na aula de estilismo de Simone Mina (2014) eram trabalhados todos os itens da coleção, até a etiqueta. Como estilista, Márcio Ito (2014) destaca a preocupação com materiais em uma relação direta com o resultado do trabalho.

4.5 Maquetes de Tecido

Em seu TCC, Márcio Ito escolheu desenhos prontos para sua coleção, os quais desconstruía para gerar novos desenhos, estampando uns sobre os outros.

A partir de testes que geravam as maquetes têxteis, Ito escolhia o que seria estampado no tecido inteiro para que os looks do TCC fossem desenvolvidos.

4.6 Desenhos

Renata Zaganin de Oliveira trabalha hoje em suas disciplinas de desenho com cinco tipos de desenho voltados ao estilismo e ao projeto em moda.

Um exercício apresentado por Oliveira, o de criar esboços, consiste em pedir aos alunos que desenhem ideias rapidamente, fora do corpo, sem pensar muito.

Na sequência, vem o Desenho de moda que reúne todas as informações e conhecimento técnico em um corpo com proporção, onde são observados os princípios do design como equilíbrio das cores, formas etc.

O desenho técnico, etapa subsequente, deve ser exatamente proporcional e simétrico em relação à figura humana, com medidas especificadas e detalhamentos para determinar diretrizes que guiarão o trabalho do modelista e do piloto.

A ilustração de moda privilegia o conceito e resume a narrativa da coleção. Ela pode aparecer em revistas ajudando a divulgar o trabalho do estilista.

Por último, no desenho promocional há liberdade para exercitar o lado criativo do estilista vinculando sua criação à proposta temática.

4.7 Modelagem / *Moulage*

Havia um exercício de criação de formas desenvolvido por Mariana Rocha que propunha aos alunos que recortassem silhuetas a partir da ideia de “sombra”, a sombra chinesa, conforme relato de Márcio Ito (2014).

Com relação ao projeto da roupa, Ito trabalhava diretamente com o tecido sobre o manequim e depois desenhava. Ele julga interessante fazer a primeira moulage gerar outras peças. Esse exercício de geração de alternativas pode ser feito exclusivamente por meio do desenho ou contar com auxílio da fotografia.

O aluno que trabalha diretamente no manequim antes de desenhar, tende a experimentar mais em termos de forma, detalhes, matéria. Oliveira (2014b) afirma que o aluno que recorre à moulage sempre vai chegar a formas mais elaboradas.

4.8 Geração de alternativas

Embora a geração de alternativas seja proposta por Renata Zaganin de Oliveira, Sílvia Sato e Márcio Ito a fim de garantir variedade de produtos à coleção de moda, notou-se durante a pesquisa que a maior parte dos entrevistados não sabia que essa prática tratava do exercício de geração de alternativas.

Ao longo da pesquisa constatou-se que essa etapa não era e não é apresentada com o nome de geração de alternativas ou qualquer outro nome na FASM. É a partir da transmissão oral que ela é reproduzida pelos discentes, mas sem consciência do nome geração de alternativas.

A partir dos primeiros desenhos desenvolvidos pelo aluno, Sato sugeria a criação de outras peças aproveitando os mesmos elementos, ensinando o aluno a dar unidade para a coleção, a partir da repetição e mistura de detalhes.

Essa prática oriunda do design industrial quando aplicada no campo do design de moda muitas vezes tem como objetivo gerar famílias de produto e não um produto único. Nesse sentido, outro conceito do design de produtos há muito praticado pelo design de moda, mas que poucos no campo conhecem formalmente, pode ser reconhecido na obra de Bruno Munari. Trata-se da criação de famílias de produtos privilegiando a coerência formal por meio de elementos isomorfos, homeomorfos ou catamorfos (MUNARI, 2008, p. 134).

5 AS INFLUÊNCIAS DAS TROCAS ENTRE O DESIGN, MODA E ARTE NO NASCIMENTO DAS NOÇÕES DE PROJETO E ESTILISMO A PARTIR DAS PRÁTICAS DO MASP E DA RHODIA

O conteúdo simbólico pode variar em seu valor entre os campos do design e da moda. O design possui viés mais ideológico, baseado no racional-funcionalismo enquanto o estilismo sustenta uma imagem mais vinculada àquilo que é artístico.

O estilismo estaria limitado ao campo da arte, enquanto o projeto seria influenciado pelos campos da arte e do “mercado” (CHRISTO, 2006).

Qualquer origem do design associada ao campo das artes tem relação direta com a valorização do desenho como projeto desde a Idade Média (CHRISTO, 2006). Ethel Leon reforça uma vinculação do design com a arte por meio da noção

de “design de autor”, onde este produz objetos assinados que, legitimados pelos pares, passam a ser comercializados como “design de autor” em lojas de museu (LEON, 2012, p. 165).

Sabe-se que na produção de artigos de moda, seja pelo processo de projeto de design ou de estilismo sempre existe uma preocupação comercial, mesmo que esta seja velada. Com relação à afirmação de Christo sobre o estilismo e sua “limitação ao campo da arte”, deve-se ressaltar que as aspirações da moda em se alçar ao campo da arte não excluem suas intenções comerciais. Nesse sentido, a noção de projeto vinculada ao design mostra-se uma importante aliada em termos de investimento e custo no desenvolvimento de produtos de moda em relação ao retorno que proporciona.

Estudos feitos pela Xerox, Motorola e Honda apontam que, em média, o design custa 6% do custo total de desenvolvimento e representa 70% do resultado final. Em 1988, a Confederação Nacional da Indústria – Programa Brasileiro de Design informou que cada dólar investido em design, na comercialização, traz cinco dólares de retorno, e, na produção, 15% do custo final de um produto é referente ao desenvolvimento do projeto de design. Os demais 85% são gastos com a produção propriamente dita (PIRES, 2004).

A necessidade de diferenciação entre os campos do design e da moda recai sobre a de legitimação do que o design difunde como arte, mercado e projeto associado ao seu campo. Para a moda ser reconhecida pelo campo do design ela passou, desde 1998, a fomentar bem mais a prática de design de moda e bem menos a de estilismo.

A aderência dos indivíduos do campo da moda à noção de projeto pede coerência que, nesse contexto, também se traduz como dependência da moda em relação à legitimação por parte do que o campo do design define como projeto. Para obter tal legitimação, muitas vezes a moda se vê sujeitada aos conceitos do campo do design.

A ideia de uma “marca Brasil” no campo da moda foi engendrada pela empresa Rhodia que a partir dos anos de 1960 promoveu desfiles e anúncios de produtos de vestuário associados à noção de uma “moda brasileira”. Naquela época a atividade se aproximava mais da noção de estilismo, se afastando da noção de projeto que estava nascendo no início dos anos de 1960 associada ao desenho industrial como ensino superior.

A figura do estilista surge no Brasil associado ao mito criador. A Feira Nacional da Indústria Têxtil (FENIT), que teve início em 1958, em São Paulo, enfrentou dificuldade de comercializar seus produtos, pois havia uma resistência a comprar tecidos. A clientela preferia roupas prontas. A FENIT acaba “inventando” as figuras da costureira e do estilista brasileiros quando chama artistas e costureiros para desenhar para as fábricas (BRAGA, 2014).

Foi uma tentativa de criar uma identidade nacional de moda ligada à indústria. Com isso a FENIT se tornou uma feira de confecção e não mais da indústria têxtil como havia sido programada. Inicia-se aí a dicotomia entre estilista e designer de moda, pois no linguajar da época o termo que vigorava era estilista, mas na prática seu trabalho era um esforço relacionado a impulsionar a indústria que seria mais voltada ao projeto em design (BRAGA, 2014).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a empresa Rhodia fez história no campo da moda investindo no conceito de “marca Brasil” por meio do estilismo. Os desfiles da Rhodia na FENIT, organizados por Livio Rangan, eram “shows megalomaniacos” com influência da cultura brasileira. “A ideia era popularizar os fios sintéticos que a empresa produzia. As roupas eram feitas pelos costureiros da época, como o próprio Dener” (BONADIO apud GILBERTO JÚNIOR, 2015).

Anúncios da Rhodia circulavam em revistas brasileiras como “O Cruzeiro”, “Manchete”, “Claudia” e “Joia”, além de desfiles e viagens patrocinados pela empresa para a difusão de seus produtos associados a uma “marca Brasil”. Os “indicativos de uma autoafirmação de identidade nacional” aparecem associados à “qualidade internacional da moda produzida no país” que buscava nesse momento se impor como tendência, o que possibilitaria o entendimento de que “o Brasil está na moda” (BONADIO, 2006).

A iniciativa da Rhodia deu início ao que seria o ideal de criação de “uma moda brasileira” associada à indústria, sem abrir mão de sua valorização simbólica, uma vez que os produtos eram criados por expoentes da pintura brasileira daquela época e, conforme Bonadio (2006) tinham aprovação dos “papas da elegância feminina em Paris”.

Esse fenômeno de divulgação de uma moda brasileira patrocinado pela Rhodia aconteceu entre as décadas de 1960 e 1970, paralelo a outros eventos importantes. Entre eles: o nascimento do primeiro curso de desenho industrial ou

“arte industrial” do Brasil no IAC em São Paulo, que funcionou de 1951 a 1953; a criação do primeiro curso superior de Desenho Industrial no Rio de Janeiro em 1963, a ESDI; o Festival de Moda – I Exposição Retrospectiva da Moda Brasileira, de 1971; e, mais adiante, o surgimento dos primeiros cursos superiores em Moda, na FASM em 1988 e na Universidade Anhembi Morumbi (UAM) em 1991.

É importante reforçar a relevância da Coordenação Industrial Têxtil (CIT), fundada e sustentada pela Rhodia para a profissionalização dos estilistas brasileiros que funcionou entre as décadas de 1970 e 1990, sendo mais forte entre os anos de 1980 e 1990. Conforme dito anteriormente, a CIT era dirigida por Carlos Mauro Rosas e contou com a contribuição de Vera Lúcia Gibert. É nesse ambiente de ebulição de produção de uma identidade nacional para uma moda brasileira que circularam todos esses profissionais avizinando-se e trabalhando em prol do desenvolvimento de uma noção de estilismo.

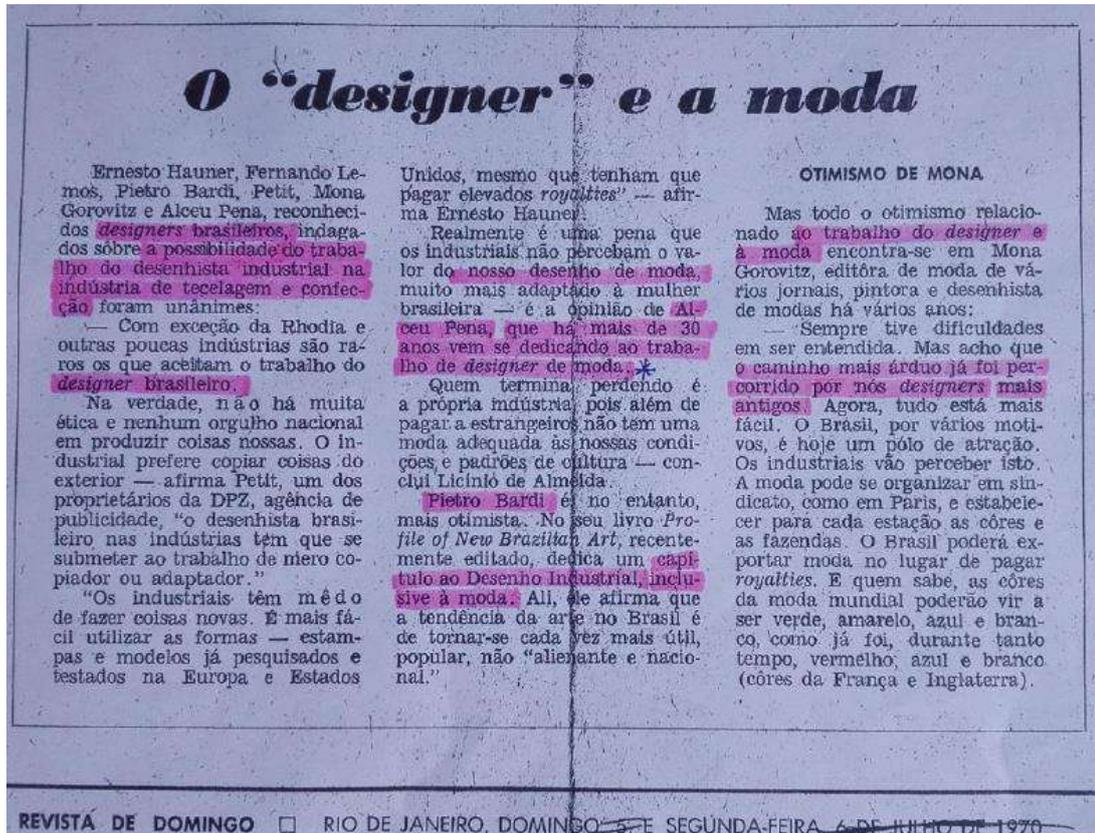
Esse cenário conta uma história complexa, pois se a princípio o processo de desenvolvimento do produto de moda aparece associado ao estilismo nas ações da Rhodia e é reforçado como “arte” pela exposição de seus produtos no MASP em 1971, por outro parece contradizer os ideais do curso do IAC que se desenvolveu dentro do MASP e que se baseava no gosto e racionalidade das formas associadas ao progresso, logo, ao que seria a base da noção de projeto em design.

Naquele período a delimitação entre os campos da arte, arte industrial e desenho industrial não eram tão evidentes nas atividades do MASP como dão a entender essas iniciativas, mas se observadas de perto elas já apontam divergências.

O estilismo antecede o surgimento dos cursos de Desenho Industrial no Brasil. Em termos práticos, ele já existia e já marcava as especificidades do campo da moda antes do campo do design reconhecê-lo e isso deve ser considerado quando se fala em projeto em moda pela abordagem do design.

Segundo os expoentes do design brasileiro da época, entre eles Ernesto Hauner, Fernando Lemos, Francesc Petit, Mona Gorovitz e Alceu Pena, e mais o crítico de arte Pietro Bardi, na década de 1970 eram poucas as empresas que aceitavam o trabalho do designer brasileiro além da Rhodia (JORNAL DO BRASIL, 1970).

Figura 1 – Matéria vinculando o termo “designer” à moda



Fonte: Jornal do Brasil, Revista de Domingo, 5 jul. 1970.

Nessa publicação a Rhodia é associada ao design, o que permite estabelecer uma relação entre moda e design, portanto de design de moda. De qualquer forma, o entendimento e a aceitação de tal atividade naquele momento eram restritos a poucas empresas. Sem dúvida, isso não impedia que as atividades de criação e confecção de vestuário existissem e se proliferassem no Brasil, a exemplo dos trabalhos de Madame Rosita e Zuzu Angel, mas estes se posicionavam de acordo com a lógica do ateliê e do fazer manual, de maneira diametralmente oposta aos ideais do design industrial.

Mesmo diante desse cenário, os entrevistados pelo Jornal do Brasil defendiam que o desenho de moda era uma atividade de design de moda. Na mesma matéria do Jornal do Brasil, Alceu Pena é apontado como o profissional que “há mais de trinta anos vem se dedicando ao trabalho de designer de moda” (JORNAL DO BRASIL, 1970). Se for levado em consideração que essa afirmação é

de 1970, é possível afirmar que a atividade de designer de moda data pelo menos desde 1940, se for tomada como referência a prática de Alceu Pena.

Havia certo otimismo relacionado ao trabalho de designer e a moda nos posicionamentos de Mona Gorovitz, pintora, editora e desenhista de moda, e Pietro Bardi, um dos fundadores do MASP. Para Bardi a atividade de Desenho Industrial da década de 1970 já incluía a moda. Mona Gorovitz articula: “o caminho mais árduo já foi percorrido por nós designers mais antigos” (JORNAL DO BRASIL, 1970)

Os valores que delineiam as divergências entre moda e design persistem até os dias atuais no ensino, pesquisa e prática de projeto em moda. As primeiras ideias sobre estilismo, design de moda e design estão ligadas a eventos e iniciativas como as que aconteceram no MASP, entre elas o IAC, e também são constituídas por valores. O conhecimento, gerado pelo estudo e pela experimentação é afetado por esses “valores, crenças e hábitos” que são transmitidos ao longo do tempo (NAVALON, 2007).

O nascimento e desenvolvimento tanto das noções de estilismo quanto de design têm relação com artistas que atuaram através do MASP e da Rhodia, principalmente entre os anos de 1950 e 1970. Esse duplo pertencimento, à indústria e ao mesmo tempo ao campo da arte, se transfigura em “incoerências” no ato de projetar e no produto final. De acordo com Bomfim (1999 apud NAVALON, 2007) os objetos do nosso meio são a materialização dos ideais e das incoerências.

A atividade projetual tem papel importante, sobretudo por seu rigor ideológico com forte acento ético que hoje se traduz por meio do tripé da sustentabilidade social, econômica e ambiental. Mas além do aspecto ideológico, a experiência acumulada pela maneira como o campo de moda se formalizou academicamente e suas bases históricas que sustentaram o fazer do profissional de moda relacionadas ao estilismo não podem ser negligenciadas.

Para além das questões que envolvem as incoerências e contribuições vistas na relação entre design, moda e arte, se “criar e produzir moda por meio do design é criar e produzir um universo material e imaterial” (MOURA, 2008), não fica clara qual a contribuição efetiva em substituir o estilismo pelo projeto em moda se o campo da moda já realizava essas atividades antes de se tornar design.

6 CONCLUSÕES

Até hoje é possível perceber certa reserva dos cursos de Moda em relação ao campo do Design. A cisão entre os campos da Moda e do Design se reforça em meados dos anos 2000 com a Resolução CNE/CES n. 5, de 8 de março de 2004, que levou os cursos de Moda a se tornarem Design de Moda. Como a faculdade de Moda no Brasil, entidade profissionalizante por excelência, surge como campo autônomo inicialmente desvinculado do Design, nota-se certo estranhamento por parte dos pioneiros do campo da moda quando ela passa a ser chamada de Design de Moda.

As consequências se traduzem na tentativa de manutenção de atividades relativamente autônomas no tocante à atividade projetual de moda que, por sua vez nem sempre vê suas especificidades respeitadas pelo projeto de design. Aparentemente, até hoje as etapas praticadas pela FASM descritas neste artigo norteiam sua prática do estilismo com algumas atualizações que de alguma forma dizem respeito ao campo do design.

Essa tentativa de manutenção de uma noção de projeto em moda autônoma se desdobra por meio de lutas simbólicas entre ambos os campos.

O corpo docente do curso de Moda da FASM em seu início, na década de 1990, formado majoritariamente por artistas, não estaria mais apto a formar um profissional para atuar no mercado de moda, segundo Oliveira (2014a). Ela reconhece que a visão de projeto da FASM é artística, mas não exclusivamente.

Uma analogia entre a FASM e o IAC do MASP permite enxergar que não é o fato de o corpo docente ser formado por artistas que determina se o perfil do curso e do egresso será mais artístico ou mais voltado à indústria. Tanto o IAC quanto a FASM tiveram seus cursos marcados pela contribuição de professores que eram artistas.

No caso do IAC manteve-se o caráter ideológico vinculado à indústria que baseava o fazer do desenhista industrial daquele período no funcionalismo, portanto prevalecia a vontade de manter essa atuação desse profissional sob certo anonimato, privilegiando a contribuição social dada por meio de seu trabalho especializado.

A FASM caminha no sentido oposto. Desde a abertura do curso a intenção foi graduar formadores de opinião que à semelhança de seus professores artistas e dos grandes criadores de Paris ditariam o que seria uma moda brasileira a partir da década de 1990. Sua produção deve então ser divulgada e sustentada pela ideia de que há por trás dela um grande criador, fugindo à lógica do anonimato.

As diferenças entre as bases ideológicas do campo do design de produtos e da moda é uma das explicações para a moda buscar escapar à lógica do design.

Defensores de termos como “boa forma” com “aura superior” buscavam se distanciar da “degenerescência cultural” do produto que fosse dispendioso em material e trabalho e que, em última instância afetaria o usuário e toda a sociedade (CHRISTO; CIPINIUK, 2010). O que se entende por estilismo, desvinculado da noção dogmática de projeto racional, pode ser entendida nesse contexto como “mau design”, pois tem fases distintas e não necessariamente formalizadas em seu processo que se caracteriza por ser mais aberto.

Grupos de design como Memphis, Radical Design e Gruppo Indipendente abalaram o conceito de “boa forma” (CHRISTO; CIPINIUK, 2010). Trata-se do abalo que o binômio “forma e função” sofre pode ter sido um dos responsáveis por uma maior abertura e receptividade por parte do campo do design industrial à moda no Brasil como se vê no encampamento da moda pelo design em 1998 em nível acadêmico. Como consequência Christo e Cipiniuk (2010) apontam que tal união levou a modelos de projeto rejeitados ou modificados.

A imprecisão que ronda a noção de projeto tem o respaldo de expressões como as de Marie Rucki, “o estilismo é um estado de espírito, é saber captar a fantasia no ar” ou “ter feeling para a coisa” (OLIVEIRA, 2014a). Sabe-se que Rucki influenciou a noção de projeto no Brasil, entre outras razões, pelo contato que teve com Rosas. Na CIT, segundo Oliveira (2014a) a atmosfera era a mesma.

Apesar de atuar no *mass media* e não produzir conteúdo diretamente voltada aos profissionais de moda, a jornalista Cristina Franco fazia relatos sobre os grandes desfiles nos anos 1980 nos quais eram comuns expressões como “desejos de..” (OLIVEIRA, 2014a) que muitas vezes era a principal fonte de informação para muitos profissionais.

A escassez de informação de moda somada a esse momento pouco profissionalizado do campo configurou um cenário propício para o estilista se posicionar como o artista que “recebia uma inspiração”.

Ainda hoje Oliveira (2014a) afirma que essa postura é perpetuada pelo comportamento de alunos durante as aulas que afirmam sem embasamento de pesquisa: “não sei, estou com um desejo de azul”. O mito criativo permanece ao longo do tempo mudando somente a forma como se apresenta.

Se os cursos de moda tivessem nascido vinculados ao campo do design desde seu início e, dessa forma, fosse fomentada então a noção de projeto em moda, seria possível afirmar que a noção de estilismo não existiria? Pois, é possível perceber por meio das ações da Rhodia que a moda já operava entre o estilismo e o design de moda no período concomitante à formalização acadêmica dos cursos de Desenho Industrial no Brasil nos anos de 1960, inclusive por meio das FENITs.

Embora, aparentemente, na época do surgimento dos cursos de Desenho Industrial as atividades de estilismo e de projeção em moda já coexistissem, o estilismo parece ser predominante como atividade, embora tal afirmação demande averiguação mais profunda. De qualquer forma é interessante compreender e respeitar as especificidades da moda que foram engendradas pelo estilismo para então reforçar as questões do design perante o projeto em moda via formalização acadêmica uma vez que esta é a demanda do MEC.

A fala de Ernesto Hauner, Fernando Lemos, Pietro Bardi, Francesc Petit, Mona Gorovitz e Alceu Pena permite concluir que são raras as iniciativas que reconhecem o design de moda em detrimento do estilismo na década de 1970. De qualquer forma, eles defendiam que o desenho de moda era uma atividade do design, logo design de moda, mas o que se percebe é que ambas as atividades se desenvolveram simultaneamente.

Em matéria publicada pelo Jornal do Brasil em 1970, Alceu Pena é reconhecido como designer de moda pelo menos desde 1940. Para Bardi e Gorovitz em 1970 muitas dificuldades já haviam sido superadas em relação ao reconhecimento da moda como design, e tal fato permitia falar em design de moda. Resta saber se na década de 1940 a atividade se chamava design de moda, senão quando recebeu esse nome para que esse grupo precursor assim se referisse a ela em 1970.

As transformações que as noções de estilismo e projeto em moda sofreram no período anterior a 1940 merecem pesquisa aprofundada. O que se percebe é que estilismo e projeto em moda se fundem e, talvez, uma das causas para essa prática fronteiriça seja um possível surgimento híbrido de ambas as noções que remonta a década de 1950⁴.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BONADIO, Maria Claudia. A Rhodia têxtil e a “criação da moda nacional”. In: COLÓQUIO DE MODA, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNIFACS, 2006.

BONADIO, Maria Cláudia. Apresentação à entrevista de Cyro del Nero. **Iara – Revista de moda, cultura e arte**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 139-181, 2011. (Dossiê). Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/13_IARA_vol4_n2_Memoria.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

BONADIO, Maria Claudia. A Rhodia têxtil e a “criação da moda nacional”. In: COLÓQUIO DE MODA, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNIFACS, 2006.

CHRISTO, Deborah Chagas. Pequena reflexão sobre a relação entre noções e valores do campo da arte, do design e da moda. In: COLÓQUIO DE MODA, 2., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: UNIFACS, 2006.

CHRISTO, Deborah Chagas; CIPINIUK, Alberto. Reflexões sobre epistemologia do design enfocando o design de moda. In: COLÓQUIO DE MODA, 6., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES n. 5, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf>. Acesso em: 2017.

GILBERTO JÚNIOR. Livro revive as apresentações grandiosas da Rhodia na Fenit, nos anos 60. **O Globo**, 21 mar. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/ela/moda/livro-revive-as-apresentacoes-grandiosas-da-rhodia-na-fenit-nos-anos-60-16948509>>. Acesso em: 2016.

LEON, Ethel. **Design em exposição**: o design no Museu de Arte Moderna no Rio de

⁴ As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.

Janeiro (1968-1978), na Federação das Indústrias de São Paulo (1978-1984) e no Museu da Casa Brasileira (1986-2002). 195 p. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOURA, Mônica. A moda entre a arte e o design. In: PIRES, D. B. **Design de moda: olhares diversos**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2008. p. 37-73.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

NAVALON, Eloize. Corpo, cultura e percepções: reflexões para um método de design de moda. In: COLÓQUIO DE MODA, 3., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade CIMO, 2007.

PIRES, Dorotéia Baduy. O desenvolvimento de produtos de moda: uma atividade multidisciplinar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, P&D DESIGN, 6., 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FAAP; AEnD/BR, 2004.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RENFREW, Elinor; RENFREW, Colin. **Fundamentos de design de moda: desenvolvendo uma coleção**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VELHO, Gilberto. **O desafio da Cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

Fontes

BRAGA, João. Entrevista realizada com João Braga, em 8 de dezembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 2 horas e 36 minutos de duração.

CAMARENA, Elaine Soares. Entrevista realizada com Elaine Soares Camarena, em 5 de dezembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 52 minutos de duração.

GIBERT, Vera Lúcia P. Entrevista realizada com Vera Lúcia Pieruccini Gibert, em 25 de novembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 2 horas e 27 minutos de duração.

ITO, Márcio. Entrevista realizada com Márcio Ito, em 16 de dezembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 1 hora e 42 minutos de duração.

JORNAL DO BRASIL. O “designer” e a moda. Rio de Janeiro, 5 jul. 1970. Revista de Domingo.

MINA, Simone. Entrevista realizada com Simone Mina, em 19 de dezembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 2 horas e 9 minutos de duração.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2017.

OLIVEIRA, Renata Zaganin de. Entrevista realizada com Renata Zaganin de Oliveira, em 28 de novembro de 2014a, na cidade de São Paulo, com 2 horas e 9 minutos de duração.

OLIVEIRA, Renata Zaganin de. Entrevista realizada com Renata Zaganin de Oliveira, em 4 de dezembro de 2014b, na cidade de São Paulo, com 53 minutos de duração.

ROCHA, Mariana M. L. Entrevista realizada com Mariana Machado Lousada Rocha, em 9 de dezembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 1 hora e 50 minutos de duração.

STEPHAN, Auresnede P. Entrevista realizada com Auresnede Pires Stephan, em 19 de novembro de 2014, na cidade de São Paulo, com 2 horas e 32 minutos de duração.

Revisor de Ortografia: Tony Roberson de Mello Rodrigues
Email: tonyrevisor@gmail.com
Telefone: (48) 99629-3305.

Recebido em: 31/07/2017
Aceito em: 25/09/2017

ENSINO DE MODA PARA ATUAÇÃO EM NOVOS CONTEXTOS DE DESIGN E DE PRODUÇÃO: SUSTENTABILIDADE, *OPEN DESIGN* E FABRICAÇÃO DIGITAL

Fashion education for new design and production contexts: sustainability, open design and digital manufacturing

Aguinaldo dos Santos¹

Iana Uliana Perez²

RESUMO

Este artigo tem como intuito relatar a experiência de um projeto de aprendizagem envolvendo a aplicação de conceitos do *open design* e o uso de tecnologias de fabricação digital para o desenvolvimento de vestuário mais sustentável. Objetiva-se discutir como preparar o designer de moda a atuar com *open design* e com novas tecnologias produtivas sob a perspectiva do design para a sustentabilidade. Para tanto, o método utilizado é a *Design Science Research*, que permitiu delinear recomendações para a capacitação de estudantes de moda para atuarem em novos contextos de design e de produção.

Palavras-chaves: Economias distribuídas. Projeto de aprendizagem. Vestuário.

149

Abstract

This article aims to report the experience of a learning project involving the application of open design concepts and the use of digital manufacturing technologies for the development of more sustainable clothing. The objective is to discuss how to prepare the fashion designer to work with open design and with new productive technologies from the perspective of design for sustainability. Therefore, the method used is Design Science Research, which has allowed us to outline recommendations for the training of fashion students to act in new design and production contexts.

Keywords: *Distributed economies. Learning Project. Clothing.*

¹ Mestranda em Design pela UFPR. Bolsista Capes e pesquisadora no Núcleo de Design & Sustentabilidade da UFPR. Especialista em Gestão Estratégica de Design (UEL) e em Moda: Produto e Comunicação (UEL). Graduada em Design de Moda (UEL).

E-mail: iana.uli@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7834194247765889>

² Coordenador do Núcleo de Design & Sustentabilidade da UFPR. Pós Doutor em Design Sustentável pelo Politecnico di Milano. Doutor em Gerenciamento da Produção (Salford University), mestre em Engenharia (UFRGS) e graduado em Engenharia Civil (UFPR).

E-mail: asantos@ufpr.br | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7032553306249218>

1 INTRODUÇÃO

O ensino de moda em cursos superiores é relativamente recente no Brasil, assim como sua associação ao design. Enquanto o primeiro curso superior de design foi criado em 1963, apenas 25 anos depois, em 1988, foi fundado o primeiro curso superior de moda, o Bacharelado em Design de Moda da Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo (CARDOSO, 2008; PIRES, 2002, 2007). Contudo, inicialmente a moda não era considerada uma especialidade do design (PIRES, 2007). Isso mudou quando o Ministério da Educação (MEC) determinou, em 2004, que os cursos com foco em moda se adequassem às Diretrizes Curriculares do Design (Ibidem; BORGES, 2017).

Pires (2007) reforça que a aproximação entre design e moda proporcionada pela resolução do MEC era inédita, tanto pelas diferentes abordagens de ensino até então adotadas, quanto pela tensão existente entre as áreas. O ensino de design no Brasil teve como influência, majoritariamente, os padrões de rigor da ciência e do método da Escola Superior de Design de Ulm (CARDOSO, 2008; PIRES, 2007). Por outro lado, os cursos de moda foram, em quase sua totalidade, alojados nos departamentos de artes das universidades (PIRES, 2002, 2007). Talvez essa diferença explique a “histórica resistência e tensão” entre moda e design relatada por Pires (2007). Segundo a autora, alunos “que manifestassem interesse em desenvolver produtos de moda eram quase sempre desestimulados pelos professores dos cursos de desenho industrial” (Ibidem, p. 67). A partir de 2004, essa realidade passou a mudar, pois deu-se oportunidade para iniciativas conjugadas, em que moda e design passaram a conviver em posição complementar (Ibidem).

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), no entanto, essa aproximação começou apenas recentemente. O curso de graduação em design da UFPR foi criado em 1975, sendo inicialmente intitulado Desenho Industrial. Atualmente, o curso apresenta duas habilitações: Design Gráfico e Design de Produto. Dentre as diversas disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas semestralmente para ambas as habilitações, nenhuma contemplava a moda, conquanto diversos alunos solicitassem que o tema fosse abordado no curso.

No segundo semestre de 2016, contudo, foi ofertada a primeira disciplina de moda do Departamento de Design da UFPR. Intitulada “Design de Moda para a Sustentabilidade”, a disciplina foi proposta pelos autores do presente artigo sob a égide da disciplina eletiva “Tópicos Especiais em Design de Produto, que

semestralmente dá abertura para a proposta de novos tópicos por parte do corpo docente.

Afora o desafio de ser a primeira disciplina de moda do referido programa de graduação, durante a matéria foi desenvolvido um projeto de aprendizagem envolvendo a aplicação de conceitos do *open design* e o uso de tecnologias de fabricação digital para o desenvolvimento de vestuário mais sustentável, iniciativa provavelmente inédita no ensino de moda e design no Brasil.

O propósito do presente artigo é relatar a experiência desta disciplina de moda, ministrada para alunos de design de produto. Mais especificamente, é relatado o desenvolvimento do projeto de aprendizagem conduzido, o qual envolveu, como mencionado anteriormente, a aplicação de conceitos do *open design* e o uso de tecnologias de fabricação digital para a criação e produção de vestuário mais sustentável. A partir dessa experiência, e com alicerce de revisão bibliográfica, objetiva-se discutir como preparar o designer de moda a atuar com *open design* e com novas tecnologias produtivas sob a perspectiva do design para a sustentabilidade. O método utilizado para a investigação é descrito a seguir. Na sequência, são apresentados os resultados da revisão bibliográfica e do desenvolvimento do projeto de aprendizagem. Ao final, os resultados são discutidos e, para encerrar, algumas considerações finais são colocadas.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa realizada é qualitativa de caráter exploratório e de natureza aplicada. O método adotado é a *Design Science Research (DSR)*. Segundo Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015, p. 95), este “é o método de pesquisa mais indicado quando o objetivo do estudo é projetar e desenvolver artefatos, bem como soluções prescritivas, seja em um ambiente real ou não”. Neste caso, o intuito é delinear recomendações para a capacitação de estudantes de moda para atuarem em novos contextos, mais sustentáveis, de design e de produção. Portanto, o resultado obtido são *design propositions*³, ou seja, “um *template* genérico que pode ser utilizado para o desenvolvimento de soluções para uma determinada classe de problemas” (VAN AKEN, 2011 apud DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015, p. 113).

³ Proposições de design.

Para a aplicação da DSR, utilizou-se como base o método proposto por Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), que foi adaptado para o contexto da presente pesquisa. A estratégia adotada envolveu três fases principais, como ilustra a Figura 1: compreensão do problema, desenvolvimento do artefato e avaliação.



Fonte: Os autores (2017).

A prescrição é alicerçada na *compreensão do problema*, realizada por meio de Revisão Bibliográfica Assistemática (RBA) e Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS)⁴, sendo esta última conduzida com base no protocolo proposto por Conforto, Amaral e Silva (2011). Primeiramente, foi realizada busca por trabalhos sobre design, fabricação digital e/ou *open design* publicados entre 2010 e 2017 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵, com a finalidade de analisar a densidade e a evolução das pesquisas sobre esses temas. Também foram realizadas buscas no Portal de Periódicos das Capes, nos anais do Colóquio de Moda⁶ e nos principais periódicos nacionais de moda: ModaPalavra E-periódico, dObra[s] e IARA- Revista de

⁴ RBS é um tipo de pesquisa bibliográfica que segue um método explícito, planejado e justificável (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JÚNIOR, 2015). Diferencia-se da revisão bibliográfica assistemática por apresentar maior rigor científico, “podendo alcançar melhores resultados e reduzir erros e o viés do pesquisador responsável pela investigação” (CONFORTO; AMARAL; SILVA, 2011, p. 2).

⁵ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

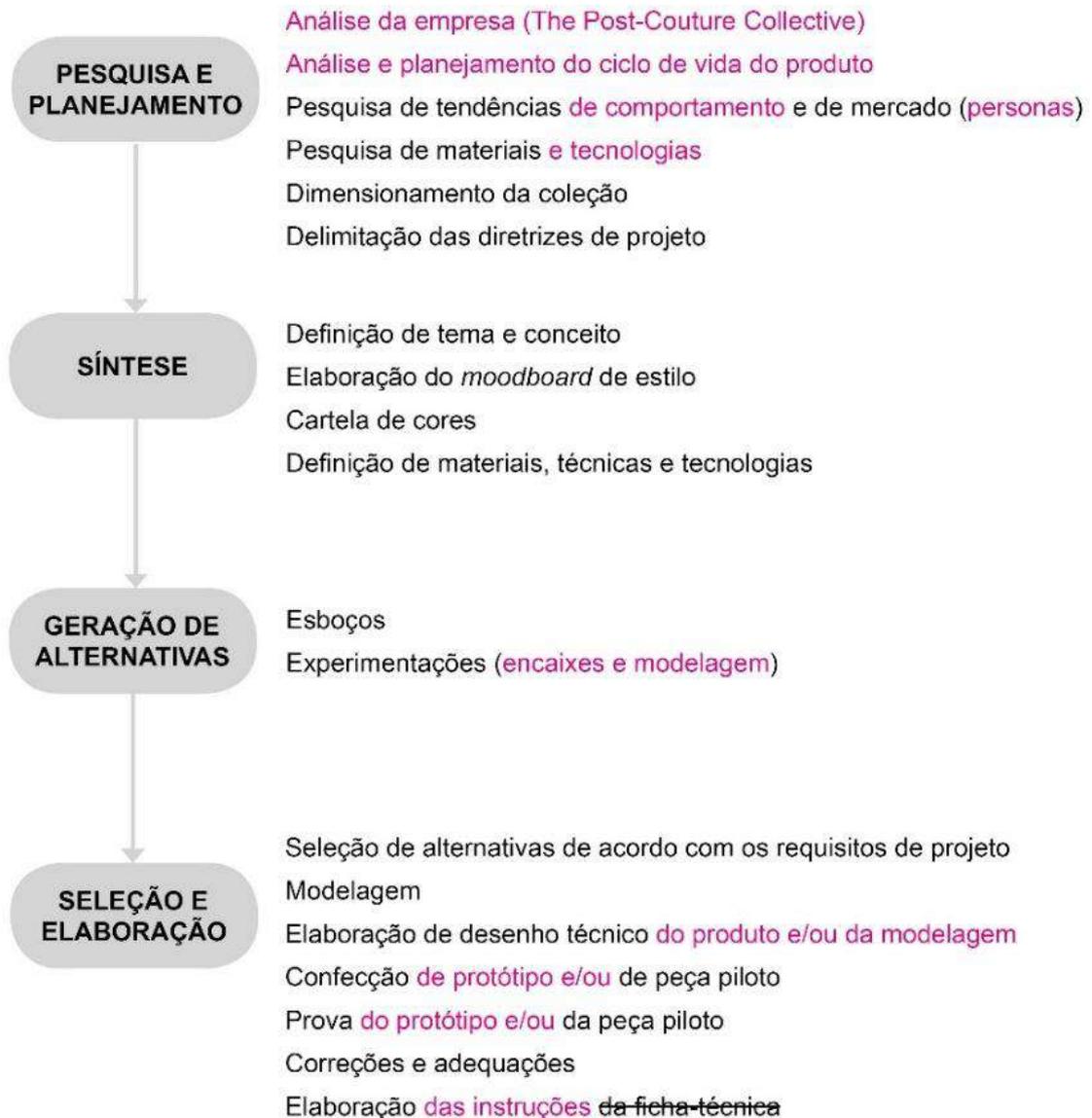
⁶ Maior congresso nacional da área

Moda, Cultura e Arte⁷. Ademais, foram consultados livros, relatórios técnicos, teses e dissertações internacionais, artigos publicados em periódicos e em anais de congresso internacionais, assim como artigos publicados em sites e blogs especializados.

Os dados obtidos na revisão bibliográfica permitiram planejar o processo e analisar os resultados do *desenvolvimento do artefato* - no caso desta pesquisa, produtos de vestuário *open design* que utilizassem predominantemente tecnologias de fabricação digital. Os trabalhos desenvolvidos foram ficticiamente destinados para o empreendimento de moda holandês The Post-Couture Collective, um caso real de negócio de moda que alia *open design* e fabricação digital por meio da comercialização de moldes digitais e de kits de construção, os quais utilizam o corte a laser como tecnologia produtiva e permitem a construção da roupa sem a necessidade de costura à máquina (THE POST-COUTURE COLLECTIVE, 2017). O processo de design de moda adotado nesta fase teve como base Montemezzo (2003), Sanches (2008) e Gwilt (2011, 2014). A figura 2 resume as etapas do processo e suas respectivas atividades, sendo destacadas em magenta as alterações com relação ao processo convencional de design de moda.

⁷ Todas as buscas foram atualizadas em julho de 2017.

Figura 2 - Processo de design adotado



Fonte: Autora (2017)

A avaliação do processo e dos produtos desenvolvidos foi realizada com base na estrutura teórica elaborada a partir da RBA e da RBS, na validação externa com especialistas do setor de vestuário, tanto do meio empresarial quanto acadêmico⁸, e na formalização de heurísticas contingenciais, que, segundo Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015, p. 132), permitem ao pesquisador “explicitar os limites do artefato e suas condições de utilização”.

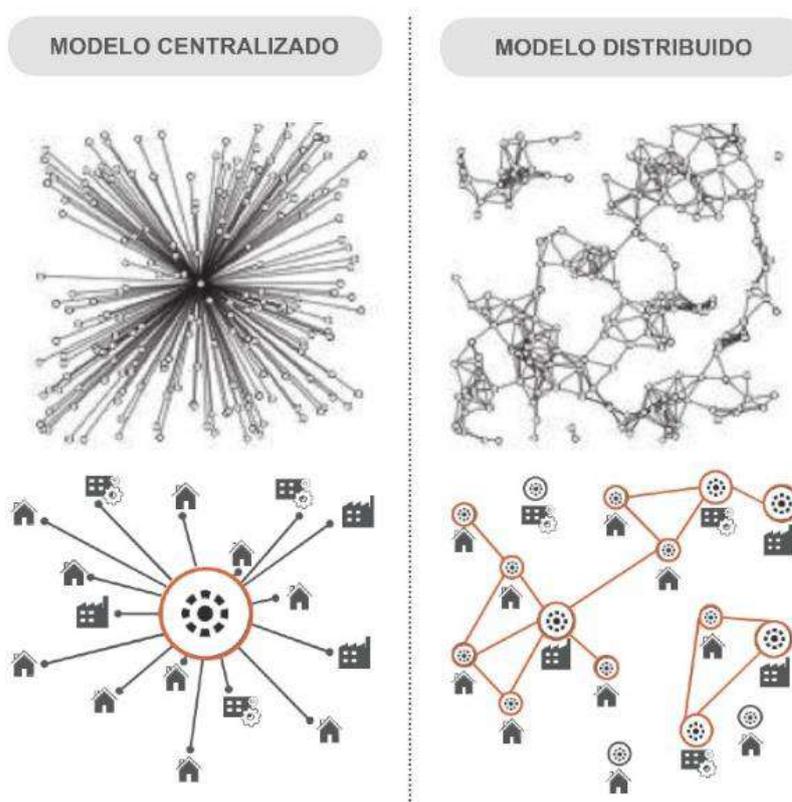
⁸ Foram consultados três especialistas: o fundador de The Post-Couture Collective; uma empresária e diretora criativa da área de moda; uma docente de moda Ph.D especializada em design para a sustentabilidade.

3 RESULTADOS

3.1 Open design e fabricação digital: moda, sustentabilidade e ensino

O *open design* e a fabricação digital enquadram-se no modelo de economias distribuídas (representado na Figura 3) por envolverem, respectivamente, design distribuído e produção distribuída, como aponta o projeto LeNSin⁹ (2016). As economias distribuídas, Segundo Vezzoli (2012, p. 41), são apontadas por diversos autores como um “modelo econômico favorável para unir as dimensões ético-sociais com as dimensões ambientais da sustentabilidade”.

Figura 3 - Representação dos modelos econômicos centralizado e distribuído



Fonte: Adaptado de LeNSin (2016) e Menichinelli (2016).

Esse modelo apresenta diversas vantagens com relação ao sistema centralizado (representado na Figura 3), atualmente o mais adotado por grandes empresas de moda e caracterizado, de acordo com o projeto LeNSin (2016), pela

⁹ *International Learning Network on Sustainability*, projeto promovido pela rede LeNS (*Learning Network on Sustainability*). Envolvendo 36 universidades da Europa, Ásia, África, América do Sul e América Central, o foco do projeto LeNSin são os Sistemas Produto-Serviço Sustentáveis (*Sustainable Product-Service Systems – S.PSS*) e as Economias Distribuídas (*Distributed Economies – DE*). Para mais informações: <<http://www.lens-international.org/>>.

presença de grandes unidades produtivas que entregam seus produtos através de grandes redes de distribuição, usualmente distantes do ponto de uso. As economias distribuídas são mais flexíveis que as centralizadas, pois são baseadas em unidades produtivas locais de pequena escala; permitem que a comunidade local tenha maior poder sobre os meios produtivos; possibilita que os indivíduos se conscientizem sobre questões sociais e ambientais; favorecem a conexão em rede de unidades produtivas locais, proporcionando a vantagem da escala sem a perda de flexibilidade (LeNSin, 2016; JOHANSSON; KISCH; MIRATA, 2005).

No contexto das economias distribuídas, destacam-se aqui, como mencionado anteriormente, os sistemas de design distribuído e de produção distribuída. O projeto LeNSin (2016, p. 8, tradução nossa) define um sistema de design distribuído como “um projeto aberto de design no qual uma unidade de design de pequena escala (e.g. uma pessoa/computador), sejam indivíduos, pequenos negócios e/ou comunidades locais, está conectada com outras.” Segundo o projeto, o *open design* é uma das abordagens desse modelo.

O *open design* promove a participação de diversos atores, conectados em rede, no processo de desenvolvimento de produtos, em um modelo inspirado pelo *open source software* que envolve o compartilhamento de arquivos de projeto (no caso da moda, arquivos digitais de modelagem), com a permissão para que sejam realizadas modificações ou sejam criados projetos derivados (ABEL; EVERS; KLAASSEN, 2011; NIINIMÄKI; HASSI, 2011; STRIEN; PONT, 2016). Relevante ressaltar que, embora a prática do *open design* possa ser considerada antiga, uma vez que a invenção coletiva é praticada há muito tempo, o desenvolvimento e a popularização da internet e das tecnologias de comunicação proporcionaram novas perspectivas para o *open design*, por permitirem o rápido compartilhamento de ideias e de arquivos digitais (CABEZA, 2014; MENICHINELLI, 2016).

No modelo *open design*, o produto é desenvolvido globalmente, com compartilhamento e aperfeiçoamento de ideias e arquivos digitais de projeto, enquanto a produção dos artefatos desenvolvidos ocorre localmente (AVITAL, 2011; KOSTAKIS et al., 2015, 2016). O *open design*, portanto, é uma abordagem de design distribuído que pode favorecer a produção distribuída, definida pelo projeto LeNSin (2016, p. 7, tradução nossa) da seguinte forma: “unidade produtiva de pequena escala, no ou perto do local de uso, na qual os usuários são os produtores – sejam

indivíduos, pequenos negócios e/ou uma comunidade local.” Uma abordagem muito utilizada na produção distribuída é o uso de tecnologias de fabricação digital. Tratam-se de máquinas controladas por computador capazes de interpretar arquivos de CAD¹⁰, traduzindo-os em coordenadas para a fabricação do objeto, seja por adição ou subtração de material (NEVES, 2014; GERSHENFELD, 2012).

Como promovem um modelo de economias distribuídas, o *open design* e a fabricação digital apresentam o potencial de reduzir os impactos causados pelo setor de moda, mas as duas estratégias, por si só, não necessariamente conduzem a um cenário mais sustentável. Por exemplo, se o usuário não tiver uma boa experiência com o processo de desenvolvimento, se ocorrerem falhas na produção do vestuário ou o processo for muito complicado, existe a possibilidade de o ciclo de vida útil do produto ser reduzido (HIRSCHER, 2013). Outra questão é a possibilidade de haver uma proliferação insustentável de artefatos em decorrência da democratização do design e do processo produtivo (RICHARDSON, 2015).

Por isso, é necessário considerar os princípios do design para a sustentabilidade desde o planejamento do projeto, de modo a auxiliar os usuários a terem um comportamento mais sustentável (NIINIMÄKI; HASSI, 2011; THACKARA, 2011; RICHARDSON, 2015). Para tal, é importante ater-se não apenas à dimensão ambiental da sustentabilidade, como também às dimensões socioética e econômica, de modo a “adotar uma abordagem holística à sustentabilidade” (VEZZOLI, 2010; GWILT, 2014, p. 22). É também recomendado iniciar o processo de design pelo mapeamento do ciclo de vida do produto a ser desenvolvido, realizando uma análise de seus impactos atuais e identificando os pontos-chave, de modo a permitir a incorporação de estratégias de sustentabilidade que auxiliem a minimizar os principais impactos identificados, cuidando para não criar efeitos colaterais em outras etapas do ciclo de vida do produto (GWILT, 2014).

No que se refere à preparação do designer para trabalhar em projetos de *open design*, é necessário considerar, em primeiro lugar, a mudança na relação entre designers e usuários, uma vez que a fronteira entre esses papéis se dilui (HUMMELS, 2011; THACKARA, 2011; FERRONATO; FRANZATO, 2015). A principal função do designer de moda, nesta abordagem, é a de facilitador (MUL, 2011; FERRONATO;

¹⁰ CAD é a sigla correspondente a *Computer-Aided Design (Projeto Assistido por Computador)*, ou seja, o uso de softwares para auxiliar os processos de design produção.

FRANZATO, 2015). Ao invés de desenvolver um produto já finalizado, o designer cede as ferramentas aos usuários, define as condições para o processo de interação e incentiva os usuários a tornarem-se cocriadores e produtores dos próprios produtos (MUL, 2011; FERRONATO; FRANZATO, 2015; STRIEN; PONT, 2016).

Devido a essas mudanças, Hummels (2011) acredita ser necessária a adoção de um modelo educacional especificamente favorável para o *open design*, que reflita sobre seus próprios paradigmas e imagine que tipo de designers a sociedade precisará no futuro. Segundo a autora, o ensino de design para o *open design* poderia se beneficiar dos métodos de aprendizagem ativa e contextualizada.

Um desses métodos, apontado por Moura e Barbosa (2013, p. 21), são os projetos educacionais, ou seja, um empreendimento com “a finalidade de realizar ações voltadas para a formação humana, construção do conhecimento e melhoria de processos educativos”. Dentre as diferentes categorias de projetos educacionais, os projetos de aprendizagem são aqueles desenvolvidos “por alunos durante uma (ou mais) disciplina(s), sob orientação de um professor” (Ibidem, p. 25).

A aprendizagem ativa e contextualizada ocorre por meio da elaboração de projetos de aprendizagem relacionados a uma situação próxima do real e que envolvam aprender por meio da ação, permitindo que o discente tenha maior interação com o assunto em estudo e construa o conhecimento, ao invés de recebê-lo de forma passiva (BARBOSA; MOURA, 2013; PAZMINO, 2014).

Na perspectiva de Heller e Tallarico (2016), projetos de ensino em design bem-sucedidos são aqueles que desafiam os alunos, oferecendo variáveis e incertezas o suficiente para estimulá-los a irem além das soluções rasas, proporcionando conhecimento, compreensão e sabedoria. Segundo os autores:

Frequentemente, os estudantes dizem que bons trabalhos lhes dão a confiança para pensar em soluções para problemas aparentemente insolúveis ou para abandonar suas zonas de conforto e praticar o design em situações em que a ausência de controle absoluto é um requisito (Ibidem, p. 20).

Essa última característica é especialmente importante para o ensino voltado ao *open design*, de acordo com Hummels (2011), pois os estudantes de design devem aprender a abraçar a ambigüidade, a abertura e a experimentação. A autora também reforça a necessidade de promover, entre os discentes, atitude voltada para a colaboração, visto que no *open design* é essencial cooperar com os usuários e com outros especialistas em equipes multidisciplinares.

Já para a utilização de tecnologias de fabricação digital, é essencial desenvolver habilidades técnicas específicas. Contudo, como revela a pesquisa realizada por Bastos (2014, p. 123), “os profissionais da área da moda desconhecem as possibilidades da fabricação digital”, embora demonstrem interesse ou curiosidade. Mesmo designers envolvidos com fabricação digital no setor de vestuário, segundo a pesquisadora, não apresentam todo o conhecimento técnico necessário (uso de equipamentos e softwares), pois a educação em design de moda não considera, atualmente, as tecnologias de fabricação digital. De maneira geral, as máquinas de fabricação digital e os softwares utilizados (vetoriais, de modelagem 3D e para uso das máquinas) não são comuns ao setor de vestuário (BASTOS, 2014).

Os espaços dedicados ao uso e ao compartilhamento de tecnologias de fabricação digital, chamados *makerspaces*, também precisam se adaptar para receber indivíduos envolvidos com moda. Nesses ambientes, os profissionais de moda entrevistados por Bastos (2014) reportaram sentir falta de equipamentos específicos para a produção de vestuário, como máquinas de costura industrial e de estamparia e de bordado digital. De modo semelhante, os espaços de compartilhamento de equipamentos de confecção de vestuário - os *cosewings*, como indica Hirscher (2013) - normalmente não possuem tecnologias de fabricação digital. Portanto, é necessário promover maior interação entre moda e fabricação digital, com compartilhamento de conhecimento entre os indivíduos envolvidos com ambos e adequação de espaços e equipamentos.

3.2 Desenvolvimento dos artefatos

O projeto de aprendizagem envolveu 15 alunos do 3º e 4º ano do curso de graduação em Design de Produto, matriculados na disciplina eletiva Design de Moda para a Sustentabilidade, os quais dividiram-se em quatro trios e uma dupla para o desenvolvimento do trabalho. Do total de alunos, apenas quatro (27%) já haviam estudado moda anteriormente por meio de cursos livres ou técnicos; três pessoas (20%) sabiam costurar, das quais duas (13%) tinham conhecimentos sobre modelagem, enquanto outros quatro alunos (26%) sabiam fazer trabalhos manuais como bordado, crochê ou tricô.

Devido ao pouco contato que a maioria dos alunos teve com processos produtivos de moda, eles realizaram uma atividade prática de construção de vestuário

antes da realização do projeto, a qual objetivou familiarizá-los com os materiais têxteis e os processos de modelagem e costura. Como o Departamento de Design da UFPR não é equipado com itens necessários ao design de moda, como máquinas de costura e manequins de modelagem, essa atividade foi realizada na escala 1:2, com auxílio de um manequim em escala pertencente a um dos docentes, e os alunos que não tivessem acesso a uma máquina poderiam realizar a costura à mão.

Como o projeto de aprendizagem teve como referência The Post-Couture Collective, cujas peças são projetadas para serem montadas sem uso de máquinas de costura, a falta deste equipamento no Departamento de Design não foi um obstáculo para a realização do projeto, uma vez que esta característica do empreendimento foi mantida, assim como o uso da tecnologia de corte a laser.

A primeira etapa de desenvolvimento, de *pesquisa e planejamento*, foi realizada em conjunto pelas cinco equipes, com liderança dos docentes. Nessa fase, os dados foram coletados por meio de entrevista via videoconferência¹¹ com o fundador da marca, Martijn Van Strien, e pesquisa documental a partir de matérias online, do site da marca e de suas redes sociais¹².

Também foi analisado um artefato da marca, cujo arquivo digital foi adquirido para ser construído em conjunto pelos participantes da pesquisa. Para a realização desta atividade de teste do produto, um obstáculo foi encontrar empresas prestadoras de serviços de corte a laser aptas e dispostas a trabalhar com tecido. Cabe observar que a peça foi cortada e montada em neoprene de um milímetro de espessura, pois este era o tecido mais próximo ao utilizado por The Post-Couture Collective à venda em lojas de varejo de tecido. Contudo, a marca utiliza, em seus protótipos, tecidos de dois ou três milímetros de espessura. Talvez por essa diferença, os encaixes da camiseta montada não ficaram tão firmes quanto deveriam, despreendendo-se conforme o movimento do usuário.

O planejamento teve início com a análise do ciclo de vida dos produtos de The Post-Couture Collective e de seu desempenho com relação a contribuições para a sustentabilidade. Para analisar o desempenho, foi preenchido um *check-list* contemplando todos os princípios, e correspondentes diretrizes, das três dimensões

¹¹ Realizada previamente, no dia 27 de junho de 2016, com duração de meia hora.

¹² Website da marca: <<http://www.postcouture.cc/>>; redes sociais: <[facebook.com/postcouture](https://www.facebook.com/postcouture)>; <[facebook.com/groups/thepostcouturecommunity/](https://www.facebook.com/groups/thepostcouturecommunity/)>; <[instagram.com/postcouture/](https://www.instagram.com/postcouture/)>; <twitter.com/PostCouture>; <vimeo.com/martijnvanstrien>.

do design para a sustentabilidade, apontados por Manzini e Vezzoli (2008) e Vezzoli (2010). A partir do *check-list*, foram gerados diagramas de radar para cada dimensão, que auxiliaram na visualização dos resultados obtidos.

Com base nessa análise, os próprios alunos identificaram dois princípios para serem priorizados em cada dimensão da sustentabilidade, a saber:

- *dimensão ambiental*: minimizar o uso de recursos e otimizar a vida dos produtos;
- *dimensão social*: favorecer/integrar o fraco/marginalizado e capacitar/promover o consumo sustentável/ responsável;
- *dimensão econômica*: fortalecer/valorizar os recursos locais e respeitar/valorizar a cultura local.

O ciclo de vida do produto foi planejado a partir dessas diretrizes, com indicação de estratégias que poderiam ser adotadas em cada etapa para atender aos princípios selecionados e reduzir os impactos então gerados. Embora o foco do projeto fossem os artefatos em si, o exercício de planejamento do ciclo de vida considerou, também, o sistema no qual o produto estaria inserido.

Com base nesse exercício, foram estabelecidas as diretrizes de projeto (Quadro 1), que consideram princípios de sustentabilidade, além de questões práticas e estéticas do produto. Quanto ao dimensionamento da coleção, foi decidido que cada equipe deveria criar ao menos um *look* completo, que poderia ser um vestido ou uma saia e blusa, por exemplo.

Quadro 1 - Diretrizes do projeto

<p>PRODUTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ permitir customização; ▪ apresentar multifuncionalidade e diversidade de estilos/configurações; ▪ minimizar o consumo de material e de energia; ▪ integrar elementos da cultura local. 	<p>SERVIÇOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ preparar modelagens para download; ▪ elaborar instruções detalhadas para montagem (passo-a-passo); ▪ fornecer instruções de uso e customização.
<p>TECNOLOGIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ utilizar corte a laser; ▪ desenvolver moldes com no máximo 1,40m X 1,0m (tamanho da cortadora a laser utilizada); ▪ preparar arquivos para corte em software de desenho vetorial; ▪ não utilizar tecidos planos de fibras naturais (as bordas desfiam após o corte a laser); ▪ ser fácil de montar (possibilitar DIY e produção local) e desmontar (permitir novas configurações); ▪ ser produzido sem costura à máquina; ▪ integrar técnicas artesanais. 	

Fonte: Os autores (2017).

As etapas seguintes do processo de desenvolvimento do vestuário foram conduzidas separadamente pelas equipes, seguindo instruções fornecidas pelos docentes. A *síntese* envolveu a seleção de um conceito e de um tema, a partir de pesquisa de macrotendências de moda. As equipes também desenvolveram *moodboards* de estilo, do qual extraíram a cartela de cores e as formas e estruturas para direcionar a geração de alternativas. Foi recomendado, ainda, que as equipes realizassem pesquisa de materiais, texturas, técnicas e tecnologias, como referência para a criação de soluções.

Cada equipe reuniu todas essas informações em uma ficha-síntese, cujo modelo foi fornecido pelos docentes. A elaboração de uma ficha-síntese é sugerida por Cardoso e Demarchi (2012) para facilitar a comunicação entre os diversos atores envolvidos no processo de desenvolvimento. Esse documento, segundo as autoras, apresenta uma visão geral do projeto, contendo todas as informações referentes às fases de planejamento e síntese.

A terceira etapa do projeto teve início com a *geração de alternativas para o encaixe das peças*, utilizando tecido e papel. Já as *alternativas de vestuário* foram desenvolvidas por meio de esboços e construção de protótipos em miniatura ou em tamanho real. Uma das equipes utilizou um manequim de modelagem nesta fase, mas outros alunos, na falta de um manequim apropriado, mostraram criatividade para aproveitar diferentes objetos com o intuito de simular o corpo humano.

Durante a geração de alternativas, os alunos de modo geral não exploraram a possibilidade de utilizar o corte a laser para criar intervenções na modelagem ou na superfície têxtil. Devido ao elevado custo de corte a laser, constatado durante a construção de uma peça de *The Post-Couture*, considerou-se necessário utilizar a tecnologia com fins além do corte dos moldes em si, pois, caso o corte fosse simples e pudesse ser realizado manualmente, o usuário poderia não se sentir motivado a recorrer ao corte a laser. Desse modo, os docentes incentivaram as equipes a explorar mais as possibilidades estéticas do corte a laser.

Na etapa de *seleção e elaboração*, as alternativas geradas foram selecionadas e as equipes aprimoraram a ideia inicial. Foram elaboradas as modelagens e algumas equipes fizeram protótipos antes de cortar os produtos finais. Nesta fase, duas equipes precisaram alterar consideravelmente a proposta inicial por

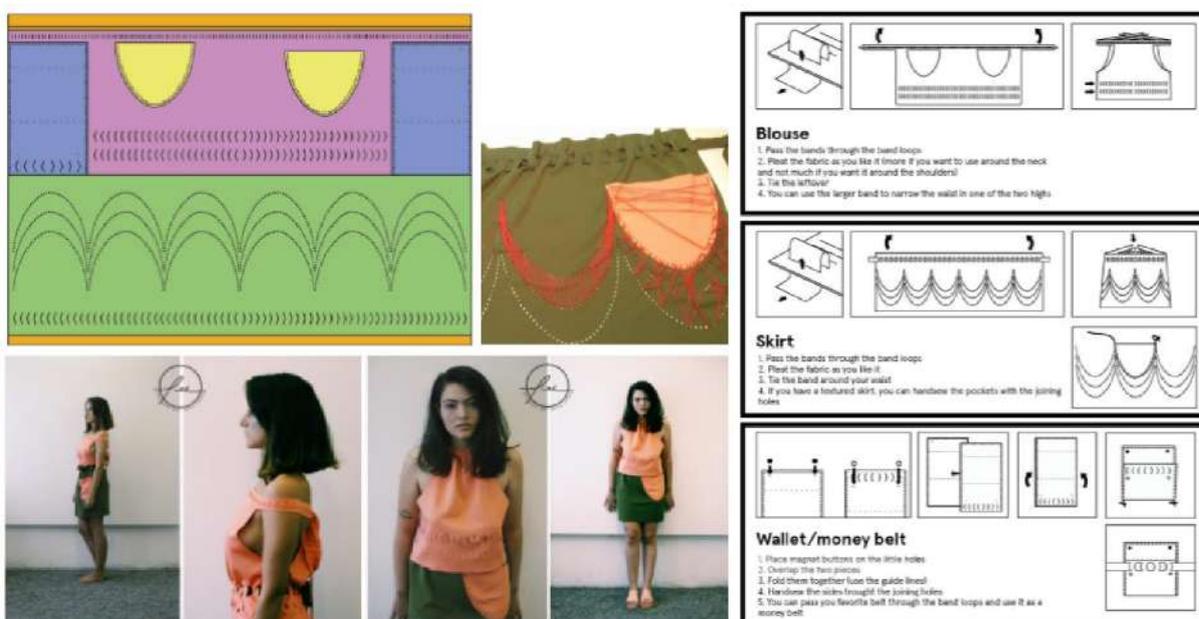
dificuldades encontradas para a elaboração das modelagens e para permitir o encaixe dos moldes na cortadora a laser.

Após construídas as peças, foram realizadas fotos dos produtos e elaborados os manuais de instrução, contendo vídeos, ilustrações e fotografias. Esses manuais contemplaram desde a construção das peças em si, até alternativas de uso e possibilidades de customização.

3.3 Artefatos resultantes

O primeiro produto apresentado foi denominado por sua equipe como *feé*, uma abreviação da palavra feérico (Figura 4). Esse trabalho destaca-se pela modelagem *zero waste*, com aproveitamento integral do tecido, pela versatilidade de uso e pela possibilidade de ajustes das peças - uma saia e uma blusa modulares, que podem ser utilizadas separadamente ou conectadas para formar um vestido. Na saia, a equipe acrescentou recortes decorativos, elaborados a partir do desenho do bolso que será nela encaixado. Para aumentar as possibilidades de personalização, são apresentadas duas opções de desenho para escolha do usuário, que pode bordar livremente a saia a partir dos pontos em que se encontram os recortes.

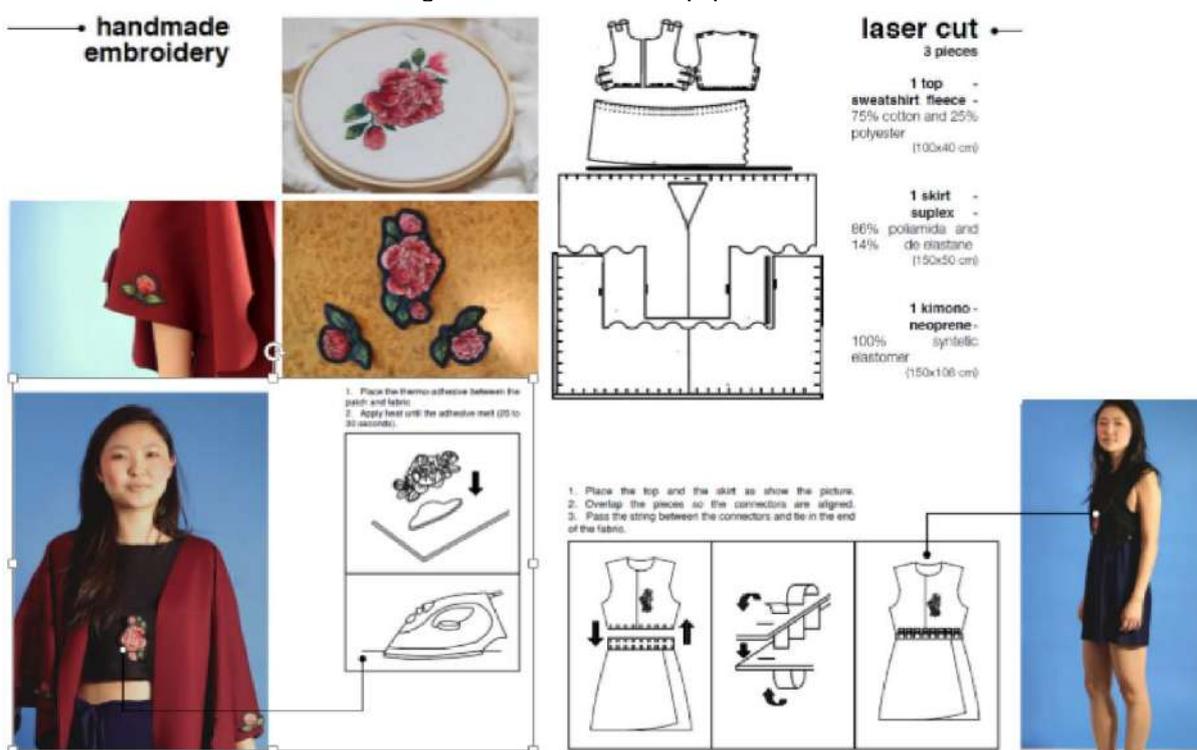
Figura 4 - Resultados equipe *feé*.



Fonte: Autora (2017).

Já o trabalho “Nöda” destacou-se por explorar bordado manual e fitas termocolantes para a união das partes. A equipe elaborou uma saia, uma blusa e um casaco estilo quimono. Cada uma foi produzida em um tecido diferente. O bordado aplicado no casaco e na blusa foi desenhado por uma das integrantes da equipe, podendo ser aplicado sobre as peças por meio de termocolante, como ilustra a Figura 5. A equipe indica que o bordado poderia ser vendido pronto, junto com um kit de construção, ou poderia ser disponibilizado o desenho para ser replicado por uma bordadeira local ou por uma máquina de bordado digital.

Figura 5 - Resultados equipe Nöda.



Fonte: Autora (2017).

O terceiro trabalho, denominado Sulco, procurou aproximar o *open design* e a tecnologia digital do usuário. Para isso, a equipe selecionou como mecanismo de união uma técnica que faz parte do dia-a-dia de muitas pessoas: a amarração de cadarço (ver Figura 6). Foram projetadas uma saia e uma blusa com mangas compridas removíveis, ambos elaborados em neoprene.

Figura 6 - Resultados equipe Sulco



Fonte: Autora (2017)

Nouveau é o nome do quarto trabalho. As modelagens desenvolvidas são simples e aproveitam toda a extensão do tecido, sendo os produtos confeccionados a partir de retângulos de tecido por meio de amarrações, o que permite a multifuncionalidade das peças.

O quinto trabalho foi nomeado LEC. A peça elaborada apresenta modelagem simples e uso versátil, como retratado na figura 7. Foram realizados cortes vazados na barra e no decote para explorar melhor a tecnologia do laser. Os únicos resíduos gerados no corte são do decote e das cavas. A modelagem forma uma peça única, reduzindo a quantidade de conexões a serem feitas.

Figura 7 - Resultado equipe LEC



Fonte: Autora, 2017.

A equipe identificou sete configurações possíveis para a mesma roupa e desenvolveu um passo a passo, com fotografias, para auxiliar o usuário a obter essas configurações. Também foram elaboradas fotografias para mostrar as possibilidades de customização por meio do uso de fitas coloridas nas bordas do vestido. Um destaque desse trabalho foi ter sido projetado o pós-uso do vestido, que pode ser dobrado e amarrado para formar uma bolsa.

4 DISCUSSÃO

A revisão bibliográfica revelou haver poucas publicações, no Brasil, que relacionem moda com *open design* e fabricação digital. A busca por teses e dissertações mostra um progressivo crescimento de publicações sobre as duas temáticas desde 2013. Contudo, dos 11 trabalhos encontrados, apenas três tem como foco a moda. Com relação aos artigos científicos nacionais identificados, é notável a prevalência de publicações sobre tecnologias de fabricação digital (dez artigos, os quais enfatizam sobretudo a estamperia digital, em primeiro lugar, e a impressão 3D, em segundo) em detrimento do *open design*. Foi encontrado apenas um artigo brasileiro de moda que tinha como temática principal o *open design*, enquanto outros três apenas tangenciavam esse tema.

Os resultados de publicações internacionais revelaram mais trabalhos que relacionam moda e *open design*, em detrimento dos que relacionavam a área às tecnologias de fabricação digital. Ainda assim, há prevalência, dentre as obras internacionais encontradas, de publicações sobre *open design* e sobre fabricação digital com ênfase no design de produto sem considerações à moda.

Esse resultado revela uma lacuna teórica a ser preenchida. Para tanto, considerando a natureza do *open design* e da fabricação digital, é necessário o desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Do mesmo modo, é importante preparar os designers para atuarem sob estes novos paradigmas projetuais e produtivos por meio da prática, como explicitado por Hummels (2011), o que envolve métodos de aprendizagem ativa e contextualizada, como é o caso dos projetos de aprendizagem, utilizado na pesquisa aqui relatada.

Como esse tipo de aprendizagem envolve a elaboração de projetos práticos em uma situação próxima do real, optou-se como estratégia educativa o desenvolvimento

de vestuário para uma empresa já existente – The Post-Couture Collective. Embora os produtos resultantes não tenham sido efetivamente comercializados pela empresa, a possibilidade de obter feedback de seu fundador, assim como de ter os seus trabalhos publicados no blog da marca¹³, com alcance internacional, foi um importante estímulo para os discentes durante o projeto, além de resultar em uma experiência gratificante.

Desenvolver um produto de vestuário foi um grande desafio para a maioria dos alunos, já que poucos possuíam conhecimentos prévios em design de moda, modelagem e construção de roupas. Ainda que não fosse necessário costurar, alguns grupos tiveram dificuldade em materializar suas ideias no momento de desenvolver as modelagens. A superação destes alunos para a finalização de seus trabalhos foi destacada por uma das especialistas que participaram da avaliação.

Com relação ao processo de desenvolvimento dos produtos, optou-se por adotar como referência processos convencionais de design de moda para que os alunos de Design de Produto tivessem contato com a dinâmica do design de moda. Contudo, foram necessárias adaptações que permitissem a inserção de ferramentas de design para a sustentabilidade, além de adequações referentes às particularidades do open design e da fabricação digital.

Todas as etapas do processo foram seguidas na mesma sequência e apenas duas etapas sofreram alterações significativas: o planejamento, devido à inserção de ferramentas para considerar os princípios do design para a sustentabilidade e projetar o ciclo de vida do produto; e a elaboração, quando é necessário utilizar tecnologias diferentes e desenvolver material de apoio, como os manuais de construção. Durante o desenvolvimento e apresentação final do projeto, a ficha-síntese mostrou-se um recurso importante para a comunicação do processo criativo.

No planejamento, as ferramentas de *check-list*, diagramas de radar e análise do ciclo de vida do produto mostraram-se eficazes para considerar questões de sustentabilidade relacionadas às suas três dimensões, assim como para identificar aspectos que mereciam mais atenção para tornar os produtos de The Post-Couture mais sustentáveis. Na etapa de síntese, o uso dessas ferramentas facilitou a definição das diretrizes de projeto.

¹³ Disponível em: <<http://www.postcouture.cc/news-backend/2017.2.26.24022017-post-couture-brasil>>.

Como todos os alunos envolveram-se na análise e nas decisões projetuais, não demonstraram resistência para seguir as diretrizes estabelecidas, embora tenham relatado, ao final do projeto, que trabalhar com um número tão grande de diretrizes foi desafiador. Cabe retomar, neste aspecto, a afirmação de Heller e Tallarico (2016) de que projetos de aprendizagem de design bem-sucedidos desafiam os alunos, estimulando-os a irem além das soluções rasas.

O resultado dos produtos desenvolvidos confirma isso. Uma das especialistas consultadas destacou, por exemplo, que todas as equipes conseguiram superar as técnicas utilizadas, a saber, fabricação digital e o uso mecanismos de conexão sem costura à máquina. Já Martijn van Strien, fundador de The Post-Couture enfatizou dois aspectos presentes em todos os projetos: a exploração da adaptabilidade das peças, em termos de ajustes e customização, e a integração de técnicas artesanais locais. Segundo Strien, essas são questões ainda não exploradas por The Post-Couture que necessitam de mais investigação.

O designer fez apenas uma ressalva, com relação aos materiais utilizados. Strien notou que todas as equipes selecionaram o neoprene, um tecido sintético, de fontes não renováveis. Questionou se não poderiam ser utilizados materiais locais. Essa foi, de fato, uma limitação encontrada durante o desenvolvimento: a disponibilidade de materiais sustentáveis no varejo e a compatibilidade dos materiais com o corte a laser.

Outra limitação foi o tamanho da máquina de corte a laser utilizada. Três equipes necessitaram fazer ajustes, e até mesmo modificar a proposta ao final da etapa de elaboração, para que os moldes se adequassem ao tamanho do equipamento. Percebe-se, portanto, a necessidade de começar o projeto a partir da modelagem, tendo em mente o tamanho da cortadora.

Ainda com relação ao corte a laser, a dificuldade para encontrar uma empresa ou espaço apto a cortar tecido corrobora a pesquisa de Bastos (2014), a qual apontou a necessidade de os espaços dedicados à fabricação digital adequarem-se para atender indivíduos envolvidos com moda. Contudo, o empresário que prestou o serviço de corte a laser para o projeto mostrou-se disposto a acolher os alunos e prestar todos os esclarecimentos necessários sobre a tecnologia e a preparação dos arquivos digitais, demonstrando que uma alternativa para a capacitação de estudantes

e profissionais de moda em fabricação digital é possível por meio da troca de conhecimento com profissionais já envolvidos com essas tecnologias.

Esse fator reforça outro aspecto importante, apontado por Hummels (2011): a necessidade de promover a atitude voltada para a colaboração com outros especialistas e com os usuários. Como o projeto não chegou a ser disponibilizado para o público, os alunos não chegaram a interagir com usuários, mas consideraram e previram a sua participação na cocriação do produto por meio dos atos de customizar ou mesmo de vestir a peça, quando o usuário poderia escolher uma entre diversas configurações possíveis. Isso revela que, de fato, os alunos abraçaram a abertura, abrindo precedentes para que seus produtos assumam novas formas, não previstas inicialmente por seus criadores.

Algumas das estratégias utilizadas pelos alunos para proporcionar abertura, permitindo e facilitando o envolvimento do usuário, foram: modularidade, multifuncionalidade, mecanismos de ajuste e customização, proporcionada sobretudo pela interação entre recortes a laser e fitas ou linhas de bordado.

Apesar dos bons resultados obtidos, reforçados pelos especialistas consultados, alguns aspectos merecem atenção. O corte a laser, de acordo com uma das especialistas, poderia ter sido mais explorado para a criação de intervenções no vestuário, deixando-o em evidência. A mesma consideração foi realizada quanto à inserção de técnicas artesanais, que poderiam ter tido maior destaque na opinião de dois dos especialistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ministrar a primeira disciplina de moda do programa de graduação em design da Universidade Federal do Paraná foi um desafio para os docentes, assim como o projeto de aprendizagem proposto foi desafiador para os discentes. Propor a abordagem do *open design* e a utilização de tecnologias de fabricação digital permitiu trabalhar com design para a sustentabilidade sob uma perspectiva diferente da usualmente adotada. Também proporcionou a construção de conhecimento sobre a aplicação de ambos no design e na produção de vestuário mais sustentável.

A realização de um projeto de aprendizagem, com envolvimento ativo dos alunos em um contexto próximo ao real, mostrou-se um método de ensino eficaz,

apropriado especialmente para capacitar os alunos para a atuação com *open design* e com tecnologias de fabricação digital.

O ensino do processo de design de moda, no contexto estudado, não diferiu muito do ensino de processos convencionais, como abordado na discussão, pois foram necessárias apenas pequenas adaptações. Na etapa de planejamento, é recomendado adotar ferramentas de design para a sustentabilidade que permitam analisar impactos e projetar o ciclo de vida do produto, familiarizando os alunos com estes recursos e incluindo-os no processo de definição das diretrizes projetuais.

Na etapa de síntese, é importante pesquisar referências técnicas e tecnológicas que revelem possibilidades de exploração do *open design* e das tecnologias de fabricação digital. Pode-se elaborar um *moodboard* com essas referências, que servirão de inspiração durante a geração de alternativas, quando um aspecto determinante é a experimentação de diferentes métodos de união.

Outro fator que merece atenção são as possibilidades e limitações da tecnologia utilizada, que devem ser investigadas por meio do contato direto com especialistas em fabricação digital. Entender como o equipamento funciona e o que é possível, ou não, fazer com ele é determinante para o resultado final. Esses fatores técnicos devem ser considerados quando da seleção de alternativas e elaboração dos arquivos digitais de modelagem.

Destaca-se também a necessidade de incentivar o uso de estratégias projetuais que proporcionem abertura e o envolvimento do usuário. Embora essa abordagem não tenha sido adotada no projeto aqui relatado, o envolvimento do usuário ainda nas etapas iniciais de planejamento, abrindo espaço para a cocriação, é algo a ser considerado. A interação direta com usuário permitirá que o aluno desenvolva a capacidade de colaborar não apenas com outros designers ou profissionais especializados, mas também com indivíduos não familiarizados com os processos criativo e produtivo, o que o tornará mais empático e apto a desenvolver soluções que de fato permitam o envolvimento do usuário na elaboração de produtos cujos moldes foram adquiridos online.

Cabe ainda ressaltar a importância de fornecer feedback constante durante o desenvolvimento do projeto de aprendizagem, reconhecendo os avanços dos discentes e estimulando-os a ir além e explorar mais os recursos disponíveis.

Com essas recomendações e observações, espera-se que mais docentes de programas de graduação em moda e em design explorem o *open design* e a fabricação digital para o desenvolvimento de produtos de moda, capacitando seus alunos para atuarem em contextos emergentes de criação e produção que promovam a sustentabilidade do setor de vestuário e permitam o empoderamento do usuário.

REFERÊNCIAS

ABEL, B. van; EVERS, L.; KLAASSEN, R. Preface. In: ABEL, B. van; KLAASSEN, R.; EVERS, L.; TROXLER, P. (Eds.). **Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive**. Amsterdam: BIS publishers, 2011. Disponível em: <<http://opendesignnow.org/index.html?p=38.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

AVITAL, M. The generative bedrock of open design. In: ABEL, B. van; KLAASSEN, R.; EVERS, L.; TROXLER, P. (Eds.). **Open Design Now: why design cannot remain exclusive**. Amsterdam: BIS publishers, 2011. Disponível em: <<http://opendesignnow.org/index.html?p=405.html>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BASTOS, V. F. **Moda e fabricação digital em um contexto Fab Lab: equipamentos, métodos e processos para o desenvolvimento de produtos**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

BORGES, M. D. E. S. Problematizando a formação superior em Moda. **dObra[s]**, v. 10, n. 21, 2017.

CABEZA, E. U. R. **Open Design no cenário contemporâneo**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Design) - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

CARDOSO, M. X.; DEMARCHI, A. P. P. O Processo de Desenvolvimento de Produtos de Moda baseado no Design Thinking: um estudo de caso. **Projética**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 51–65, 2012.

CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. DA. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos**. Trabalho apresentado no 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto, Porto Alegre, 2011.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, José Antônio Valle. **Design Science Research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

FERRONATO, P. B.; FRANZATO, C. Open Design e Slow Fashion para a Sustentabilidade do Sistema Moda. **Modapalavra E-periódico**, Florianópolis, v. ano 9, edição especial, p. 104–115, 2015.

GERSHENFELD, N. How to Make Almost Anything: The Digital Fabrication Revolution. **Foreign Affairs**, Tampa, nov.-dez. 2012. Disponível em: <<https://www.foreignaffairs.com/articles/2012-09-27/how-make-almost-anything>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

GWILT, Alison. Producing sustainable fashion: the points for positive intervention by the fashion designer. In: GWILT, Alison; RISSANEN, Timo (Eds.). **Shaping sustainable fashion: changing the way we make and use clothes**. Londres: Earthscan, 2011.

_____. **Moda sustentável: um guia prático**. Traduzido por: LONGARÇO, M. São Paulo: Gustavo Gili, 2014. Título original: A practical guide to sustainable fashion.

HELLER, Steven; TALARICO, Lita. **Escola de design: projetos desafiadores de escolas do mundo todo**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

HIRSCHER, A.-L. Fashion Activism Evaluation and Application of Fashion Activism Strategies to Ease Transition Towards Sustainable Consumption Behaviour. **Research Journal of Textile and Apparel**, v. 17, n. 1, p. 23–38, 2013.

HUMMELS, C. Teaching attitudes, skills, approaches, structure and tools. In: ABEL, B. van Abel; Klaassen, R.; Evers, L.; Troxler, P. (Eds.). **Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive**. Amsterdam: BIS publishers, 2011. Disponível em: <<http://opendesignnow.org/index.html?p=19.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

JOHANSSON, A.; KISCH, P.; MIRATA, M. Distributed economies - A new engine for innovation. **Journal of Cleaner Production**, v. 13, n. 10–11, p. 971–979, 2005.

KOSTAKIS, Vasilis; NIAROS, Vasilis; DAFERMOS, George; BAUWENS, Michel. Design global, manufacture local: Exploring the contours of an emerging productive model. **Futures**, v. 73, p. 126–135, 2015.

KOSTAKIS, Vasilis; LATOUFIS, Kostas; LIAROKAPIS, Minas; BAUWENS, Michel. The convergence of digital commons with local manufacturing from a degrowth perspective: two illustrative cases. **Journal of Cleaner Production**, in press, p. 1–10, 2016.

LeNSin – INTERNATIONAL LEARNING NETWORK ON SUSTAINABILITY. **The LeNSin research hypothesis: the design of S.PSS applied to DE: win-win offer model for a sustainable development for all**. Milão: Politecnico di Milano - Design dept, 2016. Relatório de pesquisa.

MANZINI, Ezio; VEZZOLI, Carlo. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis: os requisitos ambientais de produtos industriais**. 1. ed. 2. reimpr. CARVALHO, A. Traduzido por: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Título original: Lo sviluppo di prodotti sostenibili: I requisiti ambientali dei prodotti industriali.

MENICHINELLI, M. A framework for understanding the possible intersections of design with open, P2P, diffuse, distributed and decentralized systems. **Disegno – The Journal of Design Culture**, v. 3, n. 1–2, p. 44–71, 2016.

MONTEMEZZO, M. C. DE F. S. **Diretrizes metodológicas para o projeto de produtos de moda no âmbito acadêmico**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.

MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Eduardo Fernandes. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MUL, J. DE. Redesigning design. In: ABEL, B. van Abel; Klaassen, R.; Evers, L.; Troxler, P. (Eds.). **Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive**. Amsterdam: BIS publishers, 2011. Disponível em: <<http://opendesignnow.org/index.html?p=401.html>>. Acesso em: 19 nove. 2016.

NIINIMÄKI, K.; HASSI, L. Emerging design strategies in sustainable production and consumption of textiles and clothing. **Journal of Cleaner Production**, v. 19, n. 16, p. 1876–1883, 2011.

NEVES, H. **Maker Innovation: do Open Design e Fab Labs ... às estratégias inspiradas no movimento Maker**. 261 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2014.

PAZMINO, Ana Veronica. **Design para ação social e sustentabilidade: incentivo em curso de design**. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11, Gramado, 2014.

PIRES, D. A história dos cursos de design de moda no Brasil. **Revista Nexos: Estudos em Comunicação e Educação**, v. 6, n. 9, p. 1–13, 2002. Disponível em: <http://www.inovacaoedesign.com.br/artigos_cientificos/db_historia_escola_design_moda_1_.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

_____. Design de moda: uma nova cultura. **dObra[s]**, v. 1, n. 1, p. 66–73, 2007.

RICHARDSON, M. Pre-hacked: Open Design and the democratisation of product development. **New Media and Society**, v. 18, n. 4, p. 653–666, 2015.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. Projetando moda: diretrizes para a concepção de produtos. In: PIRES, Dorotéia Baduy (Org.). **Design de moda: olhares diversos**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008. p. 289-301.

STRIEN, M. Van; PONT, V. de. **Open Source Fashion Manifesto**. Rotterdam: Het Nieuwe Instituut, 2016.

THACKARA, J. Into the open. In: ABEL, B. van Abel; Klaassen, R.; Evers, L.; Troxler, P. (Eds.). **Open Design Now: Why Design Cannot Remain Exclusive**. Amsterdam: BIS publishers, 2011. Disponível em: <<http://opendesignnow.org/index.html?p=403.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

THE POST-COUTURE COLLECTIVE. **Post Couture Brazil**. 24, fev. 2017. Disponível em: <<http://www.postcouture.cc/news-backend/2017.2.26.24022017-post-couture-brasil>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

VEZZOLI, Carlo. **Design de sistemas para a sustentabilidade**: teoria, métodos e ferramentas para o design sustentável de “sistemas de satisfação”. Tradução de: REGO, M. A. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. Design e sistema de inovação para a sustentabilidade. In: DE CARLI, Ana Mery Sehbe; VENZON, Bernardete Lenita Susin (Org.). **Moda, sustentabilidade e emergências**. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 23-66.

Recebido em: 31/07/2017
Aceito em: 04/10/2017



OS CURSOS DE ECONOMIA DOMÉSTICA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM OS FAZERES DA MODA

Courses of domestic economy in Brazil and your relations with the fashion makers

Maria de Fatima da S. Costa G. de Mattos¹

RESUMO

Entrevista com a professora Fátima Sampaio Silva, professora aposentada do extinto curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará, em que se discute o percurso da profissional e o processo ocorrido do surgimento à extinção do curso.

Palavras-chaves: Economia doméstica. Ensino superior. UFC.

Abstract

Interview with Professor Fátima Sampaio Silva, retired teacher of the extinguished course of Home Economics of the Federal University of Ceará, where the course of the professional and the process from the appearance to the extinction of the course are discussed.

Keywords: Home economics. Higher education. UFC.

¹ Doutora em Artes (História da Arte) pela ECA/USP (SP). Docente Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) do Centro Universitário Moura Lacerda/Ribeirão Preto/SP.
E-mail: mffmattos@gmail.com | Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7366400398808875>

De acordo com dados do MEC/INEP, os cursos de Economia Doméstica no Brasil foram extintos recentemente, embora tenham se mantido no sistema de Ensino Superior do país por quase meio século. O primeiro curso surgiu na década de 1950 na antiga Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, atualmente, Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na década de 1970, após a nova reforma do ensino superior, era clara a intenção da adoção de um sistema de ensino essencialmente voltado para a política de mercado, colaborando para isso a expansão do ensino superior público e privado, que seguiram os preceitos de uma visão neoliberalista adotada pelo governo na época; ao mesmo tempo, e por esse motivo, a ênfase nas ciências sociais e humanas desacelerou. Dado o exposto, podemos situar a crise dos cursos de Educação Doméstica no país a partir dos anos de 1980. Contudo, ainda na década de 2000 encontravam-se ofertados esses cursos na Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Com a diminuição do ingresso de alunos nos cursos, com a evasão escolar, sobretudo pela percepção da falta de mercado para os egressos, com a segmentação da área e com a criação de novos cursos superiores com semelhanças da grade curricular seria natural a extinção ou pelo menos a reformulação desses cursos superiores de Economia Doméstica.

Entrevistamos em setembro de 2017 a **Profa. Dra. Fatima Sampaio Silva**, professora aposentada do extinto curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará, para conhecermos um pouco mais desse universo.

Pesquisadora: Profa. Fátima, a senhora participou da formação do curso de Economia Doméstica da UFC, o que podemos entender como um pioneirismo nessa sua atuação em Fortaleza. Como foi isso?

Entrevistada: Participei da criação do Curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará, juntamente com as professoras Vera Maria Ferreira Lima e Maria Iracema de Sá (de saudosa memória). Cabe pontuar que nós três havíamos obtido o grau de bacharel em "Home Economics" (Economia Doméstica), na Universidade do Arizona, Tucson, USA, no ano de 1967. Ao voltarmos de lá, fomos contratadas pela UFC para dar início ao Curso de Economia Doméstica. Trabalhamos juntas por aproximadamente apenas um ano, pois as aludidas professoras por motivos pessoais deixaram a UFC, recaindo sob meus ombros a grande responsabilidade de elaborar o anteprojeto do Curso e tomar todas as providências para a implantação dele, que foi aprovado pelo Conselho Universitário em 1969.

O primeiro Curso de Economia Doméstica no Brasil foi criado pela Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (antiga UREMG, atual Universidade Federal de Viçosa), na cidade de Viçosa, acho que no final da década de 1950. Na época, a UREMG tinha um convênio com a Universidade de Purdue, Illinois, USA, na área da Agronomia, e como parte desse convênio foi criado o Curso de Economia Doméstica. Nos Estados Unidos, havia a crença de que os produtores rurais deveriam ter acesso aos conhecimentos agrônômicos produzidos nas universidades, mas estes deveriam ser acompanhados por conhecimentos que seriam utilizados pelas unidades familiares. Estes conhecimentos se relacionavam com a administração de recursos, nutrição e alimentação, vestuário, saúde, organização dos espaços familiares e com o desenvolvimento humano. Tais conhecimentos seriam transmitidos pelos extensionistas rurais, que seriam formados em Agronomia e Economia Doméstica. Assim, as universidades brasileiras que tinham Cursos de Agronomia e mantinham convênios com as "Land Grant Colleges" dos Estados Unidos criaram cursos de Economia Doméstica, que se propunham a formar, num primeiro momento, profissionais para a Extensão Rural.

Pesquisadora: Houve outros cursos no país, em outras regiões e universidades, tanto públicas quanto privadas. A senhora tem conhecimento sobre algum deles ainda com finalização de turma?

Entrevistada: Com a denominação de Economia Doméstica, não existe mais nenhum. Por motivos sobre os quais não tenho um conhecimento profundo, nas Universidades Federais o primeiro a ser extinto foi o de Pelotas no Rio Grande do Sul e, logo depois, o da Universidade de São Paulo, em Piracicaba. Os cursos em faculdades municipais e particulares, como o de Francisco Beltrão no Paraná, o de Brasília e o de Lorena em São Paulo também passaram pelo mesmo processo e recentemente, já na segunda década deste milênio, aconteceu o mesmo nas Universidades Federais do Ceará, do Rio de Janeiro e de Viçosa. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco, segundo informação de uma professora do Departamento de Economia Doméstica, o curso atual, denominado Ciências do Consumo, tem uma grade curricular quase igual à de Economia Doméstica, apenas enfatizando as questões do consumo.

Pesquisadora: Conte-nos um pouco da sua experiência em coordenar um curso de Economia Doméstica? Como era o currículo do curso?

Entrevistada: Sem nenhuma dúvida, uma experiência cheia de desafios, mas muito gratificante, principalmente porque acreditava que o Curso de Economia Doméstica, cujo objeto de estudo é a Família, tinha muita importância para a sociedade brasileira. A experiência de Coordenação tornou-se ainda mais rica, quando as quatro primeiras profissionais foram contratadas para compor o corpo docente do Curso. O Currículo do Curso se estruturava em torno das seguintes unidades curriculares: Nutrição e Alimentos; Administração Familiar; Têxteis e Vestuário; Saúde; Organização do Espaço Familiar; Família e Desenvolvimento Humano e Metodologia. Para cada uma destas unidades, havia um determinado número de disciplinas, algumas obrigatórias e outras optativas. Além disto, havia as disciplinas básicas como Química, Biologia, Bioquímica, Psicologia, Sociologia e Estatística. Quando o Curso oferecia as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, havia também as disciplinas relacionadas a essa modalidade. Para o bacharelado,

havia a disciplina de Estágio Supervisionado, na qual o aluno realizava um trabalho de campo sob a orientação de dois orientadores, um técnico e outro didático, e escrevia uma monografia.

Pesquisadora: O público alvo desse curso era qual? A formação feminina era privilegiada? Se sim, por meio de quais disciplinas?

Entrevistada: O público alvo eram os jovens egressos do Ensino Médio, de ambos os sexos. No entanto, as primeiras turmas foram compostas exclusivamente por pessoas do sexo feminino; com o passar do tempo foram se matriculando alguns jovens do sexo masculino, mas sempre em número reduzido. Não considero que a formação feminina era privilegiada; havia sim disciplinas relacionadas com a questão de gênero, no âmbito da unidade curricular *Família e Desenvolvimento Humano*.

Pesquisadora: Qual era formação requerida para o corpo docente? Eram professoras normalistas ou graduadas no ensino superior? Havia docentes do gênero masculino?

180

Entrevistada: Quando o Curso iniciou, a formação exigida para pertencer ao corpo docente era a de nível superior (bacharelado ou licenciatura), não havia ainda exigência de pós-graduação. Também não havia reserva de mercado para Economistas Domésticos. Lembro de que entre os quatro primeiros professores contratados como auxiliares de ensino, três eram economistas domésticos e uma era enfermeira. Tivemos no início um único professor do sexo masculino, com formação em Enfermagem na unidade curricular de *Saúde*.

Pesquisadora: A senhora considera que o curso Educação Doméstica deixou plantada uma ideia de desdobramento futuro, em um curso de Moda?

Entrevistada: Não sei como ocorreu em outras universidades, mas na UFC o Curso de Estilismo e Moda partiu da atuação de profissionais de Economia Doméstica, vinculados à unidade curricular de *Têxteis e Vestuário*. Estas

profissionais prestavam consultoria às indústrias de confecção do Ceará, como parte da atividade extensionista da UFC, e foram solicitadas a transformar esta consultoria em um Curso de Extensão em Estilismo e Moda. O curso, então, foi criado pelo departamento de Economia Doméstica, com a duração de dois anos. Após a conclusão da primeira turma, o curso continuou a ser oferecido, sempre com grande demanda.

Diante de resultados bastante promissores, e considerando que o Ceará é um dos importantes polos de confecção do Brasil, houve a sugestão por parte do empresariado do ramo da Confecção para que a UFC criasse um Curso de Graduação em Estilismo e Moda. A Administração Superior da UFC acatou a sugestão e assim o Departamento de Economia Doméstica passou a ser responsável por dois cursos de graduação: Economia Doméstica e Estilismo e Moda, atualmente denominado Design de Moda. Administrativamente, este curso integra hoje o Instituto de Arte e Cultura da UFC.