

moda?alavra



V. 19 N. 49 - 2026
E-ISSN: 1982-615x

D O S S I Ê
Ensino de Moda:
desafios e possibilidades



UDESC



DMO



SUMÁRIO

Expediente _____ **04**

Editorial pt. _____ **06**

Editorial ing. _____ **10**

Ana Cleia Christovam Hoffman, Maria de Fátima Mattos, Rosane Muniz Rocha

Curricularização da Extensão em Design de Moda:
articulações metodológicas, impactos formativos e práticas sociais _____ **14**

Curricular Integration of Extension Activities in Fashion Design: methodological articulations, formative impacts, and social practices _____ **44**

Gabriela Poltronieri Lenzi, Thaissa Schneider, Josely Cristiane Rosa

Moda Periférica: uma abordagem estratégica em projetos extensionistas para sustentabilidade e impacto social _____ **75**

Josenilde Silva Souza, Juan Guillermo Diaz Droguett, Leila Rabello de Oliveira

O Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) no ensino de Design de Moda a distância: mediação pedagógica, autoria e perspectivas decoloniais _ **106**

Anderson Machado, Erik Felipe Caetano da Silva, Floriza Taira Otto, Larissa Siqueira Camargo

O desenvolvimento de adornos como prática no ensino de moda sustentável __137

Lauren Arrussul Carús, Daniel Conte

Moda, artes e sustentabilidade: experiência pedagógica na confecção de máscaras têxteis _____ 164

Anderson Luiz de Souza, Gisele de Lima Melo Nepomuceno, Paulo Gabriel Correia Martins, Liliana Maria Gonçalves Pina

Moda na Escola: entre ilações teóricas e a experiência da extensão universitária _____ 193

Ana Cleia Christovam Hoffman, Vanusca Dalosto Jahno



Capa - Editorial Caos | OCTA MAG XI, 2023

Fotografia - Carolina Bonatelli

Modelos - Fernanda Yuna

Edição Gráfica - Miruna Raimundi de Gois

Revisão - Daniele dos Santos de Oliveira de Vasconcellos e Rafael Braz Costa

Expediente

Editora chefe

Daniela Novelli, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

Editora de seção Variata

Amanda Queiroz Campos, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

Conselho editorial

Alberto da Silva, Sorbonne, Paris IV, França.

Amanda Queiroz Campos, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

Ana Cristina Luz Broega, Universidade do Minho (UMINHO), Braga, Portugal.

Ana Patricia Fumero Vargas, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Carolyn Mair, <http://psychology.fashion>, Reino Unido.

Charles Ricardo Leite da Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil.

Claudia Fernández-Silva, Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Colômbia.

Emanuela Mora, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália.

Evelise Anicet Ruthschilling, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Giovanni Maria Conti, Politecnico di Milano (PoliMi), Itália.

Giulia Ceriani, Università di Siena (UNISI), Itália.

Helder Carvalho, Universidade do Minho (UMINHO), Portugal.

Icléia Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

Isabella Pezzini, Università di Roma, Sapienza, Itália.

Laura Zambrini, Universidad de Buenos Aires (UBA) e Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Maria Celeste de Fatima Sanches, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR, Espanha.

Nelson Gomes, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Portugal.

Pedro Hellín, Universidad de Murcia - Espanha, Espanha.

Regina Aparecida Sanches, Universidade de São Paulo (USP), SP, Brasil.

Rossana Gaddi, Politecnico di Milano, Itália.

Sandra Regina Rech, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, Brasil.

Suzana Barreto Martins, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR, Brasil.

Toby Miller, University of California (UCR), Estados Unidos da América do Norte.

William Afonso Cantú, Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), Portugal.

Avaliadores *ad hoc* 2026 - Dossiê

Ana Cleia Christovam Hoffman, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

Maria de Fátima Mattos, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Rosane Muniz Rocha, Faculdade de Belas Artes de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Produção editorial

Daniele dos Santos de Oliveira de Vasconcellos, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), SC, Brasil.

Maria Eduarda Corrêa dos Santos, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), SC, Brasil.

Miruna Raimudi de Gois, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), SC, Brasil.

Rafael Braz Costa, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), SC, Brasil.

Editorial V. 19, N. 49

Ana Cleia Christovam Hoffman

Doutora, Universidade Feevale

Orcid: 0000-0002-5514-9545 | <http://lattes.cnpq.br/8380090076778971>

Maria de Fátima Mattos

Doutora, Centro Universitário Moura Lacerda

Orcid: 0000-0001-6275-8595 | <http://lattes.cnpq.br/7366400398808875>

Rosane Muniz Rocha

Doutora, Faculdade de Belas Artes de São Paulo

Orcid: 0000-0002-2939-8556 | <http://lattes.cnpq.br/8033170391583766>

EDIÇÃO DOSSIÊ – JULHO | 2026

Ensino de Moda: desafios e possibilidades

O ensino de moda no Brasil atravessa um momento de profundas transformações. À medida em que se intensificam os debates sobre justiça social, inovação pedagógica e curricularização da extensão, temas como sustentabilidade e diversidade deixam de ocupar um lugar periférico ou restrito às disciplinas específicas, passando a constituir eixos transversais que permeiam a formação em moda. Nesse contexto, torna-se evidente que formar profissionais para esse campo exige mais do que o domínio de técnicas projetuais ou processos produtivos. Pressupõe a compreensão da moda como fenômeno cultural, político e educativo, capaz de produzir subjetividades, disputar narrativas e intervir criticamente nos territórios em que se insere.

É nesse horizonte que se constitui o dossiê “Ensino de Moda no Brasil: Desafios e Possibilidades”, reunindo pesquisas que revelam a pluralidade de experiências desenvolvidas em diferentes instituições de ensino e contextos formativos. Os artigos aqui reunidos partem da compreensão de que ensinar moda significa construir processos de aprendizagem comprometidos com a formação crítica, a experimentação, a responsabilidade socioambiental e o diálogo entre universidade e sociedade.

Um dos eixos que perpassa este conjunto de trabalhos é a consolidação da extensão universitária como dimensão estruturante da formação em Design de Moda. Mais do que cumprir exigências legais decorrentes da integração da extensão ao currículo, as pesquisas demonstram que as ações extensionistas podem constituir espaços de produção compartilhada do conhecimento, aproximando universidade, comunidade e território. Sob diferentes perspectivas, os artigos indicam que a extensão favorece a construção de soluções para problemas complexos, fortalece identidades locais, amplia a participação social e reafirma a indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa perspectiva manifesta-se tanto nas discussões metodológicas sobre projetos extensionistas voltados à moda quanto nas análises sobre a incorporação da extensão na grade dos cursos superiores, revelando experiências fundamentadas na aprendizagem baseada em projetos, no diálogo territorial e na colaboração entre diferentes agentes sociais. Os estudos demonstram que essas práticas ampliam o protagonismo estudantil, favorecem a autonomia intelectual e aproximam a formação acadêmica das demandas contemporâneas da indústria, das comunidades e dos desafios globais expressos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Em um conjunto de artigos, o foco desloca-se para as metodologias de ensino e dispositivos pedagógicos capazes de renovar a formação em moda. Nesse sentido, a discussão sobre o Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA), na educação à distância, amplia o entendimento da avaliação para além de sua dimensão certificadora, compreendendo-a como mediação formativa, espaço de autoria e produção de conhecimento. Em diálogo com perspectivas críticas e decoloniais, e com a abordagem triangular, um dos artigos mostra que os ambientes digitais podem constituir experiências significativas quando articulados às práticas de mediação que valorizam repertórios culturais diversos e tensionam epistemologias hegemônicas.

Também se destacam as investigações que aproximam sustentabilidade, cultura material e experimentação projetual. A proposta desenvolvida no Ateliê de Joias e Acessórios ilustra como resíduos poliméricos podem ser ressignificados por meio da cultura maker, estimulando processos de inovação técnica e consciência ambiental. Ao mesmo tempo, a experiência desenvolvida em escolas do Algarve (Portugal) demonstra que práticas de costura, bordado, figurino e upcycling constituem estratégias potentes para integrar arte, design e sustentabilidade, promovendo aprendizagens técnicas, estéticas e socioemocionais desde a educação básica.

As discussões sobre diversidade, equidade e justiça

social também ocupam posição central neste dossiê. O artigo que apresenta o jogo educativo “Mulheres na Arte e na Moda” propõe uma reflexão sobre igualdade de gênero a partir da valorização de artistas historicamente invisibilizados. Ao utilizar práticas cartográficas na extensão universitária, a pesquisa revela que a moda pode constituir um importante campo de educação crítica, contribuindo para o reconhecimento de trajetórias femininas, para a reflexão sobre consumo responsável e para a construção de processos educativos comprometidos com os ODS.

Embora abordem objetos, metodologias e contextos distintos, os seis artigos convergem ao entender o ensino de moda como prática cultural situada, atravessada por questões éticas, políticas e ambientais. Em comum, rejeitam perspectivas exclusivamente tecnicistas da formação e defendem processos educativos que articulem criação, pesquisa e experimentação com território, sustentabilidade e compromisso social.

Mais do que apresentar experiências bem-sucedidas, este dossiê aponta movimentos de renovação epistemológica do próprio campo do ensino de moda. As pesquisas apontam para currículos mais flexíveis, metodologias participativas, práticas interdisciplinares, dispositivos pedagógicos inovadores e aproximações cada vez mais intensas entre universidade, comunidade, cultura e mundo do trabalho. Ao fazê-lo, reafirmam que a formação em moda demanda não apenas competências técnicas, mas também a capacidade de interpretar criticamente os desafios contemporâneos, produzir conhecimento situado e atuar na construção de futuros social e ambientalmente mais justos.

Esperamos que os estudos reunidos nesta edição contribuam para ampliar o debate sobre os rumos do ensino de moda no Brasil, oferecendo referências teóricas, metodológicas e práticas que inspirem novas pesquisas, fortaleçam redes de colaboração entre instituições e estimulem a construção de projetos formativos comprometidos com uma educação crítica, inclusiva, sustentável e socialmente implicada.

Editorial V. 19, N. 49

Ana Cleia Christovam Hoffman

PhD, Feevale University

Orcid: 0000-0002-5514-9545 | <http://lattes.cnpq.br/8380090076778971>

Maria de Fátima Mattos

PhD, Moura Lacerda University Center

Orcid: 0000-0001-6275-8595 | <http://lattes.cnpq.br/7366400398808875>

Rosane Muniz Rocha

PhD, São Paulo School of Fine Arts

Orcid: 0000-0002-2939-8556 | <http://lattes.cnpq.br/8033170391583766>

DOSSIER EDITION – JULY | 2026**Fashion Education in Brazil: Challenges and Possibilities**

Fashion education in Brazil is undergoing profound transformations. As debates about social justice, pedagogical innovation, and the curricular integration of university extension intensify, themes such as sustainability and diversity cease to be peripheral or confined to specific subjects and become transversal axes that permeate fashion training. In this context, it is clear that preparing professionals for this field demands more than mastery of design techniques or production processes. It requires understanding fashion as a cultural, political, and educational phenomenon capable of shaping subjectivities, contesting narratives, and intervening critically in the territories where it operates.

It is within this horizon that the dossier “Fashion Education in Brazil: Challenges and Possibilities” is situated, bringing together research that reveals the plurality of experiences developed in different educational institutions and formative contexts. The articles collected here start from the premise that teaching fashion means building learning processes committed to critical formation, experimentation, socioenvironmental responsibility, and dialogue between university and society.

One recurring axis in these works is the consolidation of university extension as a structuring dimension of Fashion Design education. Beyond fulfilling legal requirements arising from the incorporation of extension into curricula, the studies show that extension activities can become spaces for the shared production of knowledge, bringing university, community, and territory closer together. From different perspectives, the articles indicate that extension promotes the construction of solutions to complex problems, strengthens local identities, broadens social participation, and reaffirms the inseparability of teaching, research, and extension.

This perspective appears both in methodological discussions about community engagement projects focused on

fashion and in analyses of the incorporation of extension into higher education curricula, revealing experiences grounded in project-based learning, territorial dialogue, and collaboration among diverse social agents. The studies demonstrate that these practices increase student protagonism, foster intellectual autonomy, and bring academic training into closer alignment with contemporary demands from industry, communities, and the global challenges expressed by the Sustainable Development Goals (SDGs).

In a set of articles, the focus shifts to teaching methodologies and to the pedagogical devices capable of renewing fashion education. In this regard, the discussion about the Practical Learning Assessment Material (MAPA) in online education expands the understanding of assessment beyond its certifying function, recasting it as formative mediation, a space for authorship, and a site for knowledge production. In dialogue with critical and decolonial perspectives and with a triangulated methodological approach, one of the articles shows that digital environments can offer meaningful experiences when articulated with mediating practices that value diverse cultural repertoires and challenge hegemonic epistemologies.

Also noteworthy are investigations linking sustainability, material culture, and design experimentation. The proposal developed in the Jewelry and Accessories Studio illustrates how polymeric waste can be reinterpreted through maker culture, fostering technical innovation and environmental awareness. At the same time, the experience conducted in schools in the Algarve (Portugal) demonstrates that sewing, embroidery, costume, and upcycling practices are powerful strategies for integrating art, design, and sustainability, promoting technical, aesthetic, and socioemotional learning from basic education onward.

Discussions about diversity, equity, and social justice also occupy a central place in this dossier. Developed through cartographic practices in university extension, the article presenting the educational game “Women in Art and Fashion”

reflects on gender equality by valuing historically overlooked artists. By using cartographic practices in university extension, the research reveals that fashion can be an important field of critical education, contributing to the recognition of female trajectories, reflection on responsible consumption, and the construction of educational processes committed to the SDGs.

Although they address different objects, methodologies, and contexts, the six articles converge on understanding fashion education as a situated cultural practice, crossed by ethical, political, and environmental issues. Common to them is a rejection of purely technicist perspectives on training and a defense of educational processes that articulate creation, research, and experimentation with territory, sustainability, and social commitment.

More than presenting successful experiences, this dossier points to movements of epistemological renewal within the field of fashion education itself. The studies indicate more flexible curricula, participatory methodologies, interdisciplinary practices, innovative pedagogical devices, and increasingly intense connections among university, community, culture, and the world of work. In doing so, they reaffirm that fashion training requires not only technical competencies but also the ability to critically interpret contemporary challenges, produce situated knowledge, and engage in the construction of more socially and environmentally just futures.

We hope the studies gathered in this issue contribute to broadening the debate on the directions of fashion education in Brazil, offering theoretical, methodological, and practical references that inspire new research, strengthen collaborative networks among institutions, and encourage the development of formative projects committed to critical, inclusive, sustainable, and socially engaged education.

Curricularização da Extensão em Design de Moda: articulações metodológicas, impactos formativos e práticas sociais

Gabriela Poltronieri Lenzi

Doutora, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | gabriela.lenzi@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0002-2758-2800 | <https://lattes.cnpq.br/1445274765070240>

Thaissa Schneider

Mestre, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | thaissa@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0001-7277-5225 | <http://lattes.cnpq.br/2182377331702727>

Josely Cristiane Rosa

Doutora, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | jo.rosa@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0003-1813-2741 | <http://lattes.cnpq.br/7940291362084328>

Enviado: 11/12/2025 | Aceito: 16/06/2026



Curricularização da Extensão em Design de Moda: articulações metodológicas, impactos formativos e práticas sociais

RESUMO

A ampliação da extensão universitária e sua inserção na matriz curricular ganharam centralidade na educação superior brasileira, especialmente após o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e a Resolução nº 7/2018, que determina a reserva mínima de 10% da carga horária dos cursos para atividades extensionistas. Nesse cenário, a extensão curricular assume papel estratégico na formação em Design de Moda ao articular ensino, pesquisa e intervenção social em diálogo com demandas locais. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os projetos de Curricularização da Extensão de um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil desenvolvidos entre 2023 e 2025, descrevendo as ações realizadas, os preceitos metodológicos adotados e as principais características desses projetos. A pesquisa, aplicada, qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, configurou-se como estudo de caso, com uso de observação participante e pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam pluralidade de áreas temáticas e de agentes externos atendidos, com destaque para setores relacionados à indústria têxtil, vestuário e confecção, em uma relação de reciprocidade entre curso e comunidade. Verificou-se que os projetos se estruturam a partir de princípios metodológicos do design, articulados à Aprendizagem Baseada em Projetos, favorecendo investigação, planejamento, desenvolvimento e socialização de soluções, bem como o desenvolvimento de autonomia, colaboração, postura investigativa e competências éticas, sociais e profissionais decisivas para a formação em Design de Moda.

Palavras-chave: Design de Moda; Curricularização da Extensão; Aprendizagem Baseada em Projetos.

Curricular Integration of Extension Activities in Fashion Design: methodological articulations, formative impacts, and social practices

ABSTRACT

The expansion of university extension activities and their integration into curricular structure have gained central relevance in Brazilian higher education, particularly after the National Education Plan 2014–2024 and Resolution No. 7/2018, which mandates that at least 10% of undergraduate program workloads be allocated to extension initiatives. Within this context, the curricular integration of extension activities plays a strategic role in Fashion Design education by aligning teaching, research, and social engagement in response to local demands. Therefore, this article aims to analyze the extension-based curricular projects developed between 2023 and 2025 in an undergraduate Fashion Design program at a Higher Education Institution in southern Brazil. It outlines the actions undertaken, the methodological principles adopted, and the main characteristics of these projects. This applied, qualitative, and exploratory-descriptive study was conducted as a case study and employed participant observation alongside bibliographic and documentary research. The findings reveal a wide range of thematic areas and external stakeholders involved, with particular emphasis on sectors connected to the textile, apparel, and garment industries, illustrating a reciprocal relationship between the program and the surrounding community. The results show that the projects are structured around methodological principles of design in conjunction with Project-Based Learning, supporting investigation, planning, development, and dissemination of solutions. They also foster autonomy, collaboration, an investigative attitude, and ethical, social, and professional competencies that are decisive for Fashion Design education.

Keywords: *Fashion Design; Curricular integration of extension activities; Project-based learning.*

Curricularización de la Extensión en Diseño de Moda: articulaciones metodológicas, impactos formativos y prácticas sociales

RESUMEN

La ampliación de la extensión universitaria y su incorporación en la matriz curricular han adquirido centralidad en la educación superior brasileña, especialmente a partir del Plan Nacional de Educación 2014–2024 y de la Resolución nº 7/2018, que establece un mínimo del 10% de la carga horaria de los cursos de grado destinado a actividades extensionistas. En este contexto, la curricularización de la extensión asume un papel estratégico en la formación en Diseño de Moda al articular enseñanza, investigación e intervención social en diálogo con las demandas locales. El presente estudio tiene como objetivo analizar los proyectos de curricularización de la extensión de un curso de grado en Diseño de Moda de una Institución de Educación Superior del sur de Brasil desarrollados entre 2023 y 2025, describiendo las acciones realizadas, los fundamentos metodológicos adoptados y las principales características de dichos proyectos. La investigación, de carácter aplicado, cualitativo y exploratorio-descriptivo, se configuró como un estudio de caso, utilizando observación participante, además de análisis bibliográfico y documental. Los resultados evidencian una diversidad de áreas temáticas y de agentes externos involucrados, con énfasis en los sectores textil, de indumentaria y de confección, en una relación de reciprocidad entre el curso y la comunidad. Se concluye que los proyectos se estructuran a partir de principios metodológicos del diseño, articulados con el Aprendizaje Basado en Proyectos, favoreciendo la investigación, la planificación, la creatividad y el desarrollo de competencias éticas, sociales y profesionales esenciales para la formación en Diseño de Moda.

Palabras-clave: *Diseño de Moda; Curricularización de la Extensión; Aprendizaje Basado en Proyectos.*

1 INTRODUÇÃO

A ampliação da extensão universitária e sua inserção na matriz curricular dos cursos de graduação passaram a ocupar lugar central na agenda da educação superior brasileira, sobretudo após a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei n. 13.005/2014) e da Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior (Brasil, 2014, 2018). De acordo com essa Resolução, a extensão é concebida como atividade que se integra à organização do ensino e da pesquisa, configurando um processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade (Brasil, 2018).

Nesse horizonte, a Curricularização da Extensão passa a ser eixo central da formação ao inserir estudantes e docentes em processos de produção de conhecimento diretamente vinculados às demandas sociais, culturais e econômicas dos contextos em que a instituição atua. Karasik (2020) destaca que ações extensionistas pautadas em relações dialógicas e recíprocas com a comunidade favorecem o desenvolvimento da responsabilidade cívica, da postura ética e da qualificação profissional discente. Contudo, como aponta Fontenele (2024), sua implementação é atravessada por obstáculos políticos, pedagógicos, conceituais, normativos e operacionais, associados a desigualdades de acesso, à histórica secundarização da extensão e a limites de gestão e financiamento. Diante disso, torna-se importante compreender de que modo os cursos materializam, em seus projetos e práticas, a exigência de destinar ao menos 10% da carga horária total às atividades extensionistas (Brasil, 2018), articulando ensino, pesquisa e extensão em percursos formativos com potencial transformador.

Nesse contexto, delimitou-se a seguinte questão

norteadora da pesquisa: como se configuram, em termos de ações, preceitos metodológicos e características centrais, os projetos de extensão curricular desenvolvidos por um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil nos anos de 2023, 2024 e 2025?

Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral analisar os projetos de Curricularização da Extensão de um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) descrever as ações realizadas pelo curso de Design de Moda entre os anos de 2023, 2024 e 2025; (b) identificar os preceitos metodológicos aplicados para o desenvolvimento dos projetos de Curricularização da Extensão no curso de Design de Moda em questão e; (c) mapear as principais características desses projetos, considerando sua inserção no currículo e sua articulação com a formação discente.

A pesquisa caracterizou-se como aplicada, de abordagem qualitativa e natureza exploratório-descritiva, tomando como estudo de caso um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil. Foram utilizados, como procedimentos técnicos, o estudo de caso, a observação participante e as pesquisas bibliográfica e documental. Os dados foram obtidos a partir da análise de projetos, relatórios, documentos institucionais e registros das ações de extensão curricular realizadas entre 2023 e 2025, complementados pela vivência de docentes envolvidos na concepção e execução dos projetos. A sistematização e interpretação dos dados seguiram etapas de organização, seleção de informações significativas, categorização e triangulação entre diferentes fontes, à luz do referencial teórico adotado.

A justificativa desta pesquisa assenta-se em três dimensões principais. Em primeiro lugar, reside na

necessidade de sistematizar experiências de Curricularização da Extensão em cursos de Design de Moda, área na qual, apesar da expansão da oferta e da centralidade da temática da responsabilidade social, ainda há lacunas quanto à produção de análises aprofundadas sobre práticas concretas implementadas nos currículos. Em segundo lugar, o estudo mostra-se relevante para o próprio curso investigado, uma vez que a análise dos projetos desenvolvidos entre 2023 e 2025 pode subsidiar o refinamento de seus processos formativos, contribuindo para a tomada de decisão acadêmico-pedagógica e para o aperfeiçoamento da gestão da extensão curricular. Por fim, ao focalizar um caso específico, mas dialogar com normativas nacionais e com debates contemporâneos sobre extensão e formação em Design de Moda, a pesquisa pretende oferecer elementos que possam ser considerados por outras instituições, colaborando para a consolidação das ações de extensão do currículo como eixo estruturante da formação em moda no contexto brasileiro.

2 CURSO DE DESIGN DE MODA: O CONTEXTO NACIONAL

A consolidação dos cursos de Design de Moda no Brasil insere-se em um contexto de expansão do ensino superior e de reconfiguração da própria moda enquanto campo de conhecimento, prática projetual e atividade econômica. Estudos recentes evidenciam que a moda, antes vista unicamente como fenômeno estético ou de consumo, passa a ser compreendida como dispositivo social, histórico e comunicacional, o que implica projetos formativos mais densos, críticos e interdisciplinares para os profissionais que atuarão nesse setor. Nessa direção, Sandri e Becker (2020) defendem que o ensino de moda deve articular história social, tecnologias contemporâneas e metodologias ativas, a fim de responder a um campo em permanente transformação,

atravessado por debates sobre identidade, sustentabilidade e cultura digital.

Do ponto de vista normativo, a inserção da moda na educação superior brasileira ocorreu, inicialmente, vinculada ao campo do design. A Resolução CNE/CES nº. 5/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Design, definindo perfil de egresso com base em pensamento reflexivo, capacidade projetual, criatividade e compreensão sistêmica dos processos produtivos (Lona; Barbosa, 2020). Embora o documento não trate especificamente da moda, ele cria o enquadramento institucional no qual muitos cursos de Design de Moda foram autorizados e avaliados, sobretudo na forma de habilitações em design com ênfase em moda ou de cursos tecnológicos na área.

Nesse contexto, Santos e Triska (2022) destacam que o ano de 2004 foi o marco regulatório em que a moda foi oficialmente incluída como subárea do design nos registros da educação superior, o que reforçou uma aproximação conceitual entre os dois campos, mas também gerou tensões quanto à autonomia epistemológica da moda como área de conhecimento. Os autores mostram que persiste certo distanciamento entre design e moda na organização dos cursos e na produção acadêmica, apesar da convergência de práticas projetuais e da crescente centralidade do design na geração de valor simbólico e econômico para o setor.

Um avanço normativo recente é o Parecer CNE/CES nº. 442/2024, aprovado pela Câmara de Educação Superior, que institui as DCNs específicas para os cursos de bacharelado em Moda, configurando a primeira base curricular nacional explicitamente voltada a esses cursos, após décadas de oferta de ensino superior na área sem diretrizes próprias. Essa normatização tende a reorientar Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ao alinhar competências formativas a temas como sustentabilidade, inovação, economia criativa e direitos

trabalhistas na cadeia têxtil-vestuário (Brasil, 2024).

Ao se observar o cenário nacional, a consolidação dos cursos de Design de Moda articula-se a transformações mais amplas na educação superior brasileira, na reestruturação produtiva e na afirmação da economia criativa como eixo de desenvolvimento. A expansão do ensino superior, intensificada sobretudo a partir dos anos 2000, ampliou o acesso a cursos em áreas consideradas estratégicas para a competitividade econômica e para a inserção do país em circuitos globais de produção simbólica. Nesse movimento, a Moda passa a ser reconhecida não apenas como segmento de consumo, mas como setor que integra cadeias complexas envolvendo indústria têxtil e de confecção, serviços, comunicação, tecnologia e cultura, o que reposiciona a formação em Design de Moda no interior das políticas educacionais e culturais nacionais (Santos; Triska, 2022; Brasil, 2012).

Além disso, o contexto nacional é fortemente atravessado por agendas transversais que reposicionam os cursos de Design de Moda diante de desafios sociopolíticos mais amplos. Temas como sustentabilidade ambiental e social, economia circular, trabalho digno na cadeia têxtil-vestuário, diversidade cultural, questões étnico-raciais, gênero e corporalidade passam a ocupar lugar central nos debates acadêmicos e nas políticas públicas, deslocando a formação de uma ênfase estrita na técnica para uma compreensão ampliada das implicações éticas e políticas da produção de moda (Pereira, 2024; Andrade; Melo, 2023). Em diálogo com esse panorama, as novas DCNs para os cursos de Moda explicitam a centralidade de competências relacionadas à ética, à cidadania, aos direitos trabalhistas e à sustentabilidade, deslocando a formação de uma lógica estritamente mercadológica para um horizonte de responsabilidade social ampliada (Brasil, 2024; Silva; Queiroz; Mendes, 2022).

Nesse processo, aprofunda-se o debate sobre que tipo de profissional a educação superior em moda pretende formar: se

um sujeito predominantemente técnico-operacional, voltado à resposta rápida às demandas da indústria e do varejo, ou um profissional capaz de articular competências projetuais, sensibilidade estética e reflexão crítica sobre consumo, trabalho e diferenças sociais. Estudos recentes sobre a trajetória da formação em moda no país evidenciam como a consolidação de cursos superiores esteve, por muito tempo, fortemente vinculada às exigências do setor produtivo, o que tende a privilegiar currículos com alta densidade de componentes práticos e de gestão, em detrimento de disciplinas teóricas e de pesquisa (Dulci, 2020; Favere; Scoz; Scoz, 2020). Em contraponto, trabalhos que discutem sustentabilidade, currículo e saberes difusos defendem modelos formativos mais interdisciplinares, capazes de articular conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais, culturas locais e saberes não escolares, ampliando o escopo da formação para além da mera adaptação a demandas mercadológicas (Pereira, 2024; Andrade; Melo, 2023; Silva; Queiroz; Mendes, 2022).

Por fim, é possível observar que o campo da moda na educação superior brasileira se encontra em um momento de reconfiguração estrutural: de um lado, acumula uma trajetória de cerca de quatro décadas de oferta de cursos, experiências formativas diversificadas e crescente produção científica; de outro, enfrenta o desafio de alinhar-se a reformas regulatórias recentes, às transformações da economia criativa e às demandas de uma sociedade marcada por crises ambientais, desigualdades persistentes e disputas por reconhecimento (Santos; Triska, 2022; Kistmann, 2021).

2.1 Curricularização da Extensão

De acordo com o Artigo 3º da Resolução número 7 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018, p. 1), entende-se que

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Atualmente, a Curricularização da Extensão encontra-se nas Diretrizes da Educação Superior, especialmente após a promulgação da Lei 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), a qual solicita que a extensão universitária deva compor a matriz curricular dos cursos de graduação, bem como atingir um mínimo de 10% da carga horária total (Brasil, 2018).

Para Gadotti (2017), a proposta de integrar a extensão universitária ao currículo não é recente, visto que teve seu surgimento no Plano Nacional de Educação 2001-2010, nas metas 21 e 23. Embora a extensão universitária já estivesse presente em outros países a partir do século XIX, no Brasil, ela surge por volta das décadas de 1950 e 1960, com especial influência da União Nacional dos Estudantes (UNE) e outros movimentos adjuntos, que fomentaram o estreitamento entre universidade e sociedade.

Considera-se que a atividade de extensão representa parte essencial na formação dos acadêmicos, que são convidados a trocar conhecimento com a sociedade, estimulando uma postura responsável e crítica perante as demandas existentes. Segundo Karasik (2020), as atividades de extensão universitárias, desenvolvidas junto à comunidade, têm se demonstrado frutíferas e benéficas para os estudantes, seja para o aumento da responsabilidade cívica, enquanto cidadãos, ou como forma de preparação e aprimoramento profissional.

Nesse contexto, os estudantes são encorajados a atuar na comunidade, como agentes transformadores, no que tange a questões de desenvolvimento social, cultural e econômico, promovendo uma reflexão ética em relação “à dimensão social do ensino e da pesquisa” de acordo com Art. 5 e 6 da Resolução número 7, de 18/12/2018 (Brasil, 2018, p. 1). Portanto, são instigados a refletirem e buscarem soluções para problemas reais e, por vezes complexos, detectados na sociedade.

Entende-se que tais vivências contribuem para uma formação sólida, permeada pela prática do conhecimento. No entanto, a troca entre universidade e sociedade deve ser recíproca, ou seja, ambos devem encontrar valor na interação. Karasik (2020) considera a reciprocidade no relacionamento entre universidade e comunidade como central para que as atividades de extensão universitária sejam profícuas. Por isso a comunidade também deve ser beneficiada, recebendo ações que favoreçam soluções inovadoras voltadas às necessidades sociais.

Embora haja diversos benefícios nas atividades de extensão universitária, Fontenele (2024, p. 6) menciona que, no Brasil, os desafios “são de ordem política, pedagógica, do campo conceitual e do debate acadêmico, da gestão, das normativas e da esfera operacional.” Para a autora, questões como o acesso às universidades, marcado por desigualdade e seletividade; a secundarização da extensão, mantendo-a subfinanciada e de baixo custo; os desafios estruturais das políticas educacionais etc., são algumas das adversidades que circundam as ações de extensão do currículo e que necessitam ser discutidas, a fim de se “construir conceitos e práticas que possam estabelecer a articulação entre ensino/pesquisa/extensão” (Fontenele, 2024, p. 7).

2.2 Metodologias Ativas: Aprendizagem Baseada em Projetos

As metodologias ativas vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional contemporâneo, na medida em que deslocam o foco da simples transmissão de conteúdos para processos que privilegiam a investigação, o questionamento e a experimentação. Embora a aprendizagem pela transmissão continue sendo necessária, estudos apontam que é na aprendizagem por meio de desafios, experiências e reflexões que os estudantes alcançam uma compreensão mais ampla e transformadora dos conteúdos (Bacich; Moran, 2018).

Nesse sentido, a educação que coloca os estudantes em posição ativa, marcada pelo diálogo, pela participação e pelas relações interpessoais, contribui para potencializar os processos de aprendizagem, especialmente diante das complexidades do contexto educacional atual. Ensinar demanda domínio de conteúdo, capacidade de organizar informações, de interpretar dados e de elaborar explicações que tornem o conhecimento mais efetivo. Ao compartilhar experiências e diferentes pontos de vista, os alunos exercitam a escuta, revisitam seus próprios olhares e, ao considerar as perspectivas dos colegas, constroem de maneira mais sólida a sua aprendizagem (Soares, 2021).

A aprendizagem por experimentação, por design e a cultura maker são expressões atuais dessas práticas, que valorizam a personalização, o compartilhamento e o protagonismo do estudante. A ênfase na palavra ativa não pode ser dissociada da dimensão reflexiva, pois se torna fundamental para os processos e conhecimentos em construção, bem como para as competências desenvolvidas a cada atividade. Como destacam Bacich e Moran (2018), ensinar e aprender tornam-se processos de pesquisa contínua, de criação, de reflexão e de colaboração, ampliando

os horizontes do conhecimento e aprofundando a experiência educacional.

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, [...] O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais (Bacich; Moran, 2018, p. 2).

Segundo Bender (2014), a aprendizagem baseada em projetos (ABP) constitui uma abordagem de ensino altamente eficaz para envolver os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os motiva a buscar soluções para problemas do mundo real. Esse método favorece o desenvolvimento de diversas competências, como a capacidade de resolver problemas de maneira diversificada, a visão sistêmica diante de diferentes contextos, a iniciativa e a criatividade na proposição de soluções originais, o pensamento crítico voltado à análise e à tomada de decisões fundamentadas, além da cooperação e colaboração, que estimulam o trabalho em equipe e o respeito à diversidade.

Nesse contexto, utilizar a aprendizagem baseada em projetos no ensino de moda revela-se um instrumento pedagógico transformador, pois, ao articular teoria e prática, estimula o protagonismo e a consciência crítica dos estudantes. Bender (2014, p. 16) enfatiza que a ABP estimula a motivação para “aprender, para trabalhar em equipe e desenvolver habilidades colaborativas”. Dessa forma, a Aprendizagem Baseada em Projetos se consolida como um método de ensino decisivo para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de investigação e da colaboração entre os

participantes, potencializando o protagonismo discente e a construção de conhecimentos úteis à prática profissional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa classificou-se como aplicada, qualitativa em relação ao problema e exploratório-descritiva de acordo com os objetivos. Nesta investigação buscou-se analisar os projetos de extensão curricular de um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil referentes aos anos de 2023, 2024 e 2025.

A pesquisa aplicada consiste em estudos direcionados à obtenção de saberes com o objetivo de utilizá-los em um contexto determinado. De acordo com o problema, a abordagem qualitativa é conduzida em contextos reais, possibilitando a coleta de dados detalhados e uma compreensão profunda e contextual da realidade. As pesquisas descritivas tendem, em muitos casos, a oferecer uma nova forma de enxergar o problema, o que as torna próximas das exploratórias, caracterizando-as, assim, como exploratório-descritivas (Gil, 2022).

Como procedimentos técnicos, foram utilizados o estudo de caso, associado à observação participante e à pesquisa bibliográfica e documental. A respeito do estudo de caso, trata-se de um estudo empírico que analisa um fenômeno atual em seu ambiente real, o qual pode “[...] se referir a um indivíduo, uma organização, um evento, um programa, uma comunidade ou até mesmo a uma cultura” conforme menciona Gil (2021, p. 50). E a observação participante coloca o pesquisador como observador, que passa a integrar a estrutura social estudada e, por meio do contato direto com os participantes, realiza a coleta de informações, dados e evidências.

As pesquisas bibliográficas, diferentemente das

documentais, levantam dados por meio de fontes primárias, tais como livros, artigos científicos entre outros. Já a pesquisa documental embasa-se em fontes primárias, cuja procedência das informações advém de documentos oficiais ou particulares, por exemplo (Marconi; Lakatos, 2021).

Portanto, na pesquisa ora apresentada, buscou-se estudar as ações realizadas na extensão curricular por um curso de graduação em Design de Moda entre os anos de 2023, 2024 e 2025. Tais anos foram escolhidos para esta investigação considerando o amadurecimento da extensão curricular no curso, visto que já estava sendo desenvolvida desde o ano de 2020. Destaca-se que, a cada ano, dois projetos foram realizados, um para cada semestre letivo, integrando o currículo do curso em questão.

A observação participante, combinada com o estudo de caso e com as pesquisas bibliográficas e documentais, ocorreu por meio da atuação de um grupo de docentes, que participaram da elaboração dos projetos, bem como desempenharam papel de gestão durante as práticas. Com isso, ressalta-se que a observação participante aconteceu por parte de professoras da instituição, e o viés observacional ocorreu através dessa ótica.

Para Gil (2021, p. 147), a análise dos dados levantados por meio de estudo de caso pode ocorrer de diversas formas, “[...] pois não existe um modelo analítico rígido para esses estudos.” Contudo, o mesmo autor sugere uma sequência de etapas que se adequa ao estudo de caso descritivo, assim como ocorre na presente pesquisa.

Com esse propósito, Gil (2021) aponta as seguintes etapas, as quais foram utilizadas como base na presente pesquisa: (1) Criação e organização dos arquivos de dados; (2) Definição de uma estrutura básica de análise; (3) Seleção dos dados significativos; (4) Organização do material; (5) Triangulação dos dados; (6) Exibição dos dados e, (7) Atribuição de significados. A partir dessas etapas, utilizadas para o

tratamento e análise de dados, os resultados e discussões foram estruturados em base aos objetivos traçados, a fim de responder a pergunta da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desta seção, expõem-se os resultados e discussões das análises realizadas. Assim sendo, a seção foi dividida em duas partes, as quais são: (4.1) Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda: ações e preceitos metodológicos identificados nos projetos, e (4.2) Mapeamento das características dos projetos de Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda.

4.1 Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda: ações e preceitos metodológicos identificados nos projetos

Diante das diretrizes estabelecidas pela Resolução número 7 de 18 de dezembro de 2018, que regulamentou a extensão curricular no ensino superior (Brasil, 2018), tanto a IES como o curso em questão implementaram a extensão universitária como parte do currículo. Desse modo, o Projeto Pedagógico do curso de Design de Moda estudado visa a desenvolver uma extensão curricular pautada pela interdisciplinaridade, em conformidade com o objetivo do curso e com o perfil profissional do egresso, incluindo todos os componentes curriculares de cada semestre, que dispõem de horas específicas para o desenvolvimento dos projetos de extensão curricular (PPC Design de Moda, 2024).

Portanto, durante cada semestre letivo, o curso dedica um mínimo de 10% (dez por cento), o que corresponde a cerca de 10 dias, voltados ao desenvolvimento de projetos de Curricularização da Extensão. Tais projetos podem permear

diversas áreas temáticas transversais, que podem variar a cada semestre, de acordo com o projeto desenvolvido (PPC Design de Moda, 2024). As áreas temáticas transversais foram estabelecidas pela IES, com base nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior (Brasil, 2018), e permitem que sejam desenvolvidas propostas múltiplas, contudo, dentro da natureza de cada curso. No curso de Design de Moda estudado, algumas áreas temáticas foram adotadas, emergindo em distintos projetos realizados, conforme é possível observar no Quadro 1.

Quadro 1. Projetos de extensão curricular desenvolvidos nos anos de 2023, 2024 e 2025 no curso de Design de Moda estudado e as áreas temáticas pertencentes

Semestre letivo	Áreas temáticas	Resumo do projeto
2023.1	Inovação e Tecnologia de Produção	O desenvolvimento de vestimentas esportivas tem se beneficiado do uso de materiais tecnológicos inovadores, que otimizam a performance corporal e a funcionalidade das peças. Este projeto foi realizado em parceria com o curso de Educação Física da mesma IES. Agente externo: empresas têxteis da região, produtoras de materiais tecnológicos. Objetivo: elaborar roupas esportivas com materiais tecnológicos produzidos pelas empresas, focando-se em diversas modalidades esportivas.

2023.2	Saúde	Os turbantes e adereços de cabeça podem ser considerados elementos de suporte para mulheres que passam pelo câncer, a fim de minimizar o estigma social e aumentar a autoestima. Agente externo: Entidade Sem Fins Lucrativos que atende mulheres vítimas de câncer. Objetivo: desenvolver turbantes para mulheres acometidas pelo câncer de mama em tratamento quimioterápico.
2024.1	Cultura	Os setores do vestuário e da moda possuem considerável apelo regional, portanto, reconhecer os profissionais que trabalham nesses setores faz parte do contexto social e cultural da cidade. Agente externo: profissionais da área de moda, egressos do curso de Design de Moda. Objetivo: elaborar material que expresse a atuação profissional dos egressos do curso de Design de Moda, celebrando seus percursos e comprometimento para o desenvolvimento da sociedade por meio da Moda.
2024.2	Comunicação e Cultura	As roupas manifestam a identidade dos indivíduos, promovendo comunicação e significados. Agente externo: pessoas próximas dos estudantes. Objetivo: desenvolver produção de moda que valorize o significado das roupas através das gerações.

2025.1	Saúde	Bonecas de pano podem ser uma alternativa lúdica para crianças hospitalizadas, criando vínculos afetivos e proporcionando sensação de segurança. Esta ação foi desenvolvida em parceria com um projeto social da região, que confecciona bonecas de pano. Agente externo: crianças hospitalizadas. Objetivo: confeccionar bonecas de pano para serem doadas para crianças enfermas que se encontram hospitalizadas.
2025.2	Direitos humanos e justiça	A violência doméstica é um crime que assola diversas famílias em todo o mundo. Diante dessa temática, desenvolveu-se um projeto denominado "Violência nunca foi Moda". Agente externo: Instituição sem fins lucrativos que acolhe e apoia vítimas de violência doméstica. Objetivo: elaborar propostas diversificadas, da natureza do design de moda, voltadas às necessidades da entidade Corações de Algodão Doce.

Fonte: desenvolvido pelas autoras, com base nos documentos do curso (2025).

Os dados expostos no Quadro 1 permitiram verificar que existe uma pluralidade de áreas temáticas desenvolvidas pelo curso nos projetos de extensão curricular, bem como diversos setores da sociedade sendo atendidos (agentes externos). Portanto, além de promover benefícios à formação dos estudantes, aproximando-os de necessidades sociais reais, esses trabalhos também geraram benefícios para a comunidade, que recebeu produtos e/ou serviços a fim de sanar demandas existentes. Tal ideia vai ao encontro do que defende Karasik (2020) quando discorre sobre a relevância de se obter uma troca recíproca entre academia e sociedade nos projetos de extensão. Ainda a esse respeito, nota-se

que há uma preocupação em atingir demandas próprias da comunidade local, tais como o envolvimento com indústrias têxteis e com profissionais dos setores de vestuário e confecção, por exemplo.

Em relação aos preceitos metodológicos adotados no projeto de extensão do curso de Design de Moda, considera-se que este se baseia nos princípios metodológicos do design, que estabelecem “um processo sistemático, lógico e ordenado” (Mozota; Klöpsch; Costa, 2011, p. 17). Com base nesse entendimento, enfatiza-se que as metodologias projetuais do design têm como eixo central a resolução de problemas, estimulando o estudante, enquanto futuro atuante na área, a desenvolver competências que o habilitem a criar soluções adequadas, sustentadas por pesquisa, criatividade e conhecimento técnico (Hsuan-An, 2017).

No que tange ao ambiente de ensino, a Aprendizagem Baseada em Projetos configura-se como um modelo de ensino que busca possibilitar aos estudantes o enfrentamento de questões e problemas reais, relevantes para a sociedade, incentivando-os a definir estratégias de abordagem e a atuar de forma colaborativa na construção de soluções (Bender, 2014). Assim como as metodologias de design, a Aprendizagem Baseada em Projetos também é composta por etapas semelhantes. A autora Brandalise (2022) sugere uma sequência para a aplicação da Aprendizagem Baseada em Projetos, a qual possui as seguintes etapas: (I) Contextualização da temática, (II) Construção da problemática, (III) Aprofundamento na problemática, (IV) Coleta de Informações, (V) Desenvolvimento do Plano de Ação, (VI) Testagem e Revisão da Proposta, (VII) Apresentação dos Resultados e Avaliação.

Logo, as etapas de desenvolvimento e de propostas nos projetos foram organizadas conforme as características das metodologias de projeto de design associadas à Aprendizagem Baseada em Projetos, mostrando-se adequadas ao contexto

e às demandas do ambiente acadêmico.

Diante do exposto, o Quadro 2 demonstra as etapas projetuais utilizadas para o desenvolvimento dos projetos de extensão curricular do curso estudado.

Quadro 2. Etapas projetuais dos projetos de Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda

Etapas	Explicação das ações
1. Entendimento da área temática	Compreensão da área temática a ser desenvolvida.
2. Identificação da demanda	A partir da área temática, alinha-se o projeto à identificação de oportunidades na comunidade.
3. Aproximação com o setor da sociedade para diagnóstico das necessidades	Conversa com o setor da sociedade eleito para o projeto.
4. Levantamento e análise de dados	Após conversa prévia, realizam-se pesquisas (usuário, mercado, comunidade entre outros) e analisam-se os dados para que seja possível propor sugestões eficazes para o problema identificado.
5. Elaboração de solução criativa	Momento para desenvolver soluções criativas e pertinentes para a proposta.
6. Prototipação da ideia	Para que as ideias sejam validadas, segue-se para a prototipação.
7. Entrega e apresentação da proposta junto ao agente externo	Com a presença da instituição parceira/agente externo, realiza-se a entrega da proposta e coletam-se os feedbacks.

Fonte: desenvolvido pelas autoras, com base nos documentos do curso (2025).

Ressalta-se que, durante todo o processo projetual das atividades, os estudantes foram instigados a assumirem uma postura autônoma, empática, colaborativa, investigativa e solucionadora para as demandas. Ainda assim, receberam aporte constante do colegiado do curso, como apoio educacional, técnico e de gestão do processo para que pudessem adquirir segurança nas tomadas de decisão e nos encaminhamentos próprios das atividades em questão. Nessas atividades, os(as) professores(as) atuaram como mediadores(as), conforme sugere Bender (2014, p. 38)

Em vez de servirem como fornecedores de informações (ou seja, em uma aula tradicional e baseada em discussões), a ABP requer que os professores sejam facilitadores e orientadores educacionais [...].

Entende-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos redefine o papel docente ao deslocar o foco da transmissão de conteúdo para a mediação do conhecimento. Nessa abordagem, o professor atua como facilitador e orientador educacional, promovendo a autonomia e o protagonismo do estudante no desenvolvimento de projetos (Bender, 2014; Brandalise, 2022). Considera-se que tal prática valoriza a investigação, a colaboração e a utilização contextual do saber, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e integradores, promovendo troca com a comunidade.

4.2 Mapeamento das características dos projetos de Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda

A partir do exposto na subseção anterior, pôde-se perceber características dos projetos de extensão curricular desenvolvidos no curso de graduação em Design de Moda. Essas especificidades tocaram aspectos voltados a fatores do ensino das futuras práticas profissionais e de comportamentos e habilidades dos estudantes. A fim de evidenciar as particularidades dos projetos identificados no curso em questão, expõe-se, no Quadro 3, o mapeamento das suas principais características.

Quadro 3. Mapeamento das principais características dos projetos de Curricularização da Extensão do curso de Design de Moda

Características	Evidências
Compromisso com demandas sociais reais, advindas da comunidade local	Os projetos de extensão foram direcionados a temas e necessidades da comunidade local e regional, tais como saúde, cultura, direitos humanos e tecnologia têxtil, fortalecendo o vínculo entre a formação acadêmica e o impacto social.
Desenvolvimento de competências e habilidades	As propostas estimularam a autonomia, a criatividade, a empatia e a capacidade investigativa dos estudantes, preparando-os para resolver problemas reais e propor soluções inovadoras no campo da moda, presentes na sociedade em que se encontram inseridos.
Articulação interdisciplinar do conhecimento	Os projetos foram estruturados de forma interdisciplinar, articulando os diferentes componentes curriculares de cada semestre, de modo que a extensão se integre plenamente ao currículo e contribua para a formação global dos discentes.
Conhecimento técnico da natureza do Design de Moda	Promoveram o desenvolvimento de conhecimentos técnicos em Design de Moda, com domínio de materiais, processos e metodologias. As atividades mostraram o uso desses saberes na solução de problemas reais, unindo pesquisa, criatividade e técnica, fortalecendo competências técnicas, pensamento crítico e responsabilidade social.

Fonte: desenvolvido pelas autoras (2025).

Entende-se que as características assinaladas compreendem alguns aspectos solicitados na Resolução número 7 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) e, dessa maneira, seguem os preceitos das Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira. Ou seja, as especificidades identificadas na extensão curricular do curso analisado encontram-se alinhadas às Diretrizes. Como exemplo, pode-se citar o compromisso com demandas sociais reais, advindas da comunidade local, o qual se alinha ao Artigo 5º - Inciso I (Brasil, 2018, p. 2), que expressa a necessidade da

[...] interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.

Dessa maneira, além do alinhamento com as Diretrizes da Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018), o que se considera fundamental, percebe-se que o curso de Design de Moda estudado conseguiu implementar, de maneira adequada e funcional, a extensão curricular, promovendo conexão com a comunidade, conhecimento técnico e, acima de tudo, uma aprendizagem baseada pela vivência dos conhecimentos.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o processo educacional no ensino superior, é relevante que ele não se restrinja apenas ao ensino e à aprendizagem de conteúdos técnicos, mas que também contemple a incorporação de saberes mais amplos, capazes de promover uma formação integral do estudante. Adicionalmente, que desenvolva “dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural” (Marinho-Araújo; Almeida, 2017, p. 2), bem como a formação de uma postura crítica e reflexiva, que possibilite ao estudante tomar decisões e realizar julgamentos profissionais pautados na ética, na segurança e na clareza de propósito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu as ações realizadas pelo curso de Design de Moda nos anos de 2023, 2024 e 2025. Nesse período, foram identificados seis projetos de Curricularização da Extensão realizados, cujas áreas temáticas foram: inovação e tecnologia de produção, saúde, cultura, comunicação, direitos

humanos e justiça. A análise desses projetos possibilitou compreender como a extensão vem sendo incorporada de forma estruturada, contínua e articulada ao currículo do curso de Design de Moda.

Referente aos preceitos metodológicos adotados, verificou-se que os projetos são articulados à luz da Aprendizagem Baseada em Projetos, bem como aos princípios do design como a abordagem projetual orientada à identificação de problema, pesquisa, desenvolvimento e prototipação. Essa combinação possibilitou uma organização das etapas de trabalho, favorecendo autonomia discente, engajamento e relações colaborativas entre estudantes, docentes e comunidade. Os resultados indicam que o modelo adotado fortalece competências técnicas, habilidades investigativas, criativas, comunicacionais e éticas, fatores importantes para a formação em moda.

O mapeamento das características dos projetos evidenciou que a extensão curricular do curso analisado opera como um espaço de diálogo entre a universidade e a comunidade, promovendo trocas que geram benefícios mútuos. Para os estudantes, essas experiências ampliam a compreensão sobre o papel social do designer de moda e estimulam uma postura profissional mais crítica, sensível e propositiva. Para os agentes externos, os projetos oferecem soluções criativas e aplicáveis às suas necessidades, configurando um modelo de atuação que valoriza a reciprocidade.

Entretanto, percebe-se como limitações e desafios questões voltadas às avaliações. Considerando que os projetos abrangem o curso em sua totalidade, há um grande volume de estudantes, o que exige do corpo docente um olhar amplo em relação à observação das ações e necessidades dos acadêmicos e, ao mesmo tempo direcionado, com enfoque aos critérios avaliativos. Outro limitante poderia corresponder ao fato de que as atividades de extensão curricular conseguem abarcar

somente a comunidade local, entretanto, também se entende que, por se tratar de um Centro Universitário Comunitário, há o dever de acolher as necessidades da comunidade.

Considera-se, portanto, que a Curricularização da Extensão, tal como implementada no curso investigado, contribui para consolidar uma formação baseada na vivência e na responsabilidade social. O estudo também indica que a continuidade e o aperfeiçoamento desses projetos podem fortalecer o alinhamento do curso às demandas contemporâneas da educação superior em Design de Moda, especialmente diante de diretrizes curriculares e dos desafios éticos, culturais e produtivos do setor.

CRÉDITO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider; J. C. Rosa.

Coleta de dados: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider.

Análise de dados: G. Poltronieri Lenzi.

Discussão dos resultados: G. Poltronieri Lenzi.

Revisão e aprovação: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider; J. C. Rosa.

Revisão ortográfica e gramatical: S.M. Schumacher Moresco.

Declaração sobre o uso de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita

Durante a preparação deste trabalho, as autoras utilizaram *Chat GPT* com o objetivo de *ajustes textuais (adequação do texto)*. Após o uso dessa ferramenta/serviço, as autoras revisaram e editaram o conteúdo conforme necessário e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rita Moraes de; MELO, Jaqueline Ferreira Holanda de. Saberes difusos e práticas para se pensar a formação em moda: perspectivas a partir de uma série de podcast. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1–16, 2023. DOI: 10.5965/25944630712023e2747. Disponível em: <https://>

periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/2274. Acesso em: 6 dez. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. (Desafios da educação). Porto Alegre: Penso, 2018. E-book. p.3. ISBN 9788584291168. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291168/>. Acesso em: 18 set. 2025.

BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos. Porto Alegre: Penso, 2014. E-book. p.1. ISBN 9788584290000. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290000/>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRANDALISE, Giselly Ciritini Mondardo. Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP. In: MERÍZIO, Fernando Luís; BRANDALISE, Giselly Ciritini Mondardo; GRIPA, Sidnei (Orgs.). **Metodologias ativas e tecnologias educacionais**: guia prático para uma docência inovadora. Brusque: Editora UNIFEBE, 2022. p. 32-41.

BRASIL. República Federativa. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Gabinete da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Setorial da Moda**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-cultura/texto/arquivos-pdf/PlanoSetorialdaModa_revisado.pdf. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 442, de 3 de julho de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Moda. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> . Acesso em: 6 dez. 2025.

DULCI, Luciana Crivellari. Da técnica ao ensino superior: um olhar para a formação em moda no sudeste brasileiro. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 135–151, 2020. DOI: 10.5965/25944630422020135. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/1640>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

HSUAN-AN, Tai. **Design**: conceitos e métodos. São Paulo: Blucher, 2017.

FAVERE, Juliana; SCOZ, Emanuella; SCOZ, Tatiane Melissa. Ensino de Moda no Brasil com ênfase em Santa Catarina: análise construída pelos Paradigmas da Educação da Sociologia clássica. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 46-68, 2020. DOI: 10.5965/25944630412020046. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/1636>. Acesso em: 6 dez. 2025.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálisis**, v. 27, e97067, p. 1-10, 2024.

KARASIK, Rona J. Community partners' perspectives and the faculty role in community-based learning. **Journal of Experiential Education**, v. 43, n. 2, p. 113-135, 2020.

KISTMANN, Virginia Borges. Fuzzy design education: perspectivas para o ensino do design no Brasil e no mundo. In: MORAES, Dijon de; DIAS, Maria Regina Álvares Correia; SALES, Rosemary do Bom Conselho (org.). **Cadernos de Estudos Avançados em Design**: design e educação. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2021. p. 69-105. Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2021/CEAD_Educacao/2021_CEAD_educacao_cap3.pdf. Acesso em: 6 dez. 2025.

LONA, Miriam Therezinha; BARBOSA, Ana Mae. O ensino de Design no Brasil: Formação das Escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE. **DATJournal**, v. 5, n. 2, 2020.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro Silva. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 32, 2017.

MOZOTA, Brigitte B.; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe C. X. **Gestão do design**: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Sandra Maia Rodrigues Pereira. **Sustentabilidade e ensino de moda**: somos parte do problema ou solução? Belo Horizonte: Editora UEMG, 2024.

PPC DESIGN DE MODA. **Projeto Pedagógico do curso de Design de Moda**. XXX (ocultado para revisão às cegas), 2024.

SANDRI, Rubiana de Quadros; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Moda no contexto da história social e do ensino. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

SANTOS, Bruna Leôncio Prada dos; TRISKA, Ricardo. Relação entre moda e design na sociedade contemporânea e educação superior brasileira: observação da influência do design na moda através do levantamento dos cursos de pós-graduação lato sensu em design de moda e moda no Brasil. **Arcos Design**, v. 15, n. 2, p. 197-215, 2022.

SILVA, Emanuelle Kelly Ribeiro da; QUEIROZ, Cintya Tavares Marques de; MENDES, Francisca Raimunda Nogueira. Os desafios e as possibilidades curriculares do curso de Design-Moda da Universidade Federal do Ceará, frente à Covid-19. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5965/25944630612022e0123. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/in>

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2021. E-book. p.3. ISBN 9786555550641. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550641/>. Acesso em: 18 set. 2025.

Curricular Integration of Extension Activities in Fashion Design: methodological articulations, formative impacts, and social practices

Gabriela Poltronieri Lenzi

PhD, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | gabriela.lenzi@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0001-7449-4136 | <https://lattes.cnpq.br/1445274765070240>

Thaissa Schneider

Master's degree, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | thaissa@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0001-7277-5225 | <http://lattes.cnpq.br/2182377331702727>

Josely Cristiane Rosa

PhD, Centro Universitário da Fundação Educacional de Brusque | jo.rosa@unifebe.edu.br
Orcid: 0000-0003-1813-2741 | <http://lattes.cnpq.br/7940291362084328>

Submitted: 12/11/2025 | Accepted: 06/16/2026



Curricular Integration of Extension Activities in Fashion Design: methodological articulations, formative impacts, and social practices

ABSTRACT

The expansion of university extension activities and their integration into curricular structure have gained central relevance in Brazilian higher education, particularly after the National Education Plan 2014–2024 and Resolution No. 7/2018, which mandates that at least 10% of undergraduate program workloads be allocated to extension initiatives. Within this context, the curricular integration of extension activities plays a strategic role in Fashion Design education by aligning teaching, research, and social engagement in response to local demands. Therefore, this article aims to analyze the extension-based curricular projects developed between 2023 and 2025 in an undergraduate Fashion Design program at a Higher Education Institution in southern Brazil. It outlines the actions undertaken, the methodological principles adopted, and the main characteristics of these projects. This applied, qualitative, and exploratory-descriptive study was conducted as a case study and employed participant observation alongside bibliographic and documentary research. The findings reveal a wide range of thematic areas and external stakeholders involved, with particular emphasis on sectors connected to the textile, apparel, and garment industries, illustrating a reciprocal relationship between the program and the surrounding community. The results show that the projects are structured around methodological principles of design in conjunction with Project-Based Learning, supporting investigation, planning, development, and dissemination of solutions. They also foster autonomy, collaboration, an investigative attitude, and ethical, social, and professional competencies that are decisive for Fashion Design education.

Keywords: Fashion Design; Curricular integration of extension activities; Project-based learning.

Curricularização da Extensão em Design de Moda: articulações metodológicas, impactos formativos e práticas sociais

RESUMO

A ampliação da extensão universitária e sua inserção na matriz curricular ganharam centralidade na educação superior brasileira, especialmente após o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e a Resolução nº 7/2018, que determina a reserva mínima de 10% da carga horária dos cursos para atividades extensionistas. Nesse cenário, a extensão curricular assume papel estratégico na formação em Design de Moda ao articular ensino, pesquisa e intervenção social em diálogo com demandas locais. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os projetos de Curricularização da Extensão de um curso de graduação em Design de Moda de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil desenvolvidos entre 2023 e 2025, descrevendo as ações realizadas, os preceitos metodológicos adotados e as principais características desses projetos. A pesquisa, aplicada, qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, configurou-se como estudo de caso, com uso de observação participante e pesquisas bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam pluralidade de áreas temáticas e de agentes externos atendidos, com destaque para setores relacionados à indústria têxtil, vestuário e confecção, em uma relação de reciprocidade entre curso e comunidade. Verificou-se que os projetos se estruturam a partir de princípios metodológicos do design, articulados à Aprendizagem Baseada em Projetos, favorecendo investigação, planejamento, desenvolvimento e socialização de soluções, bem como o desenvolvimento de autonomia, colaboração, postura investigativa e competências éticas, sociais e profissionais decisivas para a formação em Design de Moda.

Palavras-chave: Design de Moda; Curricularização da Extensão; Aprendizagem Baseada em Projetos.

Curricularización de la Extensión en Diseño de Moda: articulaciones metodológicas, impactos formativos y prácticas sociales

RESUMEN

La ampliación de la extensión universitaria y su incorporación en la matriz curricular han adquirido centralidad en la educación superior brasileña, especialmente a partir del Plan Nacional de Educación 2014–2024 y de la Resolución nº 7/2018, que establece un mínimo del 10% de la carga horaria de los cursos de grado destinado a actividades extensionistas. En este contexto, la curricularización de la extensión asume un papel estratégico en la formación en Diseño de Moda al articular enseñanza, investigación e intervención social en diálogo con las demandas locales. El presente estudio tiene como objetivo analizar los proyectos de curricularización de la extensión de un curso de grado en Diseño de Moda de una Institución de Educación Superior del sur de Brasil desarrollados entre 2023 y 2025, describiendo las acciones realizadas, los fundamentos metodológicos adoptados y las principales características de dichos proyectos. La investigación, de carácter aplicado, cualitativo y exploratorio-descriptivo, se configuró como un estudio de caso, utilizando observación participante, además de análisis bibliográfico y documental. Los resultados evidencian una diversidad de áreas temáticas y de agentes externos involucrados, con énfasis en los sectores textil, de indumentaria y de confección, en una relación de reciprocidad entre el curso y la comunidad. Se concluye que los proyectos se estructuran a partir de principios metodológicos del diseño, articulados con el Aprendizaje Basado en Proyectos, favoreciendo la investigación, la planificación, la creatividad y el desarrollo de competencias éticas, sociales y profesionales esenciales para la formación en Diseño de Moda.

Palabras-clave: Diseño de Moda; Curricularización de la Extensión; Aprendizaje Basado en Proyectos.

1 INTRODUCTION

The expansion of university extension activities and their integration into undergraduate curricula have become central to the agenda of Brazilian higher education, particularly following the approval of the National Education Plan 2014–2024 (Law No. 13,005/2014) and Resolution No. 7 of December 18, 2018, which establishes the guidelines for extension activities in higher education (Brasil, 2014, 2018). According to this Resolution, extension is conceived as an activity integrated with teaching and research, constituting an interdisciplinary, political, educational, cultural, scientific, and technological process that fosters transformative interaction between higher education institutions and other sectors of society (Brasil, 2018).

Within this framework, the curricular integration of extension activities has become a central axis of academic education by engaging students and professors in knowledge production processes directly connected to social, cultural, and economic demands of the contexts in which higher education institutions operate. According to Karasik (2020), extension initiatives grounded in dialogical and reciprocal relationships with the community promote the development of civic responsibility, ethical commitment, and students' professional qualifications. However, as Fontenele (2024) argues, their implementation is challenged by political, pedagogical, conceptual, regulatory, and operational barriers associated with inequalities in access, the historical marginalization of extension activities, and limitations in management and funding. In this context, it becomes essential to understand how undergraduate programs have translated into practice the requirement that at least 10% of their total workload be allocated to extension activities (Brasil, 2018), integrating teaching, research, and extension into educational pathways with transformative potential.

Based on this background, this study was guided by the following research question: how are the curricular extension projects developed by an undergraduate Fashion Design Program at a Higher Education Institution in southern Brazil configured in terms of their actions, methodological principles, and central characteristics during the years 2023, 2024, and 2025?

To answer this question, the general objective was to analyze the curricular extension projects developed by an undergraduate Fashion Design program at a Higher Education Institution in southern Brazil between 2023 and 2025. The specific objectives were: (a) to describe the extension activities carried out by the Fashion Design program during the years 2023, 2024, and 2025; (b) to identify the methodological principles adopted in the development of the Fashion Design program's curricular extension projects; and (c) to map the main characteristics of these projects, considering their integration into the curriculum and their contribution to student education.

This study is characterized as an applied qualitative study with an exploratory-descriptive design, adopting as a case study an undergraduate Fashion Design program at a Higher Education Institution in southern Brazil. The methodological procedures included case study, participant observation, and bibliographic and documentary research. Data were collected through the analysis of projects, reports, institutional documents, and records of curricular extension activities carried out between 2023 and 2025, complemented by the experiences of professors involved in the design and implementation of these projects. Data organization and interpretation followed successive stages of information organization, selection of relevant evidence, categorization, and triangulation across different sources, based on the adopted theoretical framework.

The relevance of this study is supported by three main

dimensions. First, it addresses the need to systematize experiences related to the curricular integration of extension activities in Fashion Design programs, an area in which, despite the expansion of academic offerings and the growing emphasis on social responsibility, still remains a lack of in-depth analyses of concrete curricular practices. Second, the study is relevant to the program under investigation, as the analysis of projects developed between 2023 and 2025 may support the refinement of its educational processes, contributing to academic and pedagogical decision-making and to the improvement of curricular extension management. Finally, although focused on a specific case, the study engages with national regulations and contemporary debates on extension and Fashion Design education, aiming to provide elements that might be considered by other higher education institutions and contribute to consolidating curricular extension as a structuring axis of Fashion Design education in Brazil.

2 FASHION DESIGN PROGRAMS: THE NATIONAL CONTEXT

The consolidation of Fashion Design programs in Brazil has taken place within a context marked by the expansion of higher education and the reconfiguration of fashion itself as a field of knowledge, design practice, and economic activity. Recent studies indicate that fashion, once understood primarily as an aesthetic or consumer phenomenon, is now recognized as a social, historical, and communicative construct. This shift calls for more robust, critical, and interdisciplinary educational projects to prepare professionals that will work in this contemporary fashion sector. In this regard, Sandri and Becker (2020) argue that fashion education should integrate social history, contemporary technologies, and active learning methodologies in order to respond to a field undergoing constant transformation, crossed by debates surrounding

identity, sustainability, and digital culture.

From a regulatory perspective, the incorporation of fashion into Brazilian higher education initially occurred within the field of design. Resolution CNE/CES No. 5/2004 established the National Curriculum Guidelines for undergraduate Design programs, defining the graduate profile based on reflective thinking, design competence, creativity, and a systemic understanding of production processes (Lona & Barbosa, 2020). Although the document does not specifically address fashion, it established the institutional framework within which many Fashion Design programs were created and evaluated, particularly as Design programs with a specialization in Fashion or as technological degree programs in the field.

Within this context, Santos and Triska (2022) identify 2004 as the regulatory milestone in which fashion was officially recognized as a subfield of design in the Brazilian higher education system. This strengthened the conceptual relationship between the two fields, but also generated tensions regarding the epistemological autonomy of fashion as an independent field of knowledge. According to the authors, a certain degree of separation between design and fashion persists in curriculum organization and academic production, despite the convergence of design practices and the growing importance of design in generating symbolic and economic value within the fashion industry.

A recent regulatory advance is Opinion No. CNE/CES 442/2024, approved by the Higher Education Council, which establishes the specific National Curriculum Guidelines for undergraduate bachelor's degree programs in Fashion. This represents the first national curricular framework explicitly designed for Fashion programs after decades of higher education provision without specific national guidelines. This regulation tends to reshape the Program Pedagogical Project (PPP) for the Fashion Design Program by aligning educational competencies with issues such as sustainability, innovation,

the creative economy, and labor rights throughout the textile and apparel production chain (Brasil, 2024).

By observing the national scenario, the consolidation of Fashion Design programs is closely associated with wider transformations in Brazilian higher education, productive restructuring, and the affirmation of the creative economy as a strategic axis of development. The expansion of higher education, particularly intensified since the early 2000s, has increased access to programs considered strategic for economic competitiveness and for Brazil's participation in global circuits of symbolic production. Within this scenario, fashion has come to be recognized not merely as a consumer market but as a sector encompassing complex value chains involving the textile and apparel industries, services, communication, technology, and culture. Consequently, Fashion Design education has assumed a more prominent position within national educational and cultural policies (Santos & Triska, 2022; Brasil, 2012).

Furthermore, the national context has been profoundly influenced by cross-cutting agendas that reposition Fashion Design programs in relation to broader sociopolitical challenges. Issues such as environmental and social sustainability, circular economy, decent work within the textile and apparel industry, cultural diversity, ethnic-racial issues, gender, and embodiment have become central themes in academic debates and public policies. As a result, educational programs have moved beyond a strictly technical focus toward a broader understanding of the ethical and political implications of fashion production (Pereira, 2024; Andrade & Melo, 2023). In dialogue with this context, the new National Curriculum Guidelines for Fashion programs explicitly emphasize the centrality of competencies related to ethics, citizenship, labor rights, and sustainability, shifting educational priorities from a predominantly market-oriented perspective toward a broader commitment to social responsibility (Brasil, 2024; Silva, Queiroz, & Mendes, 2022).

In this process, the debate concerning the type of professional that higher education in fashion seeks to educate has been intensified: whether a predominantly technical practitioner focused on responding rapidly to the demands of industry and retail, or a professional capable of integrating design skills, aesthetic sensitivity, and critical reflection on consumption, labor, and social inequalities. Recent studies on the development of fashion education in Brazil show that the consolidation of higher education programs has long been strongly influenced by the demands of the productive sector, resulting in curricula that prioritize practical and managerial components over theoretical and research-oriented disciplines (Dulci, 2020; Favere, Scoz, & Scoz, 2020). On the other side, studies addressing sustainability, curriculum, and diffuse knowledge advocate more interdisciplinary educational models capable of integrating academic knowledge, professional experiences, local cultures, and non-school forms of knowledge, expanding educational objectives beyond merely adapting to market demands (Pereira, 2024; Andrade & Melo, 2023; Silva, Queiroz, & Mendes, 2022).

Finally, it is possible to observe that the field of fashion within Brazilian higher education is undergoing a process of structural reconfiguration. On the one hand, it has accumulated nearly four decades of undergraduate education, diverse educational experiences, and expanding scientific research. On the other hand, it faces the challenge of aligning itself with recent regulatory reforms, transformations in the creative economy, and the demands of a society marked by environmental crises, persistent inequalities, and disputes for social recognition (Santos & Triska, 2022; Kistmann, 2021).

2.1 Curricular Integration of Extension Activities

According to Article 3 of Resolution No. 7 of December 18, 2018 (Brasil, 2018, p. 1),

Extension in Brazilian Higher Education is an activity integrated into the curriculum and the organization of research. It constitutes an interdisciplinary, political, educational, cultural, scientific, and technological process that promotes transformative interaction between higher education institutions and other sectors of society through the production and application of knowledge, in permanent articulation with teaching and research.¹

Currently, the curricular integration of extension activities is part of the Brazilian Higher Education Guidelines, particularly following the enactment of Law No. 13,005/2014 (Brasil, 2014), which established that university extension activities must be incorporated into undergraduate curricula and account for at least 10% of the total program workload (Brasil, 2018).

According to Gadotti (2017), the proposal to integrate university extension into the curriculum is not recent. Its origins can be traced back to the National Education Plan 2001–2010, with goals 21 and 23. Although university extension activities were present in other countries since the nineteenth century, in Brazil they arise during the 1950s and 1960s, under the strong influence of the National Union of Students (NUS) and related social movements, which sought to strengthen the relationship between universities and society.

Extension activities are regarded as an essential component of students' education, as they encourage the exchange of knowledge between universities and society while fostering a responsible and critical attitude toward existing social demands. In line with Karasik (2020), university extension activities developed in partnership with local communities have proven beneficial for students, both by strengthening their civic responsibility as citizens and by contributing to their professional development.

Within this context, students are encouraged to engage with communities as agents of transformation in matters related to social, cultural, and economic development, while promoting ethical reflection on “the social dimension of teaching and research”, as established in Articles 5 and 6 of Resolution No. 7 of December 18, 2018 (Brasil, 2018, p. 1). Consequently, they are encouraged to reflect upon and seek solutions to real, and often complex, problems identified within society.

These experiences are understood to contribute to a solid educational process grounded in the practical application of knowledge. However, the relationship between universities and society must be reciprocal, meaning that both parties should find value from this interaction. Karasik (2020) considers reciprocity between universities and communities to be a fundamental condition for successful extension activities. Accordingly, communities should also benefit by receiving initiatives that foster innovative solutions to their social needs.

Despite the many advantages associated with university extension activities, Fontenele (2024, p. 6) argues that, in Brazil, the challenges “are political, pedagogical, conceptual, managerial, regulatory, and operational in nature.” According to the author, issues such as unequal and selective access to higher education, the marginalization and underfunding of extension activities, and structural challenges related to educational policies are some of the obstacles surrounding the curricular integration of extension activities. Addressing these challenges is essential in order to “build concepts and practices capable of articulating teaching/research/extension” (Fontenele, 2024, p. 7).

2.2 Active Learning Methodologies: Project-Based Learning

Active learning methodologies have gained increasing prominence in contemporary education, as they shift the focus from the simple transmission of content to learning processes that emphasize inquiry, questioning, and experimentation. Although content transmission remains an essential component of teaching, studies suggest that students achieve a broader and more transformative understanding of knowledge through challenges, hands-on experiences, and reflective practices (Bacich & Moran, 2018).

In this sense, educational approaches that place students in an active role, characterized by dialogue, participation, and interpersonal interaction, enhance learning processes, especially in response to the complexities of contemporary educational contexts. Teaching requires content mastery, ability to organize information, interpret data, and develop explanations that make knowledge more meaningful. By sharing experiences and diverse perspectives, students develop active listening skills, revisit their own assumptions, and construct a more solid understanding of knowledge through engagement with their peers' viewpoints (Soares, 2021).

Experiential learning, design-based learning, and the maker culture represent contemporary expressions of these educational practices, emphasizing personalization, collaboration, and student agency. However, the emphasis on the term *active* cannot be dissociated from its reflective dimension, which is fundamental to both the learning process and the knowledge being constructed, as well as to the competencies developed throughout each activity. As Bacich and Moran (2018) argue, teaching and learning become continuous processes of research, creation, reflection, and collaboration, expanding the boundaries of knowledge and

enriching educational experience.

The classroom can become a privileged space for co-creation, maker practices, and the search for entrepreneurial solutions at all educational levels, where students and teachers learn from concrete situations, [...] The essential goal is to foster each individual's creativity, the understanding that everyone can grow as researchers, discoverers, and creators; that they are capable of taking risks, learning from their peers, and discovering their own potential (Bacich & Moran, 2018, p. 2).

According to Bender (2014), Project-Based Learning (PBL) constitutes a highly effective instructional approach for engaging students in teaching and learning processes, as it motivates them to seek solutions to real-world problems. This approach promotes the development of a wide range of competencies, including problem-solving from multiple perspectives, systems thinking across diverse contexts, initiative and creativity in proposing original solutions, critical thinking for informed analysis and decision-making, as well as cooperation and collaboration, which foster teamwork and respect for diversity.

Within this context, the adoption of Project-Based Learning in fashion education emerges as a transformative pedagogical approach because it bridges theory and practice while fostering student agency and critical awareness. Bender (2014, p. 16) emphasizes that PBL motivates students "to learn, to work in teams, and to develop collaborative skills." Therefore, Project-Based Learning has become a key instructional approach for developing intellectual autonomy, investigative skills, and collaboration among participants, strengthening student agency and promoting the construction of knowledge that is meaningful for professional practice.

3 METHODOLOGY

This study was classified as applied research, adopting a qualitative approach to the research problem and an exploratory-descriptive design according to its objectives. It sought to analyze the curricular extension projects developed by an undergraduate Fashion Design program at a Higher Education Institution in southern Brazil during the years 2023, 2024, and 2025.

Applied research aims to generate knowledge intended for practical application within a specific context. Given the nature of the research problem, the qualitative approach was conducted in a real-world setting, allowing the collection of detailed data and providing an in-depth, contextualized understanding of the phenomenon under investigation. Descriptive studies often offer new perspectives on a research problem, making them closely related to exploratory studies. For this reason, they are characterized as exploratory-descriptive (Gil, 2022).

The methodological procedures included a case study, combined with participant observation and bibliographic and documentary research. According to Gil (2021), a case study is an empirical investigation that examines a contemporary phenomenon within its real-life context and may “[...] refer to an individual, an organization, an event, a program, a community, or even a culture” (Gil, 2021, p. 50). Participant observation places the researcher in the role of observer, who becomes integrated into the social setting under investigation, enabling the collection of information, data, and evidence through direct interaction with the participants.

Unlike documentary research, bibliographic research relies on secondary sources, such as books, scientific articles, and other published materials. Documentary research is based on primary sources, in which information originates from official or private documents, for example (Marconi &

Lakatos, 2021).

Accordingly, this study examined the curricular extension activities carried out by an undergraduate Fashion Design program between 2023 and 2025. These years were selected for this investigation because they represent a period in which the curricular integration of extension activities had reached a greater level of maturity within the program, following its implementation in 2020. It should also be noted that two curricular extension projects were developed each year, one in each academic semester, as an integral part of the program curriculum.

Participant observation, combined with the case study and the bibliographic and documentary research, was conducted through the work of a group of professors who participated both in the design of the projects and in their management during implementation. Consequently, the participant observation was carried out by professors of the institution, and the observational perspective presented in this study reflects their viewpoint.

According to Gil (2021, p. 147), data analysis in case study research may be conducted in various ways, as “[...] there is no rigid analytical model for these studies.” Nevertheless, the author proposes a sequence of stages that is particularly appropriate for descriptive case studies, as is the case in the present investigation.

Within this purpose, the stages proposed by Gil (2021), which served as the basis for data analysis in this study, were as follows: (1) creation and organization of the data files; (2) definition of a basic analytical framework; (3) selection of significant data; (4) organization of the material; (5) data triangulation; (6) data display; and (7) attribution of meaning. Based on these procedures, the results and discussion were organized according to the research objectives in order to answer the research question.

4 RESULTS AND DISCUSSION

4.1 Curricular Integration of Extension Activities in the Fashion Design Program: Actions and Methodological Principles Identified in the Projects

Following the guidelines established by Resolution No. 7 of December 18, 2018, which regulates the curricular integration of extension activities in higher education (Brasil, 2018), both the Higher Education Institution and the Fashion Design program under investigation incorporated university extension into the curriculum. Accordingly, the Program Pedagogical Project of the Fashion Design program examined in this study aims to develop curricular extension activities grounded in interdisciplinarity, in alignment with the program's educational objectives and the intended graduate profile. To this end, all curricular components within each academic semester include designated hours for the development of curricular extension projects (PPP, 2024).

Accordingly, during each academic semester, the program allocates a minimum of 10% of its total workload, equivalent to approximately ten days, to the development of curricular extension projects. These projects may address different cross-cutting thematic areas, which vary from one semester to another depending on the nature of each project (PPP, 2024). These cross-cutting thematic areas were established by the Higher Education Institution based on the National Guidelines for Extension in Higher Education (Brasil, 2018), allowing for the development of diverse proposals while respecting the specific nature of each academic program. In the Fashion Design program analyzed in this study, several thematic areas have been incorporated into different extension projects, as shown in Table 1.

Table 1. Curricular Extension Projects developed in the Fashion Design Program during 2023, 2024, and 2025 and their corresponding thematic areas

Academic Semester	Thematic Areas	Project Summary
2023.1	Innovation and Production Technology	The development of sportswear has increasingly benefited from the use of innovative technological materials that enhance physical performance and improve garment functionality. This project was carried out in partnership with the Physical Education program at the same Higher Education Institution. External Agent: Regional textile companies that produce technological materials. Objective: To design and develop sportswear using technological materials produced by regional textile companies, with a focus on different sports modalities.
2023.2	Health	Headwraps and other head coverings can provide emotional and aesthetic support for women undergoing cancer treatment by helping to reduce social stigma associated with hair loss caused by cancer treatment and enhance self-esteem. External Agent: A non-profit organization that supports women undergoing cancer treatment. Objective: To design and develop headwraps for women undergoing chemotherapy for breast cancer.

2024.1	Culture	The clothing and fashion sectors play a significant role in the regional economy. Recognizing the professionals who work in these fields contributes to preserving the city's social and cultural heritage. External Agente: Fashion professionals and graduates of the Fashion Design program. Objective: To develop materials showcasing the professional trajectories of graduates from the Fashion Design program, celebrating their contributions and commitment to the development of society through fashion.
2024.2	Communication and Culture	Clothing expresses individual identity while conveying meanings and forms of communication. External Agent: People closely connected to the students. Objective: To develop a fashion production that highlights the meanings clothing conveys across generations.
2025.1	Health	Handmade cloth dolls can provide comfort and emotional support for hospitalized children by fostering emotional bonds and a sense of security. This project was developed in partnership with a regional social initiative dedicated to producing handmade cloth dolls. External Agent: Hospitalized children. Objective: To design and produce handmade cloth dolls to be donated to hospitalized children.

2025.2	Human Rights and Justice	Domestic violence affects families worldwide. In response to this issue, the project "Violence Is Never in Fashion" was developed to promote social awareness through Fashion Design. External Agent: A non-profit organization that provides shelter and support for victims of domestic violence. Objective: To develop Fashion Design proposals tailored to the needs of the "Corações de Algodão Doce" organization.
--------	--------------------------	---

Source: compiled by the authors, based on the program documents (2025).

The data presented in Table 1 show that the Fashion Design program developed a diverse range of thematic areas through its curricular extension projects and also engaged with different sectors of society through external agents. Consequently, in addition to enriching students' educational experiences by connecting them with authentic social needs, these projects also generated benefits for the community by providing products and services designed to address existing demands. This finding is consistent with Karasik's (2020) argument regarding the importance of fostering reciprocal relationships between universities and society through extension projects. Furthermore, the projects demonstrate a clear commitment to addressing the specific needs of the local community, as through partnerships with regional textile industries and professionals working in the fashion and apparel sectors, for example.

Regarding the methodological principles adopted in the Fashion Design program's curricular extension projects, they were grounded in design methodologies, which establish "a systematic, logical, and organized process" (Mozota, Klöpsch, & Costa, 2011, p. 17). From this perspective, design methodologies place problem-solving at the center

of the design process, encouraging students, as future professionals, to develop competencies that enable them to create appropriate solutions supported by research, creativity, and technical knowledge (Hsuan-An, 2017).

Within the educational context, Project-Based Learning (PBL) is understood as an instructional approach that enables students to engage with real-world issues and socially relevant problems, encouraging them to define strategies for addressing these challenges while collaboratively developing solutions (Bender, 2014). Similar to design methodologies, Project-Based Learning also follows a structured sequence of stages. Brandalise (2022) proposes the following stages for implementing PBL: (I) Theme Contextualization; (II) Problem Definition; (III) In-depth Problem Analysis; (IV) Information Gathering; (V) Action Plan Development; (VI) Proposal Testing and Revision; and (VII) Presentation and Evaluation of Results.

Accordingly, the stages adopted in the development of the curricular extension projects were organized by integrating the characteristics of design methodologies with the principles of Project-Based Learning and proved to be appropriate to the context and demands of the academic environment.

Based on these considerations, Table 2 presents the design stages adopted in the development of the curricular extension projects carried out by the Fashion Design program.

Table 2. Design stages adopted in the Curricular Extension Projects of the Fashion Design Program

Stages	Description of Activities
1. Understanding the thematic area	Understanding the thematic area to be addressed in the project.
2. Identifying the needs	Based on the thematic area, the project is aligned with the identification of opportunities within the community.
3. Engagement with the Community Partner for Needs Assessment	Establishing dialogue with the community partner selected for the Project.
4. Data Collection and analysis	Following the initial dialogue, research is conducted (users, market, community, among others), and the collected data are analyzed to support the development of effective solutions to the identified problem.
5. Development of creative solutions	Developing creative and appropriate solutions for the proposed challenge.
6. Prototype development	Developing prototypes to validate the proposed solutions.
7. Presentation and delivery of the proposal to the external agent	The proposed solution is presented and delivered to the partner institution/external agent, and feedback is collected.

Source: compiled by the authors, based on the program documents (2025).

It is important to emphasize that, throughout all the design process, students were encouraged to adopt an autonomous, empathetic, collaborative, investigative, and solution-oriented approach to addressing the identified demands. At the same time, they received continuous support from the program's professors, including educational, technical, and managerial guidance throughout the process, enabling them to develop confidence in decision-making and in carrying out the activities. In this context, the professors acted as facilitators, as suggested by Bender (2014, p. 38):

Rather than serving as providers of information (as in a traditional discussion-based classroom), PBL requires teachers to act as educational facilitators and guides [...].

Project-Based Learning is understood to redefine the role of the teacher by shifting the emphasis from content transmission to the facilitation of knowledge construction. Within this approach, the teacher acts as a facilitator and educational guide, fostering students' autonomy and agency throughout the development of projects (Bender, 2014; Brandalise, 2022). This pedagogical practice values inquiry, collaboration, and the contextualized application of knowledge, promoting more meaningful and integrated learning processes while strengthening partnerships between the university and the community.

4.2 Mapping the characteristics of the Curricular Extension Projects in the Fashion Design Program

Based on the analysis in the previous subsection, it was possible to identify characteristics of the curricular extension projects developed in the undergraduate Fashion Design program. These characteristics reflect aspects related to the education of future professionals, as well as to the development of students' attitudes and skills. To highlight the distinctive features identified in these projects, Table 3 presents a mapping of their main characteristics.

Table 3. Mapping the main characteristics of the Curricular Extension projects in the Fashion Design program

Characteristics	Evidence
Commitment to real social demands from the local community	The extension projects addressed themes and needs identified within the local and regional community, including health, culture, human rights, and textile technology. These initiatives strengthened the connection between academic education and social impact.
Development of competencies and skills	The projects fostered students' autonomy, creativity, empathy, and investigative abilities, preparing them to solve real-world problems and propose innovative solutions within the field of Fashion Design and the communities in which they operate.
Interdisciplinary integration of knowledge	The projects were structured through an interdisciplinary approach that integrated the different curricular components of each academic semester, ensuring that extension activities were fully embedded in the curriculum and contributed to students' global education.
Technical knowledge in Fashion Design	The projects promoted the development of technical knowledge in Fashion Design, including expertise in materials, processes, and methodologies. The activities demonstrated how this knowledge could be applied to solving real-world problems by integrating research, creativity, and technical expertise, while strengthening technical competencies, critical thinking, and social responsibility.

Source: compiled by the authors (2025).

The characteristics identified above are related to key aspects established by Resolution No. 7 of December 18, 2018 (Brasil, 2018) and, therefore, are consistent with the National Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education. In other words, the characteristics mapped in the curricular extension projects of the Fashion Design program are aligned with these Guidelines. One example is the commitment to addressing authentic social demands from the local community, which is consistent with Article 5, Item I (Brasil, 2018, p. 2), emphasizing the need for

[...] dialogical interaction between the academic community and society through the exchange of knowledge, participation, and engagement with the complex contemporary issues present in the social context.

Thus, beyond complying with the National Guidelines for Extension in Brazilian Higher Education (Brasil, 2018), a fundamental aspect of curricular extension, the Fashion Design program analyzed in this study successfully implemented curricular extension in a coherent and effective manner. The projects fostered meaningful connections with the community, strengthened students' technical knowledge, and, above all, promoted learning grounded in authentic experiences and the practical application of knowledge.

From this perspective, reflecting on higher education requires recognizing that the educational process should not be limited to the teaching and learning of technical content alone. Rather, it should also incorporate broader forms of knowledge capable of promoting students' comprehensive education. Furthermore, higher education should foster the development of the "sociopolitical, economic, ethical, and cultural dimensions" (Marinho-Araújo & Almeida, 2017, p. 2), while cultivating a critical and reflective professional stance that enables students to make informed decisions and exercise professional judgment grounded in ethics, professional confidence, and clarity of purpose.

5 FINAL CONSIDERATIONS

This study described the curricular extension activities carried out by the Fashion Design program during the Years 2023, 2024, and 2025. Throughout this period, six curricular

extension projects were developed, addressing the following thematic areas: innovation and production technology, health, culture, communication, human rights and justice. The analysis of these projects made it possible to understand how curricular extension has been systematically, continuously and coherently integrated into Fashion Design curriculum.

Regarding the methodological principles adopted, the findings indicate that the projects were articulated through the integration of Project-Based Learning (PBL) with design methodologies, particularly the project-based approach centered on problem identification, research, development, and prototyping. This combination provided a structured framework for organizing the project stages while fostering student autonomy, engagement, and collaborative relationships among students, professors, and community partners. The results also indicate that this model strengthens technical competencies as well as investigative, creative, communicative, and ethical skills, all of which are essential to professional education in Fashion Design.

The mapping of the projects' characteristics highlighted that curricular extension activities of the Fashion Design program here analyzed functions as a space for dialogue between the university and the community, promoting reciprocal exchanges that generate mutual benefits. For students, these experiences broaden their understanding of the social role of the fashion designer while encouraging a more critical, socially responsive, and proactive professional stance. For external agents, the projects offer creative and applicable solutions to their needs, characterizing a model of engagement grounded in reciprocity.

Despite these positive outcomes, the study also identified limitations and challenges, particularly regarding assessment practices. Since the projects involve the entire undergraduate program, the large number of students requires professors to adopt a broad perspective when monitoring students'

activities and needs while simultaneously ensuring that assessment criteria are applied consistently and effectively. Another limitation concerns the geographical scope of the curricular extension projects, which primarily serve the local community. However, considering the institution's identity as a community university, responding to local community needs constitutes one of its fundamental institutional commitments.

It can therefore be concluded that the curricular integration of extension activities, as implemented in the Fashion Design program investigated in this study, contributes to consolidating an educational model grounded in experiential learning and social responsibility. The findings further suggest that the continuity and ongoing refinement of these projects may strengthen the program's alignment with the contemporary demands of higher education in Fashion Design, particularly in light of current curricular guidelines and the ethical, cultural, and productive challenges facing the sector.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

Conceptualization and manuscript preparation: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider; J. C. Rosa.

Data collection: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider.

Data analysis: G. Poltronieri Lenzi.

Results discussion: G. Poltronieri Lenzi.

Review and approval of the final version: G. Poltronieri Lenzi; T. Schneider; J. C. Rosa.

Translation: S.M. Schumacher Moresco, Bachelor's degree in Portuguese and English Language and Literature and Master's degree in Education

Declaration on the use of generative AI and AI-assisted Technologies in the writing process

During the preparation of this manuscript, the authors used ChatGPT to improve the clarity and linguistic quality of the text. Following the use of this tool, the authors carefully reviewed and edited the content as necessary and assume full responsibility for the content of this publication. Furthermore, during the translation of this manuscript into English, ChatGPT was used to assist with language refinement and translation review.

Notas de fim de texto

¹ In the original: A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

² In the original: à dimensão social do ensino e da pesquisa

³ In the original: são de ordem política, pedagógica, do campo conceitual e do debate acadêmico, da gestão, das normativas e da esfera operacional.

⁴ In the original: construir conceitos e práticas que possam estabelecer a articulação entre ensino/pesquisa/extensão

⁵ In the original: A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, [...] O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais (Bacich; Moran, 2018, p. 2).

⁶ In the original: aprender, para trabalhar em equipe e desenvolver habilidades colaborativas

⁷ In the original: [...] se referir a um indivíduo, uma organização, um evento, um programa, uma comunidade ou até mesmo a uma cultura

⁸ In the original: [...] pois não existe um modelo analítico rígido para esses estudos.

⁹ In the original: um processo sistematizado, lógico e organizado

¹⁰ In the original: Em vez de servirem como fornecedores de informações (ou seja, em uma aula tradicional e baseada em discussões), a ABP requer que os professores sejam facilitadores e orientadores educacionais [...].

¹¹ In the original: [...] interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social.

¹² In the original: dimensões sociopolítica, econômica, ética e cultural

REFERENCES

ANDRADE, Rita Morais de; MELO, Jaqueline Ferreira Holanda de. Saberes difusos e práticas para se pensar a formação em moda: perspectivas a partir de uma série de podcast. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 1–16, 2023. DOI: 10.5965/25944630712023e2747. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/2274>. Acesso em: 6 dez. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. (Desafios da educação). Porto Alegre: Penso, 2018. E-book. p.3. ISBN 9788584291168. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291168/>. Acesso em: 18 set. 2025.

BENDER, Willian N. Aprendizagem baseada em projetos. Porto

Alegre: Penso, 2014. E-book. p.1. ISBN 9788584290000. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290000/>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRANDALISE, Giselly Critini Mondardo. Aprendizagem Baseada em Projetos - ABP. In: MERÍZIO, Fernando Luís; BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; GRIPA, Sidnei (Orgs.). **Metodologias ativas e tecnologias educacionais**: guia prático para uma docência inovadora. Brusque: Editora UNIFEBE, 2022. p. 32-41.

BRASIL. República Federativa. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Gabinete da Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Setorial da Moda**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/plano-nacional-de-cultura/texto/arquivos-pdf/PlanoSetorialdaModa_revisado.pdf. Acesso em: 6 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 442, de 3 de julho de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Moda. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 6 dez. 2025.

DULCI, Luciana Crivellari. Da técnica ao ensino superior: um olhar para a formação em moda no sudeste brasileiro. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 135-151, 2020. DOI: 10.5965/25944630422020135. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/1640>. Acesso em: 6 dez. 2025.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire**, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022.

HSUAN-AN, Tai. **Design**: conceitos e métodos. São Paulo: Blucher, 2017.

FAVERE, Juliana; SCOZ, Emanuella; SCOZ, Tatiane Melissa. Ensino de Moda no Brasil com ênfase em Santa Catarina: análise construída pelos Paradigmas da Educação da Sociologia clássica. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 46-68, 2020. DOI: 10.5965/25944630412020046. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/1636>. Acesso em: 6 dez. 2025.

FONTENELE, Iolanda Carvalho. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálisis**, v. 27, e97067, p. 1-10, 2024.

KARASIK, Rona J. Community partners' perspectives and the faculty role in community-based learning. **Journal of Experiential Education**, v. 43, n. 2, p. 113-135, 2020.

KISTMANN, Virginia Borges. Fuzzy design education: perspectivas para o ensino do design no Brasil e no mundo. In: MORAES, Dijon de; DIAS, Maria Regina Álvares Correia; SALES, Rosemary do Bom Conselho (org.). **Cadernos de Estudos Avançados em Design**: design e educação. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2021. p. 69-105. Disponível em: https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2021/CEAD_Educacao/2021_CEAD_educacao_cap3.pdf. Acesso em: 6 dez. 2025.

LONA, Miriam Therezinha; BARBOSA, Ana Mae. O ensino de Design no Brasil: Formação das Escolas, Diretrizes Curriculares Nacionais e ENADE. **DATJournal**, v. 5, n. 2, 2020.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro Silva. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 32, 2017.

MOZOTA, Brigitte B.; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Filipe C. X. **Gestão do design**: usando o design para construir valor de marca e inovação corporativa. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PEREIRA, Sandra Maia Rodrigues Pereira. **Sustentabilidade e ensino de moda**: somos parte do problema ou solução? Belo Horizonte: Editora UEMG, 2024.

PPC DESIGN DE MODA. **Projeto Pedagógico do curso de Design de Moda**. XXX (ocultado para revisão às cegas), 2024.

SANDRI, Rubiana de Quadros; BECKER, Elsbeth Léia Spode. Moda no contexto da história social e do ensino. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

SANTOS, Bruna Leôncio Prada dos; TRISKA, Ricardo. Relação entre

moda e design na sociedade contemporânea e educação superior brasileira: observação da influência do design na moda através do levantamento dos cursos de pós-graduação lato sensu em design de moda e moda no Brasil. **Arcos Design**, v. 15, n. 2, p. 197-215, 2022.

SILVA, Emanuelle Kelly Ribeiro da; QUEIROZ, Cintya Tavares Marques de; MENDES, Francisca Raimunda Nogueira. Os desafios e as possibilidades curriculares do curso de Design-Moda da Universidade Federal do Ceará, frente à Covid-19. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5965/25944630612022e0123. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/in>

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez Editora, 2021. E-book. p.3. ISBN 9786555550641. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550641/>. Acesso em: 18 set. 2025.

Moda Periférica: uma abordagem estratégica em projetos extensionistas para sustentabilidade e impacto social

Josenilde Silva Souza

Doutora, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo | josenilde.souza@belasartes.br
Orcid: 0000-0002-6177-3854 | <http://lattes.cnpq.br/6364433665009076>

Juan Guillermo Diaz Droguett

Doutor, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo | juan.droguett@belasartes.br
Orcid: 0000-0001-6686-3763 | <http://lattes.cnpq.br/1004744192018018>

Leila Rabello de Oliveira

Doutora, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo | leila.rabello@belasartes.br
Orcid: 0000-0002-0481-7195 | <http://lattes.cnpq.br/1138511367733122>

Enviado: 26/09/2025 | Aceito: 16/06/2026



Moda Periférica: uma abordagem estratégica em projetos extensionistas para sustentabilidade e impacto social

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar metodologias para a criação de projetos de extensão com foco na área da moda, destacando casos representativos deste tipo de prática operacional. A metodologia da pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso: Moda Periférica. A relevância do estudo está em compreender os projetos extensionistas da moda como facilitadores de soluções para problemas globais, articulando, à luz de pensamento de autores como Paulo Freire, Milton Santos e José Pacheco, perspectivas educativas dialógicas e territoriais imersivas. Os resultados demonstram que a integração com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) fortalece a imagem institucional, engaja as partes interessadas, fomenta inovação sustentável e produz valores identitários compartilhados. Conclui-se que a extensão universitária, quando crítica e territorialmente articulada, pode transformar práticas industriais e promover justiça socioambiental na área da moda, historicamente marcado por externalidades (ambientais e sociais) negativas.

Palavras-chave: Projetos de extensão; Extensão universitária; Moda sustentável; Impacto social.

Peripheral Fashion: a strategic approach in extension projects for sustainability and social impact

ABSTRACT

This study aims to analyze methodologies for creating extension projects focused on the fashion industry, highlighting representative cases of this type of operational practice. The research methodology adopts a qualitative approach, based on bibliographic review, document analysis, and a case study: Peripheral Fashion. The relevance of the study lies in understanding fashion extension projects as facilitators of solutions to global problems, articulating, in light of the thinking of authors such as Paulo Freire, Milton Santos, and José Pacheco, dialogical and immersive territorial educational perspectives. The results demonstrate that integration with the Sustainable Development Goals (SDGs) strengthens the institutional image, engages stakeholders, fosters sustainable innovation, and produces shared identity values. It concludes that university extension, when critically and territorially articulated, can transform industrial practices and promote socio-environmental justice in the fashion industry, historically marked by negative externalities (environmental and social).

Keywords: *Extension projects; University extension; Sustainable fashion; Social impact.*

Moda Periférica: un enfoque estratégico en proyectos extensionistas para la sostenibilidad e impacto social

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar metodologías para la creación de proyectos de extensión enfocados en la industria de la moda, destacando casos representativos de este tipo de práctica operativa. La metodología de investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en la revisión bibliográfica, el análisis documental y un estudio de caso: Moda Periférica. La relevancia del estudio radica en comprender los proyectos de extensión de la moda como facilitadores de soluciones a problemas globales, articulando, a la luz del pensamiento de autores como Paulo Freire, Milton Santos y José Pacheco, perspectivas educativas dialógicas y territoriales inmersivas. Los resultados demuestran que la integración con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fortalece la imagen institucional, involucra a las partes interesadas, fomenta la innovación sostenible y produce valores de identidad compartida. Se concluye que la extensión universitaria, cuando se articula de manera crítica y territorial, puede transformar las prácticas industriales y promover la justicia socioambiental en la industria de la moda, históricamente marcada por externalidades negativas (ambientales y sociales).

Palabras clave: *Proyectos de extensión; Extensión universitaria; Moda sostenible; Impacto social.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte da concepção e implementação de projetos de extensão universitária alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, com aplicações específicas na indústria da moda. A integração dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030¹, adotada pelos Estados-Membros da ONU em setembro de 2015, no âmbito corporativo, tem ganhado relevância como estratégia para alinhar negócios à sustentabilidade (Nações Unidas, 2015). Projetos de extensão na área da educação de moda, quando articulados com os ODS, tornam-se ferramentas capazes de gerar impacto social, ambiental e econômico, ultrapassando a lógica filantrópica tradicional ao adotar uma perspectiva estratégica de valor compartilhado (Porter; Kramer, 2011).

No contexto da indústria da moda, um dos segmentos com maiores impactos socioambientais, essas iniciativas adquirem caráter emergencial diante das demandas contemporâneas por responsabilidade socioambiental (Carroll; Shabana, 2010). Este artigo tem como objetivo analisar metodologias para a criação de projetos de extensão alinhados aos ODS, com foco na área da moda, destacando casos representativos e propondo um *framework* aplicável. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e estudo de caso: Moda Periférica. A relevância do estudo está em compreender os projetos extensionistas na moda como facilitadores de soluções para problemas globais, articulando, à luz de pensamento de autores como Paulo Freire², Milton Santos³ e José Pacheco⁴, perspectivas educativas e territoriais.

A pedagogia crítica de Paulo Freire, os princípios da Escola da Ponte e as potencialidades educativas da moda oferecem

caminhos para pensar a extensão como prática transformadora. O diálogo freireano orienta a valorização dos saberes comunitários e a superação de modelos assistencialistas. A Escola da Ponte, ao propor uma aprendizagem baseada em projetos, inspira metodologias de cocriação e autonomia. Nesse sentido, a moda enquanto linguagem cultural e veículo de socialização amplia a capacidade de articular educação e transformação social.

O território, segundo Milton Santos, não é simples suporte físico, mas um espaço dinâmico de possibilidades, intercalado por relações sociais, culturais e econômicas. Essa perspectiva é imprescindível para compreender como a moda sustentável pode se enraizar em práticas locais, fortalecendo circuitos curtos de produção, ao valorizar saberes tradicionais e resistir à lógica fragmentadora do *fast fashion*.

2 PROJETOS DE EXTENSÃO E MODA SUSTENTÁVEL

A extensão universitária desempenha um ponto fundamental entre o conhecimento acadêmico e as demandas sociais, promovendo ações transformadoras que vão além da sala de aula, como projetos colaborativos que integram comunidades, mercado e instituições. No contexto da moda sustentável, essa extensão ganha relevância estratégica, ao fomentar inovações que combatem os impactos ambientais e sociais da indústria têxtil, incentivando práticas como *upcycling*, economia circular e inclusão de designers periféricos. Ao articular educação crítica, territórios locais e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a extensão universitária não só gera impacto social positivo, mas também impulsiona uma moda ética, minimizando impactos ambientais e sociais indesejados e criando valor compartilhado para partes

interessadas.

2.1 A Extensão como Práxis Transformadora: diálogos entre Freire, a Escola da Ponte e a Moda Sustentável

A concepção contemporânea de educação transcende os muros institucionais e assume um caráter multidimensional, dialógico e socialmente referenciado. No contexto dos projetos de extensão corporativos alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a educação surge como eixo central para a construção de práticas sustentáveis, sobretudo na indústria da moda – segmento notadamente marcado por contradições socioambientais e pela emergência de novos paradigmas. Este tópico articula os pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire, os princípios da Escola da Ponte, idealizada por José Pacheco, e as potencialidades educativas da moda, propondo um modelo de extensão universitária que seja, efetivamente, uma práxis transformadora. Como afirma Freire (2019, p. 96), “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre”. Esta premissa fundamental orienta a análise aqui proposta, que compreende os projetos extensionistas como espaços de aprendizado mútuo e de valorização dos saberes da comunidade, onde a universidade não é a detentora do conhecimento, mas uma mediadora em um processo circular de ensino-aprendizagem.

2.2 A Pedagogia Freireana como fundamento do diálogo democrático, ético-político e de extensão dentro e fora da sala de aula⁵

Paulo Freire utiliza o conceito de diálogo para unir a

dimensão existencial, ético-política e metodológica (Oliveira, 2017)⁶. O diálogo como relação democrática envolve o eixo existencial quando se reconhece a busca inerente do ser humano pelo conhecimento mediante o questionamento pessoal, a interação com os outros e com o mundo. A questão ético-política assim é garantia de que todos tenham direito de expressar sua própria voz, promovendo a inclusão e o reconhecimento social. O fenômeno de extensão que reflete a metodologia do alcance, propõe que o diálogo não é apenas uma técnica, mas uma dimensão intrínseca à “condição humana” que facilita a aquisição do conhecimento (Arendt, 2016)⁷.

Educação é nesta concepção um ato político que envolve escolhas, moldando a visão de mundo e a consciência crítica de todo e qualquer indivíduo. Desta forma, não é possível educar qualquer indivíduo de forma neutra, já que toda ação pedagógica visa o sentir, pensar e agir no mundo. Por esta razão, a formação para a sociabilização liga o ato de aprendizagem à luta pela autonomia e emancipação do pensamento. Esta perspectiva representa e significa que a educação precisa libertar e transformar as pessoas, em lugar apenas de transmitir conhecimento.

O diálogo proposto por Freire (2019) se desenvolve e integra a partir da dialética, situando-o como uma necessidade existencial, condição indispensável para a humanização e libertação das pessoas por meio das práxis pedagógicas. Esse aspecto se baseia no confronto e superação das contradições presentes na realidade. Por conseguinte, a educação não se apresenta como algo neutro, porém um ato político fundamentado na relação sem hierarquias e na base da autonomia dos sujeitos para a transformação do mundo.

Segundo Freire (1981), o diálogo promove consciência, participação ativa, crítica e prática, integrando educação formal e informal nos processos de emancipação. Diálogo

e política devem atravessar o espaço educativo, rompendo com o modelo de “educação bancária” e promovendo a participação crítica dos alunos⁸. Por outro lado, no seu viés informal, o aprendizado é visto como oportunidade de intervenção positiva, significativa e de sentido no mundo, no qual a relação entre todos os envolvidos é fundamental para a construção de conhecimento.

Contudo, a pedagogia freireana manifesta-se no reconhecimento da interdependência entre educador e educando, cuja valorização das experiências se expressa no compromisso ético-político com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo María Verdeja (2020), a obra de Paulo Freire oferece uma base teórica para repensar a relação entre empresas, sociedade e meio ambiente.

Nesta linha vitalista, a autora afirma que o principal acerto do educador brasileiro consiste em situar o excluído no cenário histórico, destacando o saber cotidiano de um grupo social. Enfatiza-se o papel do orientador em virtude da prática docente: tolerância, coerência e ética universal, entre outras.

Diálogo é um imperativo existencial, entendido como método de conhecimento a ser trabalhado nas escolas. Considerado entre culturas, é uma ação que busca o crescimento, feita com respeito e humildade. Para Freire (1996), o desafio de construir o fenômeno do multiculturalismo, implica convivência entre diferentes culturas e a convivência que, longe de ser natural e espontânea, trata-se de um processo histórico que exige vontade política e uma ética fundada no respeito às diferenças.

Infere-se deste tratado a dura crítica feita ao neoliberalismo que consiste em neutralizar a desigualdade e a sua ideologia negacionista, enquanto manifesta não haver nada a fazer para mudar as estruturas de mundo. Por esta razão, uma constante na obra de Freire (2019) consiste em

chamar a atenção em afirmar que a “desigualdade não é natural”. Por isso, aguçar a capacidade crítica coloca na mira o principal objetivo da educação na atualidade: transformar o mundo.

Observa-se neste sentido, um Paulo Freire (2019) posicionado diante de abordagens formulados desde a “pedagogia crítica”, reivindicando a “legitimidade do sonho ético-político da superação das injustiças sociais”, que defende a prática educativa rigorosa dos conteúdos, empolgada diante da possibilidade do “ser humano de reinventar a sociedade”.

Ao aplicar este ideário aos projetos de extensão na moda, percebe-se a necessidade de superar uma abordagem assistencialista e unidirecional. Em vez de simplesmente “doar” conhecimento ou recursos, uma universidade orientada por princípios freireanos engaja-se em um diálogo genuíno com artesãos, costureiras, comunidades fornecedoras e consumidores. Um projeto de extensão, por exemplo, que visa implementar técnicas de tingimento natural em uma comunidade, não deve chegar com um manual fechado. Deve, por outro lado, partilhar os conhecimentos técnicos e, ao mesmo tempo, estar aberto a aprender com os saberes tradicionais daquela comunidade sobre plantas e técnicas locais, cocriando um “novo” conhecimento. Este é o cerne do que Freire (2019) chamou de “círculo de cultura”: um espaço horizontal onde todos são simultaneamente professores e alunos. Nesta perspectiva, o projeto de extensão deixa de ser um “fazer para” e passa a ser um “fazer com” a comunidade, gerando autonomia e emancipação, valores intrínsecos a vários ODS, como o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades).

2.3 A Escola da Ponte e a aprendizagem baseada em projetos: um modelo para a extensão

A experiência revolucionária da Escola da Ponte oferece um modelo prático e inspirador que pode ser transposto para o universo educativo. A Escola da Ponte rompe com a estrutura tradicional de salas de aula, séries e aulas expositivas, adotando um modelo de aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos, agrupados por interesses e não por idades, definem seus planos de trabalho e aprendem de forma colaborativa, autônoma e responsável. Pacheco (2008) defende que “a escola não é um edifício, é uma comunidade de aprendizagem”.

O projeto, focado na autonomia e responsabilidade do estudante, permite que grupos com interesses comuns organizem seu próprio aprendizado, superando o modelo tradicional. O docente atua como mediador, articulando um currículo baseado em princípios como autonomia, aprendizado por projetos, e colaboração, abrangendo diversas áreas do conhecimento e promovendo autoavaliação e participação (Pacheco, 2008).

A Escola da Ponte propõe uma transformação do espaço educativo digital, incentivando a participação ativa dos alunos. A inclusão digital é importante para a promoção da transformação social, facilitando a organização e construção conjunta de conhecimento sistemático e científico (Silva e Oliveira, 2022).

Os autores destacam que os avanços tecnológicos influenciam significativamente a educação, permitindo o planejamento de aulas diversificadas que respeitam as particularidades dos alunos. Assim, a escola se torna um espaço de interação que integra tecnologias, promovendo cooperação e transformação social. Este princípio é produtivo

para os projetos de extensão na moda. Basta imaginar uma grande empresa de varejo *fashion* que, alinhada ao ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis), deseja desenvolver uma linha de produtos a partir de resíduos têxteis. No lugar de desenvolver o produto internamente e depois lançá-lo no mercado, a empresa pode criar um “núcleo de inovação aberta”, nos moldes de uma comunidade de aprendizagem da Ponte. Esse núcleo reuniria designers da empresa, estilistas independentes, estudantes de moda, representantes de cooperativas de catadores e especialistas em sustentabilidade. Juntos, eles mapeariam o problema, como o desperdício têxtil, pesquisariam técnicas de *upcycling*, prototipariam peças e definiriam coletivamente os critérios de viabilidade comercial e ambiental. O projeto de extensão se torna, assim, em um grande projeto de aprendizagem para todos os envolvidos. A empresa aprende sobre inovação sustentável e engajamento comunitário; a comunidade e os parceiros aprendem sobre gestão e os alunos, acesso ao mercado. Aprende-se fazendo, em um processo contínuo de investigação-ação, como preconizado por Pacheco (2008). Esta abordagem por projetos assegura que o aprendizado seja significativo, contextualizado e direcionado para a solução de problemas reais, essência dos princípios norteadores da Agenda 2030.

2.4 A moda como linguagem e veículo de aprendizagem sociocultural

A moda, enquanto linguagem verbo-visual e prática cultural, é um excelente veículo de educação e transformação social. Ela comunica valores, identidades e posicionamentos diante do mundo. Um projeto de extensão na moda, portanto, nunca é apenas sobre produzir roupas; é sobre produzir significados, sentidos e fomentar aprendizados.

Como destaca Lipovetsky (2009, p. 15), “a moda é um agente de socialização, um operador de modernidade”. Desta maneira, articular este potencial com a pedagogia de Freire e a metodologia da Escola da Ponte gera resultados práticos e motivadores para a sociedade.

Um caso representativo seria um projeto focado no ODS 5 (Igualdade de Gênero) desenvolvido por uma marca em parceria com uma comunidade de mulheres. O objetivo não seria apenas capacitar técnicas de costura, mas criar um espaço de discussão sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, usando a moda como meio. As peças confeccionadas poderiam carregar narrativas, bordados ou estampas que contassem as histórias daquelas mulheres, transformando o vestuário em um manifesto de empoderamento.

2.5 Tecendo redes de aprendizagem para um futuro sustentável

A integração entre os princípios pedagógicos de Paulo Freire, a metodologia de projetos da Escola da Ponte e a força cultural da moda oferece um caminho animador de inovação para conceber projetos de extensão corporativos. Este modelo proposto vai além do alinhamento técnico aos ODS porque incorpora uma dimensão pedagógica profunda, transformando a própria escola e seus parceiros em uma comunidade de aprendizagem permanente. O conhecimento deixa de fluir linearmente, da empresa e da universidade para a comunidade, e passa a circular em rede, de forma rizomática⁹, gerando inovação sustentável e genuíno impacto social.

Neste sentido, os projetos extensionistas deixam de ser percebidos como custo ou ação de marketing para se

tornarem investimento estratégico em recursos humanos, inovação e licença social para operar. Eles formam indivíduos críticos, criativos e responsáveis, tanto dentro quanto fora da corporação, capazes de liderar a transição para uma economia da moda verdadeiramente circular e inclusiva. Aprender a tecer redes de colaboração, a ouvir os saberes do território e a cocriar soluções seja, talvez, a competência mais vital para as empresas do século 21. Como nos ensina Freire (1996, p. 144), “o mundo não é, o mundo está sendo”. E é por meio de projetos de extensão concebidos como práxis educativa que as empresas podem participar ativamente deste processo de “estar sendo” do mundo, contribuindo para a construção de um futuro mais justo e sustentável para as pessoas que pensam a moda e, por extensão, para a sociedade.

2.6 O Território como espaço de possibilidades na perspectiva de Milton Santos

O geógrafo Milton Santos (2023) oferece um arcabouço teórico fundamental para repensar a moda sustentável a partir de uma perspectiva territorial. Para ele, território, é o conceito teórico e metodológico que explica o desenvolvimento espacial das relações sociais estabelecidas pelos seres humanos no âmbito econômico, político, social, cultural; é o referente empírico, embora represente um conceito próprio da teoria desenvolvido pelo pesquisador.

Epistemologicamente, um conhecimento que se constrói levando em conta que seus conteúdos mudam conforme se transformam as próprias relações sociais no mundo; podendo ser analisado da perspectiva inter, multi e transdisciplinar a partir dos enfoques que colocam o território como um conceito teórico e um objeto empírico. O estado da arte denuncia que o conceito tem passado reducionista

fisiográfico para ser assumido como um conceito que existe porque culturalmente há uma representação dele, porque socialmente se trata de uma especialização e de uma rede de relações que o sustentam economicamente, constituindo uma das ferramentas conceituais mais fortes na demarcação do poder e intercâmbio.

De forma sintética, o território se abre ao concurso de diversas disciplinas e com flexibilidade de se adaptar às novas condições em que a globalização situa o espaço como uma dimensão que adquire a mesma importância da dimensão temporal. Converte-se na representação do espaço, submetido a uma transformação continua que resulta da ação social dos seres humanos, da cultura e dos frutos da revolução que no mundo do conhecimento vive em todos os lugares do planeta.

Antes, os processos sociais desenvolviam-se em regiões em um sentido unidirecional, no território esses processos não transitam na mesma direção, não seguem o mesmo curso. O unidirecional não é o caminho que podem compartilhar porque não estão articulados ao paradigma do progresso ou desenvolvimento. A promessa do futuro que ofereceu a modernidade encontra-se interdito, os grandes metarrelatos têm criado um grande vazio na percepção da vida social (Santos, 2023).

A ausência por um momento de um caminho viável, inclusivo e de tipo civilizatório, aumenta as tensões sociais nos territórios, segundo explica o geógrafo. Neles, mais do que a homogeneidade, o que se busca é encontrar a singularidade, a particularidade que lhe dará identidade ao território. Este conceito até aqui descrito descortina a crise tensa e agitada das relações sociais que caracterizam o mundo de hoje.

Para Santos (2021, p. 51), "o território não é apenas o lugar onde estamos, mas o conjunto de possibilidades que a vida nos oferece". Esta concepção ultrapassa a visão do território como mero suporte físico, compreendendo-o como

um espaço dinâmico, transpassado por relações de poder, saberes, técnicas e afetos. O pesquisador adverte que a globalização hegemônica, ao impor uma "lógica corporativa transnacional", tende a produzir uma "fragmentação e seletividade espacial" (Santos, 2021, p. 102), homogeneizando culturas e marginalizando economias locais. Nesta linha, a indústria da moda globalizada frequentemente opera como agente dessa fragmentação, desarticulando cadeias produtivas locais em favor de uma produção massificada e desterritorializada.

Contra essa lógica, Santos (2023) propõe o fortalecimento do "espaço local como espaço globalizado", no qual o território afirma-se não como vítima passiva, mas como ator ativo na globalização. É precisamente nesse contexto que os projetos extensionistas em moda sustentável encontram seu maior potencial transformador. Em vez de reproduzir a lógica do *fast fashion* – que ignora as particularidades dos territórios –, a extensão universitária pode fomentar os denominados "circuitos curtos" de produção e consumo. Esses circuitos, baseados na proximidade geográfica e relacional, "permitem que o território seja usado de forma mais intensiva e adequada às suas potencialidades" (Santos, 2023, p. 87).

Um projeto de extensão que mapeia e valoriza fibras naturais de um bioma específico, como o projeto Seda Brasil: o fio que transforma, materializa essa proposta. Ele conecta saberes tradicionais locais – a exemplo do manejo sustentável de fibras por comunidades agricultoras – ao conhecimento técnico-científico universitário multidisciplinar (Design de Moda, Design Gráfico, Química, Biologia, Agronomia e Zootecnia), criando um arranjo produtivo simultâneo, globalmente relevante e localmente enraizado. Conforme relata a professora Cristianne Cordeiro, pesquisadora e responsável pelo projeto, em entrevista ao site Conexão Ciência:

Atender esses pequenos produtores fez-me perceber que esse é o nosso papel; talvez seja esse o diferencial dos docentes: estamos acostumados a compartilhar conhecimento, a inspirar pessoas. Minha particularidade como docente é ser inspiração, compartilhar pesquisa e conhecimento, ajudando a transformar a vida das pessoas (Sousa, 2024, online).

Esse projeto, que atende mais de dois mil produtores em 168 municípios paranaenses em propriedades de até cinquenta hectares, contribui com uma característica economicamente diferenciada e territorialmente integrada.

2.7 Moda sustentável e território: práticas extensionistas como resistência criativa

A aplicação desses conceitos na moda sustenta-se no trabalho pioneiro de pesquisadoras como Kate Fletcher, uma das principais vozes da moda sustentável. Fletcher (2014, p. 22) argumenta que “a sustentabilidade na moda não é sobre adicionar elementos ‘verdes’ a um sistema inerentemente insustentável, mas sobre redesenhar o sistema a partir de princípios ecológicos e sociais”. Para a autora, isso implica em uma mudança de escala: priorizar o local sobre o global, o pequeno sobre o grande, o diverso sobre o uniforme. Os projetos extensionistas tornam-se, assim, laboratórios vivos para esse redesenho sistêmico.

Na prática, isso se traduz em iniciativas que articulam ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável. Por exemplo, um projeto de extensão pode:

I. Mapear e valorizar matérias-primas

locais: identificar e catalogar fibras, corantes naturais e técnicas de tecelagem tradicionais de um território específico, resgatando saberes ameaçados pelo avanço da produção industrial homogênea. Este mapeamento, enquanto atividade de pesquisa, alimenta o ensino em sala de aula e produz insumos para a extensão.

- II. Implementar oficinas de economia circular: promover oficinas de *upcycling* e customização para a comunidade acadêmica e o público externo, utilizando resíduos têxteis de confecções locais. Esta prática, além de reduzir o impacto ambiental, educa o futuro profissional de moda para um *design* regenerativo, como preconiza Fletcher (2014).
- III. Fortalecer arranjos produtivos Locais (APLs): conectar *designers*, estudantes, artesãos e pequenas confecções para desenvolver coleções colaborativas que utilizem materiais e mão de obra local. Esta ação gera trabalho decente e renda (ODS 8) dentro do território, combatendo a lógica da exploração laboral comum nas cadeias globais.

Desta forma, os estudantes aprendem sobre gestão de cadeia produtiva ética; os agricultores acessam novos mercados e valorizam seu produto; e o território se fortalece economicamente de forma sustentável. Este é um exemplo de como Milton Santos (2021) via a possibilidade de se criar “globalizações mais solidárias”.

2.8 O empoderamento pela técnica: conscientização do futuro profissional

O processo extensionista na área da moda, quando orientado por uma ética territorial fundamentada, consolida-se como instrumento catalisador de conscientização crítica e empoderamento comunitário. Nesta linha, o futuro estilista ou gestor de moda transcende a condição de mero reprodutor de tendências globais desconectadas de contextos locais, conforme problematizado por Thompson (2017, p. 118) ao afirmar que "o surgimento de tendências não é um fenômeno espontâneo, mas um processo complexo de aceleração cultural onde *coolhunters*, influenciadores e *early adopters* atuam como catalisadores de micro comportamentos que posteriormente serão massificados", transformando-se em agente ativo de desenvolvimento territorial sustentável. Por meio da imersão prática, o discente compreende a moda como vetor de inclusão social, salvaguarda cultural e regeneração socioambiental. O engajamento direto com comunidades possibilita o desenvolvimento de competências dialógicas, cocriativas e de respeito aos saberes e temporalidades locais, constituindo experiência formativa transformadora que capacita profissionais críticos, éticos e socialmente responsáveis.

Esta abordagem repercute também no empoderamento dos trabalhadores e artesãos envolvidos. Ao verem seus saberes tradicionais valorizados e transformados em produtos com valor de mercado em circuitos justos, essas comunidades fortalecem sua autoestima e sua autonomia econômica. Eles deixam de ser fornecedores anônimos de uma cadeia longínqua e passam a ser protagonistas de sua própria história, reconhecidos como detentores de um conhecimento valioso. É a materialização do conceito de "empoderamento

pela técnica”, onde o saber-fazer local se torna instrumento de emancipação social e econômica.

A articulação entre o pensamento de Milton Santos, os princípios da moda sustentável de Kate Fletcher e a prática extensionista demonstra que a moda pode ser reconectada ao território. Os projetos de extensão universitária surgem como espaços privilegiados para incubar e testar novos modelos que contrariam a lógica predatória e desterritorializada do *fast fashion*.

Ao fomentar circuitos reduzidos, valorizar saberes locais e formar profissionais conscientes, essas iniciativas contribuem para a construção de um sistema de moda verdadeiramente sustentável (não apenas do ponto de vista ambiental, mas também social e econômico). Como bem lembrou Milton Santos (2023, p. 273), “o espaço é o conjunto indissociável de [processos], de objetos e sistemas de ações, e a sua história é [o percurso] de sua permanente interação”. Cabe à extensão universitária na moda garantir que essa interação seja cada vez mais justa, solidária e sustentável.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória que, para tanto, foram considerados três procedimentos principais: revisão bibliográfica de autores ligados à pedagogia crítica, extensão universitária e moda sustentável; análise documental de relatórios institucionais e de projetos de extensão; e estudo de caso do programa Moda Periférica, realizado na Fábrica de Cultura do Jardim São Luiz (São Paulo).

O estudo privilegia a análise dialógica e territorial, inspirada em Paulo Freire, José Pacheco e Milton Santos. Entretanto, não houve coleta de dados com seres humanos em caráter formal que exigisse submissão a Comitê de

Ética, uma vez que o estudo dialoga com registros públicos e experiências sistematizadas em relatórios e entrevistas disponíveis.

3.1 Estudo de caso: processos educacionais para formação profissional no núcleo de moda periférica

O programa Moda Periférica¹⁰, desenvolvido pela iniciativa da Fábrica de Cultura do Jardim São Luiz em São Paulo, constitui um caso paradigmático de operacionalização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – particularmente o ODS 5 (Igualdade de Gênero) – por meio de uma abordagem territorialmente integrada. Situado em regiões periféricas da zona sul da capital paulista, o programa capacita comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica em técnicas de modelagem, costura e gestão de microempreendimentos na área da moda, transcendendo a formação técnica para assumir características de movimento de emancipação coletiva.

Este caso demonstra como instituições educacionais podem reposicionar seu papel social ao adotar as premissas de Milton Santos (2021) sobre o território como “espaço de possibilidades”, onde a geografia não é apenas cenário, mas agente ativo no processo de transformação social. Na perspectiva de Paulo Freire (1996), o programa materializa nos territórios a “educação como prática da liberdade”, estabelecendo diálogos entre saberes comunitários e conhecimento técnico.

A proposta pedagógica do núcleo articula teoria e prática durante o processo formativo, desenvolvendo nos educandos autonomia, responsabilidade socioambiental e ética profissional. Como propõe Rancière (2023), rompe-se

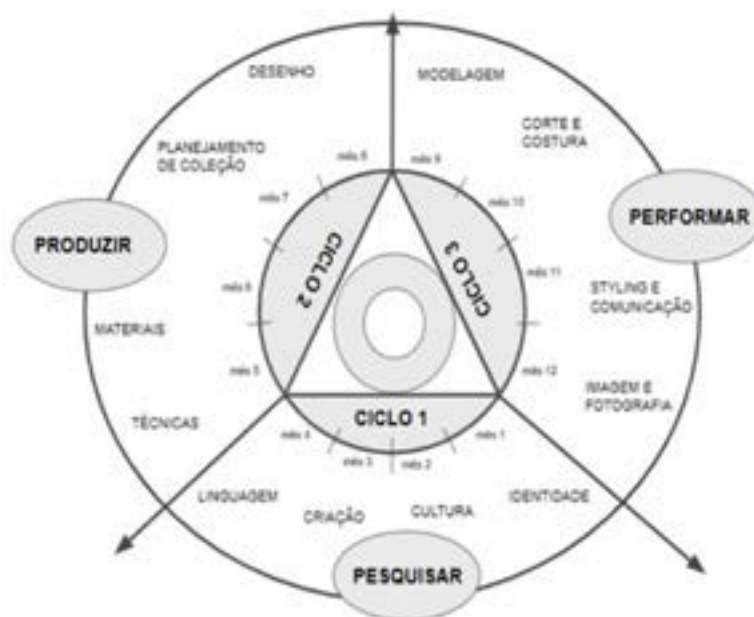
com a “ordem explicadora” tradicional para estabelecer uma comunidade de iguais inteligências, onde todos são capazes de aprender, ensinar como no modelo dos três ciclos (Figura 1):

Estrutura curricular em três ciclos:

- **Ciclo 1 (Pesquisar):** introduz o educando no universo da pesquisa com reconhecimento de conceituações de identidade, alteridade e cultura, fomentando o debate sobre pautas contemporâneas da moda e sociabilidade. Desenvolve a competência do "saber ouvir" pelo diálogo.
- **Ciclo 2 (Produzir):** possibilita o "saber fazer fazendo" por meio do acesso a materiais, técnicas e conhecimentos para desenvolvimento de criações autorais a partir do repertório pessoal e vivências do ciclo anterior.
- **Ciclo 3 (Performar):** capacita o educando a traduzir suas produções em coleções autorais, com *styling*, imagem e fotografia de moda, apresentando para a comunidade pelas campanhas de divulgação.

O perfil profissional de conclusão integra domínio técnico, visão crítica, atitude empreendedora, práticas sustentáveis e trabalho colaborativo, formando profissionais criativos com capacidade de atuação transformadora em seus territórios.

Figura 1. Mandala do Saber, instrumento pedagógico cocriado a partir do diálogo com a comunidade local



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A efetividade do programa Moda Periférica reside na convergência orgânica de três matrizes teóricas fundamentais. São elas:

1- O território como ator

A iniciativa aplica o conceito de Milton Santos de “espaço geográfico como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (Santos, 2023, p. 51). As oficinas não são implantadas de forma colonialista, mas surgem do mapeamento prévio das potencialidades locais, como a existência de saberes manuais informais, a disponibilidade de espaços ociosos em associações comunitárias e as redes de solidariedade existentes.

2- A Pedagogia da autonomia

A metodologia adota os princípios freireanos da educação

como prática da liberdade. As facilitadoras – muitas vezes estudantes universitárias de moda – atuam como “mediadoras dialógicas” *rather than instructors*, problematizando com as participantes questões como: Como a moda pode ser instrumento de agência feminina? De que forma as técnicas de costura podem ressignificar memórias afetivas? Como transformar habilidades manuais em ferramentas de autonomia econômica? Este processo exemplifica o “ato cognoscente na qual a pessoa se torna capaz de assumir uma posição crítica frente ao mundo” (Freire, 1996, p. 25).

3- A Comunidade de aprendizagem

A estrutura organizacional espelha o modelo da Escola da Ponte ao eliminar hierarquias rígidas entre professor-aluno. Os alunos são protagonistas e co-gestionam o cronograma de atividades, escolhem as técnicas a serem aprofundadas e desenvolvem projetos coletivos baseados em necessidades reais da comunidade. Esta horizontalidade operacionaliza o conceito de “comunidade de aprendizagem” onde “todos aprendem com todos em regime de corresponsabilidade” (Pacheco, 2008, p. 87).

3.2 Metodologia de Ação-Reflexão-Ação

O programa desenvolve uma abordagem cíclica em três fases:

Fase 1: imersão territorial

Estudantes e professores realizam etnografia urbana para identificar os saberes manuais preexistentes na comunidade (bordado e customização); os espaços subutilizados da Fábrica de Cultura com potencial para criar ateliês e identificar as lideranças comunitárias femininas capazes de atuar como

multiplicadoras.

Fase 2: cocriação curricular

As ementas são construídas coletivamente por meio de rodas de conversa sobre necessidades e aspirações, bem como o mapeamento de competências existentes no grupo e definição colaborativa de metas de aprendizagem.

Fase 3: ecossistema de suporte

Criação de rede de apoio envolvendo juristas voluntários para assessoria jurídica; contadores para orientação em gestão financeira e estudantes de moda estabelecidos para mentoria criativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos no projeto Moda Periférica revelam o potencial transformador da extensão universitária quando ancorada em perspectivas críticas e territoriais, integrando saberes comunitários à produção acadêmica de moda sustentável. A análise demonstra que a articulação entre educação popular, inovação social e ODS não apenas mitiga impactos ambientais e sociais da indústria têxtil, mas também fortalece a coesão comunitária e a relevância institucional, evidenciando ganhos em empoderamento epistêmico e criação de valor compartilhado. Esses achados pavimentam o caminho para recomendações práticas de replicação, adaptáveis a contextos semelhantes.

4.1 Recomendações para replicação

Para universidades interessadas em implementar modelos similares, sugere-se a adoção de Epistemologias do Sul. A implementação efetiva do projeto Moda Periférica, na

Fábrica de Cultura do Jardim São Luís, exigiu uma ruptura epistemológica com modelos eurocêntricos de produção do conhecimento, alinhando-se ao que Boaventura de Sousa Santos denomina Ecologia de Saberes. Segundo o sociólogo, é necessário “reconhecer a pluralidade de conhecimentos existentes no mundo, sem reduzir uns aos outros” (Santos, 2009, p. 45). Esta perspectiva tornou-se o alicerce metodológico para:

a) Descolonização curricular: inversão da hierarquia saber popular/saber acadêmico por meio de “rodas de saberes” onde mestras de bordado tradicional ministraram oficinas para estudantes universitárias e registro e validação de técnicas manuais ancestrais como conteúdos programáticos formais e a criação de glossário bilíngue (acadêmico-comunitário) de termos de moda e costura.

b) Tradução intercultural: como propõe Santos (2009, p. 89), “a tradução intercultural permite criar entendimento mútuo entre diferentes formas de conhecimento sem destruir sua identidade”. Na prática, isto se operacionalizou pela documentação audiovisual de técnicas de customização popular com legendagem acadêmica, desenvolvimento de cartilhas técnicas que articulam narrativas comunitárias com metodologias de design de moda e o estabelecimento de “comissões mistas” para validação conjunta dos materiais pedagógicos.

c) Justiça cognitiva: o programa incorporou o conceito de “justiça cognitiva” ao garantir remuneração equivalente para mestras comunitárias e professoras universitárias, coautoria em publicações científicas entre acadêmicas e artesãs e registro de propriedade intelectual compartilhada para criações desenvolvidas coletivamente.

4.2 Resultados da aplicação das Epistemologias do Sul

A promoção de uma educação inclusiva e representativa é substancial para valorizar saberes locais e tradições culturais. Nessa perspectiva, destacam-se três aspectos fundamentais: a ampliação do repertório técnico-acadêmico; o empoderamento epistêmico; e a inovação metodológica, exemplificada pelo método “Moda Periférica”, que se tornou referência em outras unidades da Fábrica de Cultura.

Ampliação do repertório técnico-acadêmico: Incorporação de técnicas manuais tradicionais não-documentadas

Empoderamento epistêmico: A comunidade e os alunos passaram a identificar-se como “detentores de conhecimento válido”.

Inovação metodológica: A criação do método “Moda Periférica” foi desenvolvida como um projeto piloto e agora serve como modelo para outras unidades da Fábrica de Cultura. Essa abordagem evidencia que “não existe justiça global sem justiça cognitiva”, uma vez que a moda se torna um espaço propício para mudança ao reconhecer que “o futuro é pluriverso” (Santos, 2009, p. 112).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetos de extensão alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) constituem uma oportunidade estratégica para que as universidades contribuam de forma efetiva ao desenvolvimento sustentável, notadamente no setor da moda, historicamente marcado por impactos socioambientais negativos. Quando articulados criticamente, esses projetos suplantam práticas

assistencialistas e tornam-se instrumentos de transformação estrutural em comunidades, promovendo emancipação social, valorização de saberes locais e formação de profissionais comprometidos com práticas sustentáveis.

A análise demonstrou que experiências como o Moda Periférica mostram o potencial da extensão universitária em moda como práxis educativa e territorial. A reconexão entre moda e território permite que se construam redes colaborativas, fortaleçam arranjos produtivos locais e fomentem ecossistemas inovadores, nos quais a comunidade deixa de ser receptora passiva e passa a atuar como agente ativo de mudança.

Nesse caminho, a flexibilização curricular surge como condição estratégica para consolidar os projetos extensionistas, conforme indicam as diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária, que ressaltam a importância de reconhecer academicamente a participação discente em atividades extensionistas. Na prática, isso implica a criação de disciplinas eletivas com carga horária dedicada à extensão, equivalência de créditos, estabelecimento de sistemas de equivalência entre horas extensionistas e créditos curriculares; desenvolvimento de portfólios digitais para registro e validação de aprendizagens experienciais.

A governança compartilhada também se apresenta como elemento indispensável para a efetividade dos projetos. Quando os territórios participam ativamente da concepção e implementação das ações, ampliam-se as condições de legitimidade e sustentabilidade, garantindo que os resultados não sejam impostos de fora, mas construídos a partir das potencialidades locais. Essas direções futuras podem consolidar a extensão como vetor estratégico de uma moda circular, inclusiva e sustentável, capaz de reconectar práticas educativas, comunidades e empresas em torno de um mesmo horizonte: a construção de um futuro mais justo e

ambientalmente responsável.

Notas de fim de texto

¹ Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) conformam um marco global multilateral, estabelecendo um plano de ação integrado e transversal para a eliminação da pobreza extrema em todas suas formas, a garantia de segurança alimentar, a provisão de educação inclusiva e de qualidade ao longo da vida, a proteção e conservação dos ecossistemas planetários e a promoção de sociedades equitativas, pacíficas e inclusivas, com horizonte temporal firmado no ano de 2030 (Unicef, 2015).

² Paulo Freire destaca-se como um dos mais influentes pedagogos do século 20. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) estabeleceu as bases para uma educação libertadora contra a hegemonia. Desenvolveu uma epistemologia educacional inovadora pelo seu método de alfabetização crítico-dialógico, integrando a decodificação fonêmica à conscientização política.

³ Geógrafo brasileiro que revolucionou o entendimento sobre espaço geográfico ao defini-lo como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”.

⁴ A Escola da Ponte, idealizada pelo educador português José Pacheco, representa um dos mais radicais e inovadores projetos de transformação pedagógica contemporâneos.

⁵ Daniel Buraschi e Natalia Oldano (2022) salientam o legado de Paulo Freire nas práticas participativas dialógicas, vindo ao encontro à proposta dos projetos extensionistas aqui defendida tanto de sustentabilidade quanto de impacto social na área da moda.

⁶ Segundo Ivanilde Apoluceno (Oliveira, 2017), o diálogo é um processo fundamental para a educação democrática. Nela, educador e educando se reconhecem como sujeitos ativos que compartilham saberes e buscam a transformação do mundo. Assim, o diálogo parte da realidade dos envolvidos, promovendo a reflexão crítica e a performance transformadora, rompendo com o modelo pedagógico tradicional.

⁷ Hannah Arendt (2016) ao se referir à condição humana, estabelece um estado da arte da humanidade no mundo contemporâneo. Discerne entre vida contemplativa e ativa para dizer que a primeira está desprovida de realidade.

⁸ Educação bancária é um modelo pedagógico autoritário e opressor no qual o professor é depositante de conhecimento, e o aluno um receptor passivo de informações transferidas. Este método caracteriza-se por ser uma relação unilateral, que se nega ao diálogo e à participação ativa do estudante, sem promover a reflexão crítica e transformadora da sociedade.

⁹ O conceito de rizoma, desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil Platôs: capitalismo e Esquizofrenia* (1995), descreve uma estrutura de organização do conhecimento não-hierárquica, não-linear e multiplicativa. Analogamente à estrutura botânica de rizomas (como gengibre e bambu, por exemplo), que se expandem em redes horizontais interconectadas, o conhecimento rizomático opõe-se a modelos arbóreos (centrados em troncos hierárquicos).

¹⁰ O projeto Moda Periférica que teve a consultoria e implantação das professoras Jo Souza e Ana Paula Sudano em 2020 a partir de uma demanda da A Poiesis - Organização Social de Cultura, gestora do programa Fábricas de Cultura – que desenvolve ações de formação e difusão cultural em territórios periféricos do Estado de São Paulo –, encontra-se em fase de estruturação de novo projeto na área de moda. A *Poiesis* gerencia as

unidades das fábricas de Jaçanã, Vila Nova Cachoeirinha, Brasilândia, Diadema, Capão Redondo e Jardim São Luís, em processo de ampliação para Osasco e Iguape.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ministério da Educação, 2018.

BURASCHI, D.; OLDANO, N. La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. In: **RES, Revista de Educación Social**, nº 35, jul-dic., 2022, p. 404-419.

CARROLL, A. B.; SHABANA, K. M. The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. **International Journal of Management Reviews**, v. 12, n. 1, p. 85-105, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

FLETCHER, K. **Moda & Sustentabilidade: design para a Mudança**. São Paulo: Senac SP, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 91.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

OLIVEIRA, I. A. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-revista de educação**, [S. l.], n. 7, p. 228-253, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633>. Acesso em: 26 set. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 set. 2025.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

PORTER, M. E.; KRAMER, M. R. Creating shared value. **Harvard Business Review**, v. 89, n. 1/2, p. 62-77, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. cap. 1, p. 23-71.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2023.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SILVA, D. F. F.; OLIVEIRA, R. F. V. La importancia de la inclusión digital en el sistema educativo. In: **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Año. 7, Ed. 2, Vol. 1, págs. 69-78, 2022.

SOUSA, G. Seda Brasil: tecendo fios que unem e transformam. **Conexão Ciência**. Ciências da Terra. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2024. Disponível em: <https://conexaociencia.com.br/seda-brasil-tecendo-fios-que-unem-e-transformam/>. Acesso em: 25 set. 2025.

THOMPSON, D. **Hit Makers**: The Science of Popularity in an Age of Distraction. New York: Penguin Press, 2017.

VERDEJA, M. El legado pedagógico de Paulo Freire: una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. In: **Voces de la educación**, número especial, 2020, p. 50-67.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Ainda é possível mudar 2030. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 24 set. 2025.

O Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) no ensino de Design de Moda a distância: mediação pedagógica, autoria e perspectivas decoloniais

Anderson Machado

Doutorando, Universidade Federal de Santa Maria | andermchdo@gmail.com

Orcid: 0000-0002-5792-4939 | <http://lattes.cnpq.br/8456264522122171>

Erik Felipe Caetano da Silva

Mestre, UniCesumar | erikfelipex@gmail.com

Orcid: 0009-0004-2368-6054 | <http://lattes.cnpq.br/1840519845100839>

Floriza Taira Otto

Mestre, UniCesumar | floriza.otto@unicesumar.edu.br

Orcid: 0000-0002-2443-9224 | <http://lattes.cnpq.br/6019746533960915>

Larissa Siqueira Camargo

Doutora, UniCesumar | larissa.camargo@unicesumar.edu.br

Orcid: 0000-0001-8137-7595 | <http://lattes.cnpq.br/3951052633448090>

Enviado: 29/12/2025 | Aceito: 16/06/2026



O material de avaliação prática da aprendizagem (MAPA) no ensino de Design de Moda a distância: mediação pedagógica, autoria e perspectivas decoloniais

RESUMO

Este artigo analisa o Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) como dispositivo pedagógico no ensino de Design de Moda na modalidade Educação a Distância (EaD), articulando-o à Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, à mediação pedagógica e a perspectivas críticas e decoloniais. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, voltada à compreensão do MAPA a partir da análise de experiências desenvolvidas em disciplinas de cursos de Design de Moda EaD, com foco nos processos de leitura, contextualização e prática projetual. Os resultados indicam que o MAPA ultrapassa a função avaliativa tradicional, configurando-se como organizador do percurso formativo e favorecendo a construção da autoria discente, a reflexão crítica e a explicitação de repertórios culturais. Observa-se que a mediação pedagógica desempenha papel central na sustentação desses processos, especialmente no tensionamento de referências hegemônicas e na valorização de saberes situados. A análise decolonial evidencia que o MAPA contribui para a desnaturalização de hierarquias de conhecimento no ensino de moda, ampliando a compreensão da sustentabilidade e do projeto como práticas culturais, éticas e politicamente implicadas. Conclui-se que o MAPA constitui-se como um dispositivo potente para a formação crítica em Design de Moda na EaD, reafirmando a centralidade da mediação pedagógica em experiências formativas significativas em ambientes digitais.

Palavras-chave: Design de Moda; Educação a Distância; MAPA.

The material for practical learning assessment (MAPA) in distance Fashion Design education: pedagogical mediation, authorship, and decolonial perspectives

ABSTRACT

This article analyzes the Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) as a pedagogical device in Fashion Design education within the context of Distance Education (DE), articulating it with Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, pedagogical mediation, and critical and decolonial perspectives. The study is characterized as qualitative research with a descriptive-analytical approach, aimed at understanding MAPA through the analysis of experiences developed in DE Fashion Design courses, focusing on processes of reading, contextualization, and design practice. The results indicate that MAPA goes beyond its traditional evaluative function, becoming an organizer of the formative pathway and fostering student authorship, critical reflection, and the articulation of cultural repertoires. Pedagogical mediation plays a central role in sustaining these processes, particularly in challenging hegemonic references and valuing situated knowledges. The decolonial analysis reveals that MAPA contributes to the denaturalization of knowledge hierarchies in fashion education, broadening the understanding of sustainability and design as culturally, ethically, and politically engaged practices. It is concluded that MAPA constitutes a powerful device for critical education in Fashion Design within Distance Education, reaffirming the centrality of pedagogical mediation in meaningful formative experiences in digital environments.

Keywords: *Fashion Design; Distance Education; MAPA.*

El material de evaluación práctica del aprendizaje (MAPA) en la enseñanza del Diseño de Moda a distancia: mediación pedagógica, autoría y perspectivas decoloniales

RESUMEN

Este artículo analiza el Material de Evaluación Práctica del Aprendizaje (MAPA) como dispositivo pedagógico en la enseñanza del Diseño de Moda en la modalidad de Educación a Distancia (EaD), articulándolo con el Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa, la mediación pedagógica y perspectivas críticas y decoloniales. La investigación se caracteriza como un estudio de naturaleza cualitativa, con un enfoque descriptivo-analítico, orientado a comprender el MAPA a partir del análisis de experiencias desarrolladas en asignaturas de cursos de Diseño de Moda a distancia, con énfasis en los procesos de lectura, contextualización y práctica proyectual. Los resultados indican que el MAPA supera la función evaluativa tradicional, configurándose como organizador del proceso formativo y favoreciendo la construcción de la autoría estudiantil, la reflexión crítica y la explicitación de repertorios culturales. Se observa que la mediación pedagógica desempeña un papel central en la sostenibilidad de estos procesos, especialmente en la problematización de referencias hegemónicas y en la valorización de saberes situados. El análisis decolonial evidencia que el MAPA contribuye a la desnaturalización de jerarquías del conocimiento en la enseñanza de la moda, ampliando la comprensión de la sostenibilidad y del proyecto como prácticas culturales, éticas y políticamente implicadas. Se concluye que el MAPA se constituye como un dispositivo potente para la formación crítica en Diseño de Moda en la EaD, reafirmando la centralidad de la mediación pedagógica en experiencias formativas significativas en entornos digitales.

Palabras clave: *Diseño de Moda; Educación a Distancia; MAPA.*

1 INTRODUÇÃO

A formação em Design de Moda é marcada por tensões entre prática projetual, reflexão teórica e demandas do mercado, intensificadas na Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, emergem desafios relacionados à materialização do processo projetual, à construção da autoria discente e à mediação pedagógica em ambientes digitais.

Embora a EaD tenha ampliado significativamente o acesso ao ensino superior (INEP, 2024), ainda é frequentemente associada a modelos transmissivos e a práticas avaliativas padronizadas, pouco sensíveis à complexidade dos processos criativos. No campo do Design de Moda, essa lógica pode reforçar a fragmentação entre teoria e prática, reduzindo o projeto a uma entrega final e invisibilizando os percursos formativos que sustentam a produção autoral. Tal contexto evidencia a necessidade de dispositivos pedagógicos que organizem o processo de aprendizagem de forma integrada e reflexiva.

Nessa perspectiva, a avaliação assume papel central no desenho curricular. Em uma abordagem formativa (Luckesi, 2011), acompanha o percurso do estudante, orientando escolhas e revisões, aspecto especialmente relevante em áreas projetuais, nas quais o processo criativo envolve experimentação e tomada de decisões.

O Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) emerge, assim, como um dispositivo avaliativo que busca estruturar o percurso formativo no ensino de Design de Moda a distância. Ao organizar o projeto em etapas, o MAPA torna visíveis os processos de leitura, contextualização e prática projetual, valorizando o percurso em oposição a avaliações centradas apenas no resultado. Sua organização dialoga diretamente com a Abordagem Triangular de

Ana Mae Barbosa (2010), ao integrar repertório cultural, produção material e reflexão crítica, mesmo em contextos mediados por tecnologias digitais. Além disso, o MAPA possibilita problematizar referências hegemônicas no campo da moda, articulando-se a perspectivas críticas e decoloniais que tensionam hierarquias de conhecimento e modelos universalizantes de criação.

Este artigo analisa o MAPA como dispositivo pedagógico no ensino de Design de Moda na EaD, articulando-o à Abordagem Triangular, à mediação pedagógica e a perspectivas críticas e decoloniais, a fim de compreender suas contribuições para a autoria discente e para os processos projetuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Abordagem Triangular e Ensino de Design de Moda

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2010), propõe o ensino da arte a partir da articulação entre três dimensões indissociáveis: a leitura de imagens e objetos, a contextualização histórica e cultural e a prática artística. Embora concebida inicialmente para o campo das artes visuais, essa abordagem tem sido amplamente mobilizada em áreas projetuais, como o design, por oferecer uma estrutura pedagógica capaz de integrar repertório, reflexão crítica e produção material.

No ensino de Design de Moda, a *leitura* compreende a análise de imagens, vestimentas, artefatos, desfiles, narrativas visuais e referências culturais que compõem o imaginário do campo. Trata-se de um processo que ultrapassa a observação formal, envolvendo a interpretação de sentidos, símbolos e discursos que atravessam os objetos de moda. Essa dimensão

possibilita ao estudante ampliar seu repertório visual e desenvolver um olhar crítico sobre as estéticas legitimadas historicamente.

A *contextualização*, por sua vez, situa essas referências em seus contextos regionais, sociais, históricos, políticos e culturais, evitando abordagens descoladas de seus significados originais. No campo da moda, essa dimensão é fundamental para problematizar processos de mundialização, colonialidade do saber e práticas recorrentes de apropriação cultural. Ao compreender o vestuário como produção cultural, o estudante é convidado a refletir sobre os impactos simbólicos, sociais e éticos de suas escolhas projetuais.

A *prática* projetual constitui a dimensão em que leitura e contextualização se materializam em propostas concretas. No ensino de moda, essa prática envolve a elaboração de conceitos, croquis, experimentações materiais e soluções formais que respondem criticamente aos referenciais mobilizados. Conforme Barbosa (2010), a prática não deve ser entendida como aplicação mecânica da teoria, mas como espaço de síntese, invenção e posicionamento autoral.

A articulação entre essas três dimensões revela-se especialmente relevante em contextos de Educação a Distância, nos quais há o risco de fragmentação entre conteúdos teóricos e atividades práticas. Sem dispositivos pedagógicos adequados, a EaD pode reforçar a separação entre estudo conceitual e produção projetual, reduzindo o processo criativo a entregas pontuais e descontextualizadas. Nesse cenário, a Abordagem Triangular oferece um referencial potente para a organização do percurso formativo.

O MAPA dialoga diretamente com essa abordagem ao estruturar o projeto de moda em etapas que exigem leitura, contextualização e prática ao longo de todo o processo. Ao invés de concentrar essas dimensões em momentos isolados, o MAPA as distribui de forma progressiva, permitindo que o

estudante retome referências, aprofunde análises e revise decisões projetuais.

Essa organização contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, uma vez que o estudante é constantemente instigado a relacionar teoria e prática. A leitura deixa de ser um exercício abstrato, a contextualização deixa de ser meramente informativa e a prática projetual passa a ser compreendida como resultado de um processo reflexivo. Tal dinâmica favorece a construção da autoria discente, entendida como capacidade de posicionar-se criticamente no campo da moda.

Além disso, ao exigir justificativas conceituais e contextualizadas, o MAPA contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa no processo de criação. Essa postura aproxima o ensino de moda de uma perspectiva formativa que valoriza o projeto como espaço de produção de conhecimento, e não apenas como exercício técnico.

Dessa forma, a Abordagem Triangular, operacionalizada por meio do MAPA, reafirma-se como fundamento pedagógico consistente para o ensino de Design de Moda na Educação a Distância.

2.2 Mediação pedagógica e avaliação formativa na Educação à Distância (EaD)

A mediação pedagógica conforme Mallmann (2022), constitui elemento central nos processos de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. Em áreas criativas, como o Design de Moda, em que a observação direta do processo projetual ocorre de forma mais imediata, a EaD exige estratégias pedagógicas que tornem visíveis os percursos formativos e possibilitem intervenções qualificadas

por parte do professor (Calvi; Vallin; Barbosa, 2024). Nesse contexto, a mediação não se restringe à orientação técnica, mas envolve acompanhamento conceitual, problematização crítica e estímulo à autonomia discente.

No campo da EaD, a mediação pedagógica assume papel estruturante na organização do tempo, do ritmo e das interações de aprendizagem, pois envolve não apenas o acompanhamento do estudante, mas também a criação de condições para que ele desenvolva novas formas de agir e compreender. Nesse sentido, Vásquez Astudillo (2025, p. 31-32) observa que o papel do professor envolve tanto permitir a prática de esquemas já dominados quanto incentivar a construção de modos inéditos de atuação e compreensão:

[...] o papel do professor é, em primeiro lugar, oferecer aos estudantes as condições para a aprendizagem, as chances de praticar operações existentes e esquemas, ou seja, como agir e gerenciar melhor, a possibilidade de automatizar uma certa parte do que foi aprendido; em segundo lugar, o papel do professor é desenvolver novos esquemas, isto é, novas conceituações, novas regras de ação, objetivos e tarefas ainda incomuns. Toda vez que os estudantes agem, eles não estão apenas fazendo algo, mas se tornando algo.

Ao atuar como interlocutor qualificado, o professor contribui para a construção de sentidos, auxiliando o estudante a relacionar conteúdos teóricos, referências culturais e práticas projetuais. Essa atuação mostra-se especialmente relevante no ensino de moda, no qual o processo criativo demanda diálogo constante, revisão de escolhas e ampliação de repertórios (Calvi; Vallin; Barbosa, 2024).

A avaliação, nesse cenário, precisa ser compreendida para além de sua função classificatória. Conforme Luckesi (2011), a avaliação formativa acompanha o percurso de aprendizagem, oferecendo devolutivas que orientam o

estudante na compreensão de seus avanços e dificuldades. Em áreas projetuais, essa perspectiva torna-se fundamental, uma vez que o processo criativo envolve experimentação, erro, retomadas e tomada de decisões sucessivas. Avaliar, portanto, implica acompanhar o processo e não apenas julgar o produto final.

O MAPA insere-se nessa lógica ao estruturar a avaliação como parte integrante do processo formativo. Nessa direção, Mallmann (2022) destaca que a mediação em EaD ocorre em uma rede híbrida, na qual os materiais didáticos atuam como mediadores não-humanos essenciais, capazes de provocar modificações nas ações dos sujeitos e potencializar a interação.

Ao organizar o projeto em etapas progressivas, o MAPA aproxima-se dos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), ao estruturar o processo de aprendizagem como um percurso investigativo e formativo. Essa organização possibilita que a mediação pedagógica ocorra de forma contínua, permitindo ao professor intervir ao longo do desenvolvimento do trabalho, e não apenas em seu momento final. Tal dinâmica favorece aprendizagens mais consistentes e reflexivas, na medida em que o estudante acompanha, revisa e aprofunda suas decisões projetuais ao longo do percurso.

Quando as etapas do processo se tornam visíveis, o MAPA cria condições para que a avaliação seja compreendida como parte integrante da aprendizagem, em consonância com as avaliações baseadas em desempenho defendidas pela ABP (*Buck Institute for Education*, 2008). As devolutivas assumem caráter formativo e dialógico, operando como orientações que estimulam a revisão conceitual, a problematização das referências mobilizadas e o aprimoramento das soluções projetuais. Dessa forma, a avaliação desloca-se de uma formalidade final para um espaço pedagógico de construção de conhecimento, reforçando o protagonismo discente e o

papel mediador do docente.

No ensino de Design de Moda, é comum a recorrência a referências legitimadas pelo mercado e por narrativas eurocêntricas. Assim, a mediação pedagógica, nesse contexto, envolve também o tensionamento de repertórios hegemônicos. O professor mediador, ao atuar por meio do MAPA, pode problematizar essas escolhas, incentivando o estudante a ampliar suas fontes de pesquisa e a considerar contextos culturais diversos, de forma a contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu posicionamento no campo da moda.

Além disso, a estrutura do MAPA favorece a autonomia discente, ao exigir que o estudante explicita suas decisões e construa argumentos conceituais para sustentar o projeto. A mediação, nesse sentido, não se configura como controle excessivo do processo, mas como acompanhamento orientador, que reconhece o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Tal perspectiva dialoga com concepções contemporâneas de ensino que valorizam a autoria e a responsabilidade no processo formativo (Mallmann, 2022; Vásquez Astudillo, 2025).

Dessa forma, a articulação entre mediação pedagógica e avaliação formativa, operacionalizada por meio do MAPA, revela-se fundamental para o ensino de Design de Moda na EaD. Ao integrar acompanhamento, devolutivas qualificadas e organização do percurso projetual, o dispositivo contribui para a construção de experiências formativas significativas, nas quais teoria, prática e reflexão crítica se articulam de maneira consistente.

2.3 O MAPA como dispositivo pedagógico no Ensino de Design de Moda à Distância (EaD)

O MAPA configura-se como um dispositivo pedagógico

que organiza o percurso formativo no ensino de Design de Moda na Educação a Distância, articulando avaliação, mediação e prática projetual. Diferentemente de instrumentos avaliativos pontuais, o MAPA estrutura o processo de aprendizagem ao longo das semanas que compreendem o módulo, tornando visíveis as etapas do projeto e exigindo do estudante envolvimento contínuo com leitura, contextualização e prática, em consonância com o Ciclo de Aprendizagem da UniCesumar, visto na Figura 1 a seguir, que orienta o percurso formativo por etapas articuladas.

Figura 1. Ciclo de Aprendizagem da UniCesumar



Fonte: UniCesumar (2021, p. 25).

O ciclo de aprendizagem inicia-se com um momento preparatório voltado à mobilização dos conhecimentos prévios do estudante, por meio das etapas de problematização e significação. A problematização consiste na apresentação de desafios, questões ou situações que provoquem o conflito cognitivo, levando o estudante a perceber os limites de seus saberes e a buscar novas respostas. Esse desequilíbrio cognitivo atua como elemento mobilizador da aprendizagem.

A significação, por sua vez, atribui sentido, relevância e propósito ao conteúdo estudado, favorecendo a ancoragem de novos conhecimentos aos saberes já existentes, condição fundamental para a aprendizagem significativa (UniCesumar, 2021).

Na sequência, o ciclo avança para as etapas de experimentação, reflexão e conceitualização, nas quais o estudante assume papel ativo na construção do conhecimento. A experimentação envolve vivências práticas e experiências estruturadas, mediadas por estratégias pedagógicas e recursos de aprendizagem. A reflexão permite analisar criticamente essas experiências, transformando-as em conhecimento consciente. A conceitualização aprofunda esse processo ao articular a prática aos referenciais teóricos. O ciclo se completa com as etapas de ação e avaliação, nas quais o estudante aplica os conhecimentos construídos em contextos reais ou simulados e reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem, possibilitando regulação, síntese e consolidação dos saberes desenvolvidos (UniCesumar, 2021).

Assim, enquanto dispositivo pedagógico, o MAPA não se limita a verificar a assimilação de conteúdos, mas orienta a construção do conhecimento por meio da prática projetual. Sua estrutura favorece a compreensão do projeto como processo, no qual decisões são tomadas, revistas e aprofundadas ao longo do tempo. Essa característica mostra-se especialmente relevante na EaD, em que a ausência do acompanhamento presencial poderia dificultar a percepção do percurso criativo, tornando a mediação e a organização do tempo componentes essenciais para a aprendizagem significativa.

Do ponto de vista pedagógico, o MAPA atua como ferramenta mediadora entre os princípios teóricos do curso e a prática projetual desenvolvida pelo estudante. Ao integrar conteúdos conceituais às etapas do projeto, o dispositivo evita a fragmentação entre teoria e prática, problema recorrente

no ensino de moda, especialmente em contextos mediados por tecnologias digitais (Mallmann, 2022). Essa integração reforça a compreensão do design como prática reflexiva e situada.

Do ponto de vista pedagógico, o MAPA atua como mediador entre os fundamentos teóricos do curso e a prática projetual desenvolvida pelo estudante, reduzindo a fragmentação historicamente presente no ensino de moda. Essa mediação mostra-se especialmente relevante na EaD, em que a ausência do acompanhamento presencial pode dificultar a percepção do processo criativo. Ao organizar o tempo, explicitar as etapas e registrar decisões, o dispositivo favorece aprendizagens significativas e permite intervenções pedagógicas mais precisas por parte do professor mediador ao longo de todo o percurso.

Além disso, o MAPA contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autoria discente, ao exigir que o estudante justifique escolhas, organize argumentos e reflita criticamente sobre suas referências e valores projetuais. Essa autonomia não implica isolamento, mas é construída em diálogo constante com a mediação pedagógica e com os referenciais mobilizados. Assim, ao alinhar-se ao Ciclo de Aprendizagem, o MAPA reafirma seu potencial como dispositivo estruturante no ensino de Design de Moda a distância, evidenciando a possibilidade de experiências formativas profundas, críticas e autorais em ambientes digitais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, voltada à compreensão do MAPA como dispositivo pedagógico no ensino de Design de Moda na modalidade

Educação a Distância. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos formativos, práticas pedagógicas e construções de sentido que emergem no desenvolvimento do projeto, aspectos que não podem ser apreendidos por meio de análises quantitativas ou mensurações de desempenho.

O estudo adota como estratégia metodológica a análise de experiências pedagógicas desenvolvidas em duas disciplinas de cursos de Design de Moda ofertados na modalidade EaD, nas quais o MAPA é utilizado como instrumento estruturante do percurso projetual. Essas experiências são compreendidas como situações empíricas que permitem observar o funcionamento do dispositivo pedagógico em contextos reais de ensino e aprendizagem, considerando tanto sua estrutura quanto sua articulação com a mediação docente (Yin, 2015).

O *corpus* analítico compreende os registros gerados nas diferentes fases do MAPA, incluindo pesquisas visuais, justificativas projetuais e contextualizações culturais. Para esta análise, foi recortada uma amostragem intencional de 20 projetos finais, selecionados por sua representatividade e densidade reflexiva. Foram consideradas as turmas 3 e 4, que contém 298 e 207 alunos, respectivamente. A escolha dessas turmas se justifica por serem alunos de primeiro ano, onde as disciplinas escolhidas são trabalhadas e por não serem turmas de ingressantes, onde observa-se um maior tempo de compreensão da metodologia. Esses materiais foram selecionados por evidenciarem o processo de construção do pensamento projetual, privilegiando-se a análise do percurso cognitivo em detrimento de critérios estritamente técnicos. A investigação buscou mapear como os estudantes articulam leitura de imagem e prática de design. Para tanto, o tratamento dos dados (painéis, croquis e textos) fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), metodologia que possibilitou sistematizar as produções discentes em categorias

temáticas e interpretar as estratégias de criação adotadas.

A abordagem qualitativa permitiu a categorização dos dados em eixos temáticos emergentes, identificando-se padrões de apropriação cultural, maturidade projetual e articulação teórica. O tratamento dos dados superou a leitura puramente estética, buscando, através da inferência, desvelar os significados latentes nas escolhas visuais e textuais dos estudantes, evidenciando como a mediação pedagógica foi assimilada e convertida em linguagem de moda. A análise não se concentrou na comparação entre projetos, mas na compreensão dos processos mobilizados pelo dispositivo pedagógico, considerando sua capacidade de organizar o percurso formativo e de favorecer a reflexão crítica.

A construção das categorias analíticas ocorreu a partir do diálogo entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado no estudo. Foram consideradas, especialmente, as seguintes categorias: mediação pedagógica, avaliação formativa, autoria discente, articulação entre teoria e prática e tensionamento de repertórios hegemônicos. Essas categorias permitiram interpretar o funcionamento do MAPA à luz da Abordagem Triangular proposta por Barbosa (2010), das concepções de avaliação formativa discutidas por Luckesi (2011) e das perspectivas críticas e decoloniais mobilizadas ao longo do artigo (William, 2019).

A análise dos dados foi conduzida de forma relacional, buscando compreender como as diferentes dimensões do MAPA se articulam no interior do processo formativo. Não se tratou de mensurar resultados ou estabelecer generalizações, mas de analisar o dispositivo enquanto estratégia pedagógica situada, considerando suas potencialidades, limites e contribuições para o ensino de Design de Moda na Educação a Distância.

Ressalta-se que a pesquisa não tem como objetivo a generalização estatística dos resultados, mas a produção de

reflexões analíticas que contribuam para o debate acadêmico sobre avaliação, mediação pedagógica e formação crítica em cursos de moda. A escolha por experiências institucionais recorrentes reforça o caráter exploratório e reflexivo do estudo, sem a pretensão de esgotar o tema.

No que se refere ao material empírico, embora a análise se baseie em produções discentes, não foram coletados depoimentos diretos dos estudantes, como entrevistas ou registros reflexivos individuais. A investigação concentra-se, portanto, nos vestígios do processo formativo presentes nos próprios artefatos do MAPA (painéis, croquis e justificativas projetuais), compreendidos como manifestações discursivas e cognitivas do percurso de aprendizagem. Essa opção metodológica delimita o escopo do estudo, privilegiando a análise do dispositivo pedagógico e de suas materializações no processo projetual, em detrimento de uma abordagem centrada na experiência narrada pelos sujeitos.

Por fim, a opção metodológica adotada alinha-se à compreensão do ensino de Design de Moda como prática cultural, social e pedagogicamente situada, evidenciando como propostas avaliativas podem atuar como organizadoras do percurso formativo, especialmente em contextos de Educação a Distância mediados por tecnologias digitais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise dos MAPAS: Autoria, Mediação e Deslocamentos Epistemológicos

A análise das experiências desenvolvidas por meio do MAPA evidencia o dispositivo como organizador do percurso projetual no ensino de Design de Moda a distância, tornando visível a articulação entre leitura, contextualização e prática

ao longo do módulo.

Um dos aspectos mais recorrentes observados nos MAPAs analisados refere-se à explicitação do repertório cultural mobilizado pelos estudantes. Nas etapas iniciais, a exigência de pesquisa favorece a ampliação do repertório e a problematização de estéticas consagradas, deslocando o projeto de uma lógica de reprodução para uma prática investigativa (Barbosa, 2010).

Ainda que não tenha se baseado em falas diretas dos estudantes, foi possível inferir tensões no processo formativo, como dificuldades na superação de repertórios hegemônicos e compreensões restritas de sustentabilidade, frequentemente associadas apenas a materiais. Tais aspectos foram tensionados ao longo do MAPA por meio das intervenções mediadoras, evidenciando seu papel na problematização de concepções prévias.

Ao serem instigados a situar imagens, objetos e narrativas em seus contextos sociais, históricos e culturais, os estudantes passaram a reconhecer a moda como prática cultural situada. Esse processo mostrou-se particularmente relevante na problematização de referências eurocêntricas e na emergência de propostas que dialogam com territórios, memórias e saberes locais, evidenciando a potência do MAPA como dispositivo de tensionamento epistemológico (Memmi, 1977 ; Michetti, 2015).

No que se refere à prática projetual, observou-se que os projetos desenvolvidos por meio do MAPA apresentam maior coerência conceitual entre pesquisa, proposta e solução formal. A prática deixa de ser entendida como etapa final e passa a constituir-se como espaço de síntese do percurso formativo. Essa dinâmica favorece a construção da autoria discente, entendida como capacidade de assumir posicionamento crítico e responsabilidade pelas escolhas realizadas ao longo do processo (Preciosa, 2010; Goffman, 2014).

A mediação pedagógica mostrou-se decisiva na consolidação desses processos. As devolutivas ao longo do MAPA incentivaram revisões e aprofundamentos, alinhando-se à perspectiva de Mallmann (2022).

Ao tensionar escolhas superficiais e sugerir ampliação de repertórios, o professor mediador contribui para evitar a cristalização de estereótipos e a apropriação acrítica de referências culturais, aspecto muitas vezes recorrente no ensino de moda. Observou-se que intervenções pedagógicas foram decisivas quando propostas iniciais tendiam à representação superficial de elementos regionais. Nesses casos, a mediação problematizou a superfície visual e redirecionou o olhar para dimensões simbólicas, como ancestralidade e contextos culturais, transformando a reprodução em investigação identitária.

A análise também evidencia que o MAPA favorece a construção de uma compreensão ampliada da sustentabilidade no design de moda. Em vez de restringir-se a soluções técnicas ou materiais, os projetos analisados passaram a incorporar reflexões sobre impactos sociais, culturais e simbólicos da produção de moda. Essa abordagem dialoga com perspectivas críticas que compreendem a sustentabilidade como prática ética e relacional, vinculada a modos de existência e formas de produção cultural (Gwilt, 2015; Salcedo, 2014; Krenak, 2019).

Observou-se a emergência de narrativas projetuais mais articuladas, nas quais os estudantes passaram a justificar decisões e construir argumentos conceituais, compreendendo o projeto como narrativa visual e não apenas solução formal.

A análise indica deslocamentos nas hierarquias de conhecimento, ao valorizar saberes situados e ampliar o repertório epistemológico do ensino de moda, aproximando-se da noção de ecologia de saberes (Santos, 2015; Rufino, 2019).

Por fim, os resultados analisados indicam que o MAPA pode contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica crítica na Educação a Distância. Ao articular mediação, avaliação formativa e prática projetual, o dispositivo reafirma a possibilidade de experiências formativas profundas em ambientes digitais. A análise dos casos evidencia que, quando sustentado por mediação qualificada e por referenciais teóricos consistentes, o MAPA pode operar como dispositivo potente para a formação autoral e crítica em Design de Moda.

4.1.1 Estudos de caso: MAPA Oscar e MAPA Cultura Brasileira no ensino de Design de Moda (EaD)

A análise empírica deste estudo fundamenta-se em dois MAPAs efetivamente aplicados em disciplinas do curso de Design de Moda na modalidade EaD. Os estudos de caso selecionados correspondem a propostas pedagógicas distintas em seus eixos conceituais, mas convergentes em sua estrutura metodológica: o MAPA desenvolvido na disciplina de História da Arte e do Design, articulado à cerimônia do Oscar do ano de 2025, e o MAPA desenvolvido na disciplina de Metodologia do Projeto em Design, centrado nas diferentes culturas e regionalidades brasileiras como eixo projetual.

O primeiro estudo de caso refere-se ao MAPA estruturado a partir do Oscar, compreendido como fenômeno cultural, midiático e simbólico. A proposta pedagógica consistiu na criação de figurinos autorais para um red carpet fictício do Oscar 2025, tendo como figura central a atriz Fernanda Torres, em diálogo com sua aclamada atuação no filme *Ainda Estou Aqui* (2024).

Embora a proposta utilize o termo “figurino”, a atividade foi desenvolvida no limiar entre o traje de gala e o traje cênico, sendo essa distinção problematizada com os estudantes

como parte do processo formativo. Nesse contexto, o figurino é compreendido não apenas como indumentária funcional, mas como construção simbólica e narrativa, especialmente em eventos midiáticos como o *red carpet*. O eixo central da atividade foi a articulação entre História da Arte, cultura visual contemporânea e prática projetual em moda, mobilizando referências artísticas históricas em diálogo com narrativas atuais.

No âmbito desse MAPA, a etapa de leitura envolveu a análise de movimentos artísticos, obras e contextos históricos, compreendidos não como repertório formal a ser reproduzido, mas como campo de significados passível de interpretação crítica. Essa leitura foi ampliada pela análise da cultura visual associada ao Oscar, considerando o evento como espaço de produção de imagens, discursos e valores simbólicos no campo da moda e do audiovisual.

A contextualização, nesse estudo de caso, desempenhou papel central ao articular arte, moda, mídia e memória. A escolha da atriz Fernanda Torres e a referência ao filme *Ainda Estou Aqui* ampliaram o sentido simbólico da proposta, aproximando a História da Arte de questões afetivas, culturais e contemporâneas. Nesse sentido, a proposta projetual não buscou a simples validação do evento hegemônico, mas sim sua “ocupação” simbólica.

Ao projetar para um corpo e uma narrativa sul-americana em um espaço historicamente eurocentrado e estadunidense, os estudantes foram desafiados a “hackear” o *red carpet*, utilizando a visibilidade global do evento como plataforma para afirmar estéticas, temáticas e identidades locais. Essa etapa permitiu compreender a moda como linguagem narrativa e política, em consonância com autores que discutem a moda como texto social e dispositivo de significação (Barthes, 2006; Hall, 2006). Essa leitura do *red carpet* como espaço de construção simbólica da moda dialoga

com estudos que analisam o Oscar como fenômeno cultural e midiático, no qual vestuário, imagem e indústria se articulam na produção de narrativas globais (Lundén, 2021).

O desenvolvimento de croquis, protótipos e narrativas visuais, conforme Figura 2, evidenciou a construção de um percurso formativo no qual a criação em moda é atravessada por leitura, pesquisa e reflexão crítica.

Figura 2. Croquis produzidos pelos alunos de Moda EaD



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O MAPA, nesse contexto, operou como dispositivo de mediação entre repertório artístico e autoria projetual, favorecendo a compreensão da moda como linguagem estética e simbólica.

O segundo estudo de caso refere-se ao MAPA estruturado a partir das regionalidades da cultura brasileira como eixo conceitual do projeto, desenvolvido na disciplina de Metodologia do Projeto em Design. A proposta pedagógica orientou os estudantes à criação de produtos de moda sustentáveis inspirados em narrativas culturais dos locais onde vivem, articulando território, identidade e responsabilidade social no contexto da EaD.

Na etapa de pesquisa cultural, o MAPA incentivou a

a compreensão do design de moda como prática social e culturalmente comprometida, em diálogo com perspectivas críticas do design (Manzini, 2017; Escobar, 2018).

A análise dos dois estudos de caso evidencia que, embora bastante distintos em seus temas (o Oscar e a cultura brasileira), ambos os MAPAs compartilham a mesma estrutura pedagógica fundamentada na articulação entre leitura, contextualização e prática. Essa recorrência reforça a compreensão do MAPA como dispositivo pedagógico alinhado à Abordagem Triangular e capaz de operar de forma consistente em diferentes conteúdos e disciplinas do curso de Design de Moda EaD.

A opção por apresentar dois estudos de caso distintos, ainda que de forma sintética, justifica-se pelo interesse em evidenciar a versatilidade do MAPA como dispositivo pedagógico em diferentes contextos disciplinares. Reconhece-se, contudo, que o aprofundamento em um único caso poderia permitir maior detalhamento das dinâmicas formativas, aspecto que se apresenta como possibilidade para investigações futuras.

Por fim, os estudos de caso analisados demonstram que o MAPA potencializa a mediação pedagógica e a construção da autoria discente, ao tornar visível o percurso formativo e ao integrar teoria, prática e reflexão crítica. Ao operar como organizador do processo de aprendizagem, o MAPA contribui para a formação de designers capazes de compreender a moda como linguagem cultural, ética e política, especialmente no contexto da Educação a Distância.

4.2 Discussão: MAPA, Mediação Pedagógica e Perspectivas Decoloniais no Ensino de Moda

A análise permite aprofundar o papel do MAPA como

dispositivo pedagógico no ensino de Design de Moda a distância, evidenciando sua atuação como operador de deslocamentos conceituais e formativos na EaD.

Ao articular leitura, contextualização e prática projetual, o MAPA materializa os princípios da Abordagem Triangular (Barbosa, 2010), evitando a dissociação entre repertório, reflexão e produção. Essa integração depende diretamente da mediação pedagógica ao longo do processo formativo. Conforme observado nos MAPAs analisados, as devolutivas do professor mediador atuam como dispositivos de problematização, incentivando revisões e aprofundamentos, em contraste com modelos avaliativos centrados apenas em resultados, consolidando a mediação pedagógica, como elemento estruturante da experiência educativa (Luckesi, 2011).

No campo da moda, essa mediação é especialmente relevante diante de padrões estéticos hegemônicos e narrativas universalizantes. O MAPA cria condições para tensionar essas estruturas ao exigir leitura contextualizada e reflexão crítica (Memmi, 1977; Michetti, 2015; William, 2019). A discussão dos resultados indica que o MAPA cria condições pedagógicas para tensionar essas estruturas ao exigir leitura contextualizada e reflexão crítica sobre as referências mobilizadas no processo projetual.

Ao valorizar saberes situados e narrativas territoriais, o MAPA amplia o repertório epistemológico do projeto, aproximando-se da noção de ecologia de saberes (Santos, 2015) e contribuindo para o questionamento da colonialidade no ensino de moda. Esse movimento contribui para deslocar o ensino de moda de uma lógica normativa para uma abordagem mais plural e crítica que permite compreender o MAPA como dispositivo de questionamento da colonialidade do saber no ensino de moda.

As contribuições de Rufino (2019) reforçam essa

perspectiva ao compreender a pedagogia como espaço de encruzilhada entre saberes. Nesse sentido, o MAPA articula conhecimentos acadêmicos, culturais e experienciais, favorecendo projetos mais conscientes e situados.

Outro aspecto que emerge da discussão refere-se à capacidade da moda de articular dimensões locais e globais de forma simultânea. Os MAPAs evidenciam a articulação entre dimensões globais e locais da moda, mobilizando repertórios internacionais, como o Oscar, e referências territoriais, como a cultura brasileira, sem apagar especificidades culturais.

Nesse cenário, a Educação a Distância não se configura como limitação, mas como condição contemporânea dessa circulação simbólica. Inserida em redes digitais, a EaD potencializa o acesso a imagens, narrativas e repertórios globais, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão crítica sobre contextos locais e experiências situadas. Os MAPAs analisados demonstram que é possível desenvolver práticas pedagógicas críticas e territorializadas mesmo em ambientes educacionais mediados por tecnologias digitais.

A discussão também aponta para uma compreensão ampliada da sustentabilidade, incorporando dimensões sociais e culturais ao projeto, em diálogo com perspectivas críticas (Gwilt, 2015; Salcedo, 2014). Os MAPAs analisados indicam que o dispositivo favorece essa ampliação ao articular sustentabilidade, território e narrativa no processo projetual, afastando-se de abordagens superficiais recorrentes no mercado da moda.

Ao longo do desenvolvimento do MAPA, o estudante é instigado a construir argumentos conceituais, justificar decisões projetuais e posicionar-se criticamente frente às referências mobilizadas. O MAPA também favorece a construção da autoria discente, ao estimular a justificativa de decisões e o posicionamento crítico, compreendido como prática situada (Preciosa, 2010; Goffman, 2014). A autoria,

nesse contexto, não se configura como expressão individual isolada, mas como posicionamento crítico no interior do campo da moda.

Dessa forma, a discussão reafirma que o MAPA opera como dispositivo pedagógico capaz de articular mediação, avaliação formativa e perspectivas críticas no ensino de Design de Moda a distância. Ao promover deslocamentos epistemológicos e ao ampliar a compreensão do projeto como prática cultural e política, o dispositivo contribui para a formação de designers críticos, conscientes de seu papel social e cultural em um campo marcado por tensões locais e globais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) como dispositivo pedagógico no ensino de Design de Moda na EaD, articulando-o à Abordagem Triangular e a perspectivas críticas e decoloniais. A partir da análise de dois MAPAs, foi possível evidenciar seu potencial para integrar leitura, contextualização e prática projetual no ambiente virtual.

Os resultados indicam que o MAPA ultrapassa a função avaliativa tradicional, configurando-se como operador pedagógico que organiza o percurso formativo e torna visível o processo de aprendizagem. Ao articular teoria, prática e reflexão crítica, contribui para superar abordagens fragmentadas associadas à EaD.

As orientações e devolutivas do professor mediador atuam como instâncias de problematização, incentivando revisões, ampliação de repertórios e justificativa das decisões projetuais. Nesse sentido, a mediação distancia-se de uma

atuação meramente técnica ou administrativa, assumindo papel formativo e crítico no processo de aprendizagem.

Ao valorizar saberes situados e narrativas territoriais, o MAPA amplia o repertório epistemológico do projeto e tensiona hierarquias no campo da moda, contribuindo para uma formação mais plural e crítica. Esse movimento tensiona hierarquias historicamente naturalizadas no campo da moda e promove uma formação mais plural e crítica, que permitiu compreender o MAPA como dispositivo de questionamento da colonialidade do saber no ensino de moda.

Outro aspecto relevante evidenciado neste estudo refere-se à capacidade da moda de articular dimensões locais e globais de forma simultânea nos processos de ensino e de aprendizagem. A análise dos MAPAs demonstra que o ensino de Design de Moda pode mobilizar repertórios globais, como eventos midiáticos internacionais, sem perder de vista a valorização de referências culturais locais. Essa articulação reforça a compreensão da moda como linguagem em circulação, atravessada por fluxos simbólicos, culturais e midiáticos, característica constitutiva do campo contemporâneo.

Nesse contexto, a Educação a Distância não se apresenta como obstáculo, mas como condição contemporânea dessa articulação local-global. Inserida em redes digitais, a EaD potencializa o acesso a repertórios diversos e favorece a circulação de imagens e narrativas, ao mesmo tempo em que possibilita práticas pedagógicas críticas e territorializadas. Os MAPAs analisados evidenciam que é possível desenvolver um ensino autoral e crítico mesmo em ambientes educacionais mediados por tecnologias.

As discussões também apontam para uma compreensão ampliada da sustentabilidade no ensino de moda. Ao articular território, narrativa e responsabilidade cultural, o MAPA favorece abordagens que ultrapassam soluções técnicas ou materiais, incorporando dimensões sociais, simbólicas e

éticas ao processo projetual. Essa perspectiva contribui para a formação de designers mais atentos às implicações culturais e políticas de suas escolhas e práticas.

Por fim, conclui-se que o MAPA constitui um dispositivo pedagógico potente para o ensino de Design de Moda na Educação a Distância, ao integrar avaliação formativa, mediação pedagógica e perspectivas críticas. Ao promover a construção da autoria discente, ampliar o repertório epistemológico e articular dimensões locais e globais da moda, o dispositivo oferece contribuições relevantes para o campo da educação em moda e para os debates contemporâneos sobre ensino, cultura e design. Como possibilidade futura, sugere-se o aprofundamento de estudos que investiguem a aplicação do MAPA em outros contextos formativos e disciplinas, ampliando a compreensão de seus efeitos pedagógicos no ensino de moda.

CRÉDITO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. Machado; E. F. C. Silva

Coleta de dados: F. T. Otto; A. Machado; L. S. Camargo

Análise de dados: A. Machado; E. F. C. Silva

Discussão dos resultados: A. Machado; E. F. C. Silva; F. T. Otto; L. S. Camargo

Revisão e aprovação: A. Machado; E. F. C. Silva

Declaração sobre o uso de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o modelo de linguagem Gemini Ultra (Google) com o objetivo de otimizar a revisão textual e auxiliar na normalização técnica, bem como na padronização das citações e referências bibliográficas. Após o uso dessa ferramenta, os autores revisaram e editaram conteúdo conforme necessário e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CALVI, Gabriel Coutinho; VALLIM Cibelle Akemi; BARBOSA, Ana Mae. (2024). Aprendizagem prática em Design de Moda EaD e a formação profissional do egresso. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 11. <https://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1041>
- ESCOBAR, Arturo. **Designs for the Pluriverse**: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds. Durham: Duke University Press, 2018.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GWILT, Alison. **Moda sustentável**. São Paulo: GG Brasil, 2015.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2023>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUNDÉN, Elizabeth Castaldo. **Fashion on the Red Carpet: A History of the Oscars, Fashion and Globalization**. Londres: Bloomsbury, 2021.

MALLMANN, Elena Maria. **Introdução à educação a distância**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, CTE, 2022. 1 e-book. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/26216/MD-Introducao-EAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2025.

MANZINI, Ezio. **Design, quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social**. Tradução de Luzia Araújo. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2017.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MICHETTI, Miqueli. **Moda brasileira e mundialização**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2015.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogias da encruzilhada**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SALCEDO, Elena. **Moda ética para um futuro sustentável**. São Paulo: GG Brasil, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Brasília: Claridade, 2015.

UNICESUMAR. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância. **Ciclo de Aprendizagem: estratégias para um método pedagógico inovador**. Maringá: UniCesumar, 2021.

VÁSQUEZ ASTUDILLO, Mario. **Mediação pedagógica na educação a distância, híbrida e presencial**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O desenvolvimento de adornos como prática no ensino de moda sustentável

Lauren Arrussul Carús

Doutora, Universidade Feevale | laucarus@gmail.com
Orcid: 0000-0001-5891-1665 | <http://lattes.cnpq.br/4490469957199156>

Daniel Conte

Doutor, Universidade Feevale | danielconte@feevale.br
Orcid: 0000-0002-4251-3299 | <http://lattes.cnpq.br/1006151597195479>

Enviado: 31/12/2025 | Aceito: 16/06/2026



O desenvolvimento de adornos corporais como prática no ensino de moda sustentável

RESUMO

A problemática dos resíduos poliméricos configura-se como um dos temas mais críticos da sustentabilidade contemporânea. Embora tópicos socioambientais tenham sido integrados às matrizes curriculares na última década, o ensino convencional de *design* de moda ainda apresenta lacunas face às abordagens sustentáveis. O objetivo é apresentar a proposta pedagógica desenvolvida 'Ateliê de Joias e Acessórios' da Universidade Feevale, a qual evidencia o processo de produção de acessórios com polímeros reciclados. Fundamentada em metodologias projetuais e na cultura *maker*, a proposta permitiu que os discentes articulassem tecnologias de reprocessamento com técnicas de prototipagem. Como resultado, os estudantes assumiram o protagonismo no ciclo de desenvolvimento de produtos, demonstrando autonomia na resolução de desafios técnicos e estéticos inerentes ao *design* sustentável, consolidando a compreensão prática sobre a ressignificação de resíduos para moda sustentável.

Palavras-chave: Moda sustentável; Ensino de Moda; Reciclagem.

The development of body adornments as a practice in sustainable fashion education

ABSTRACT

The issue of polymer waste stands as one of the most critical challenges in contemporary sustainability. Although socio-environmental topics have been incorporated into curriculum over the past decade, conventional fashion design education still presents gaps in relation to sustainable approaches. The aim is to present the pedagogical proposal developed in the course "Jewelry and Accessories Studio" at Feevale University, which highlights the process of producing accessories using recycled polymers. Grounded in design methodologies and maker culture, the proposal enabled students to integrate reprocessing technologies with prototyping techniques. As a result, students assumed a leading role in the product development cycle, demonstrating autonomy in addressing technical and aesthetic challenges inherent to sustainable design, thereby consolidating a practical understanding of the re-signification of waste for sustainable fashion.

Keywords: Sustainable fashion; Fashion education; Recycling.

El desarrollo de adornos corporales como práctica en la enseñanza de la moda sostenible

RESUMEN

La problemática de los residuos poliméricos se configura como uno de los temas más críticos de la sostenibilidad contemporánea. Aunque los temas socioambientales se han incorporado a los planes de estudio en la última década, la enseñanza convencional del diseño de moda aún presenta vacíos frente a los enfoques sostenibles. El objetivo es presentar la propuesta pedagógica desarrollada en el curso "Taller de Joyería y Accesorios" de la Universidad Feevale, la cual pone en evidencia el proceso de producción de accesorios con polímeros reciclados. Fundamentada en metodologías proyectuales y en la cultura maker, la propuesta permitió que los estudiantes articularan tecnologías de reprocesamiento con técnicas de prototipado. Como resultado, los estudiantes asumieron un papel protagónico en el ciclo de desarrollo de productos, demostrando autonomía en la resolución de desafíos técnicos y estéticos inherentes al diseño sostenible, consolidando una comprensión práctica sobre la resignificación de los residuos para la moda sostenible.

Palabras-clave: Moda sostenible; Enseñanza de la moda; Reciclaje.

1 INTRODUÇÃO

Adornar o corpo é um ato que transcende fronteiras temporais e geográficas, consolidando-se como uma prática inerente à experiência humana. Seja em contextos primitivos ou na complexidade das metrópoles contemporâneas, o acessório atua como um elemento onipresente, sustentado por uma tríade fundamental: o valor estético da forma, o significado simbólico-emocional e a função prática do objeto (Rocha; Benutti; Menezes, 2015). Ao permitir o uso de uma vasta diversidade de materiais, de metais e cerâmicas a polímeros e elementos naturais, o adorno torna-se um campo fértil para que o *designer* atue como um agente de transformação socioambiental.

Enquanto responsável pelo desenvolvimento de produtos, o *designer* opera um papel crucial na ressignificação de materiais, dado seu poder decisório sobre as matérias-primas. Segundo Beppler, Dickie e Santos (2020), esse profissional é uma figura central na transição para uma cultura de consumo consciente, uma vez que a sua atuação pode incidir diretamente sobre o ciclo de vida dos produtos.

No âmbito das práticas projetuais de desenvolvimento de produtos pelo viés da sustentabilidade, é essencial compreender que, devido à essência duradoura dos materiais, estes continuarão existindo para além dos produtos constituídos a partir deles. Isso exige que a sociedade desenvolva estudos e discussões constantes sobre os impactos ambientais (Manzini e Vezzoli, 2011)

Entre os temas mais críticos que abordam a relação entre sustentabilidade e sociedade, destaca-se a problemática dos resíduos poliméricos. Devido ao baixo custo, ao amplo uso em produtos de curto ciclo de vida, como embalagens, e à alta durabilidade desses materiais, o que se soma ao seu descarte inadequado, os plásticos têm se acumulado em ilhas

de lixo flutuantes nos oceanos, ameaçando a biodiversidade dos ecossistemas marinhos e costeiros (Barbosa, 2019). O descarte em aterros também gera problemas ambientais devido à contaminação do solo. Apesar dessas questões, a produção e o consumo de polímeros continuam a crescer, com dados indicando que o volume de poluição gerado por embalagens plásticas já atinge 66 milhões de toneladas anuais. A tendência, cabe salientar, é que esse passivo ambiental se duplique até 2040 (Neves, 2025).

Diante desse panorama, as Instituições de Ensino Superior (IES) de *Design* de Moda no Brasil enfrentam o desafio de integrar a sustentabilidade de forma transversal em suas matrizes curriculares. Consoante Tauchen (2017 *apud* Tavares, 2020), essa integração ocorre sob duas vertentes complementares: a educacional, voltada à formação de profissionais conscientes; e a gerencial, que foca na implementação de Sistemas de Gestão Ambiental (SGA) nos *campi* como modelos práticos para a sociedade. Alinhados a essa visão, Troiani, Sehnem e Carvalho (2022) reforçam que a preparação de novos *designers* deve ser pautada nos princípios de redução, reutilização e reciclagem. Afinal, a transformação do comportamento do consumidor depende diretamente de profissionais capacitados a ressignificar o valor da 'novidade' e a propor alternativas ao modelo de consumo atual.

Com o intuito de formar profissionais alinhados aos pilares da sustentabilidade, a disciplina 'Ateliê de Joias e Acessórios' do curso de Design de Moda da Universidade Feevale propôs o ensino da reciclagem de polímeros aplicada à manufatura de adornos corporais. Tem-se, assim, como objetivo deste trabalho, apresentar a proposta pedagógica desenvolvida no contexto da referida disciplina, a qual evidencia o processo de produção de acessórios com polímeros reciclados. A metodologia fundamentou-se na abordagem projetual integrada às práticas da cultura *maker*, englobando as etapas de coleta, separação, moagem e reprocessamento

de materiais no Centro de tecnologias limpas Feevale. Complementarmente, a prototipagem utilizou tecnologia de corte a *laser* na Oficina tecnologica, enquanto a criação de imagens promocionais das peças foi mediada por inteligência artificial generativa. Dessa forma, a produção de adornos a partir de resíduos poliméricos une o fazer criativo ao gerenciamento de resíduos sólidos, convertendo o espaço pedagógico em um laboratório de inovação e ressignificação material.

2 MODA, DESIGN E SUSTENTABILIDADE

O aumento exponencial no consumo e a consequente geração de resíduos plásticos constituem uma tendência global e um severo desafio ambiental. Os polímeros, materiais de baixo custo e elevada estabilidade química, o que lhes confere alta durabilidade, são frequentemente descartados de modo inadequado. Como reflexo desse cenário, vastas ilhas de detritos plásticos flutuantes formaram-se nos oceanos, alcançando mesmo regiões remotas e evidenciando a magnitude dessa poluição (Barbosa, 2019; Spinacé; Paoli, 2005). No contexto urbano, o descarte desses materiais em aterros sanitários também se mostra problemático, uma vez que sua degradação ocorre de forma extremamente lenta.

Nos últimos anos, *designers* têm desempenhado um papel ativo na mitigação dos impactos ambientais causados por resíduos poliméricos, transcendendo o campo teórico ao engajarem-se em práticas de reciclagem e disseminação de conhecimento. Entre essas iniciativas, destaca-se o projeto *Precious Plastic*, fundado em 2013 pelo *designer* holandês Dave Hakkens. A proposta visa democratizar a reciclagem de plásticos por meio de máquinas de código aberto, pequeno porte e baixo custo. Esse modelo permite que comunidades e empreendedores locais convertam resíduos em novos

produtos, fomentando a economia circular e a autonomia produtiva (Borges, 2017).

Atualmente, a comunidade *Precious Plastic* integra uma rede global presente em diversos países, fundamentada no compartilhamento de experiências e técnicas de reciclagem. Por meio de plataformas colaborativas, o projeto dissemina o conhecimento necessário para o desenvolvimento de maquinários próprios e a fabricação de uma ampla gama de produtos. O portfólio de aplicações abrange desde itens de maior escala, como mobiliário e luminárias, até artefatos de cozinha, acessórios e adornos corporais, demonstrando o potencial de valorização do resíduo plástico em diferentes nichos de mercado.

No cenário nacional, a *designer* Anna Boechat, fundadora da marca *I do design*, destaca-se por suas contribuições à reciclagem polimérica e à valorização de resíduos por meio do *design* de produto. A empreendedora converte materiais de descarte em acessórios autorais, denominados por ela como “ecojoias”, termo que reforça a união entre a estética do adorno e a responsabilidade ambiental. Conforme Boechat:

Cada peça criada é um testemunho da beleza que pode ser descoberta na reutilização de materiais descartados. Por meio desta iniciativa, não somente promovemos a responsabilidade ambiental, mas também demonstramos como a indústria do luxo pode ser um exemplo de liderança (Boechat, 2025).

O uso de polímeros na confecção de adornos, como evidenciado no excerto, não é um fenômeno recente. Durante a Segunda Guerra Mundial, a escassez de matérias-primas tradicionais levou a indústria a investir em projetos que utilizavam materiais de menor custo, como madeira, cerâmica, tecidos e plásticos, resultando em propostas

estéticas inovadoras (Rocha; Benutti; Menezes, 2015). Entre os polímeros, historicamente utilizados em bijuterias, a baquelite se destaca desde o início do século XX. Em que pese estar presente na manufatura de acessórios, esse material difere dos polímeros pós-consumo, comumente utilizados em embalagens e que podem ser reciclados mecanicamente. Os produtos à base de baquelite não são passíveis de reciclagem por meio de reprocessamento térmico e moldagem (Lages; Pimenta, 2025).

Na sociedade contemporânea, os adornos manufaturados a partir de polímeros assumiram novas nomenclaturas, sendo frequente o uso de termos como “joias de borracha”, “joias de cerâmica plástica” e, ainda, “joias de resina”. Quando produzidos a partir de resíduos, tais itens são comumente denominados “ecojoias”. Esse fenômeno ocorre porque as fronteiras entre os conceitos de adorno (associado a contextos culturais), joia (historicamente vinculada a metais e gemas preciosas) e bijuteria (relacionada a materiais de menor valor intrínseco) tornaram-se cada vez mais tênues. Essa convergência deriva dos avanços tecnológicos e da proeminência do *design*, que elevaram a originalidade e a criatividade a fatores determinantes de diferenciação e valorização do produto (Rocha; Benutti; Menezes, 2015).

Dada essa valorização estética e simbólica, a produção de adornos movimenta uma vasta rede econômica, que abrange desde a extração de matérias-primas até o varejo. No ecossistema da moda, tais itens são fundamentais, muitas vezes superando as vestimentas em termos de mensuração das margens de lucro. As transformações impulsionadas pelo *design* permitem que a avaliação desses objetos não se restrinja à nobreza dos materiais; pelo contrário, o uso de componentes alternativos confere novos significados e valores ao setor (Rocha; Benutti; Menezes, 2015).

No entanto, para que esses objetos, produzidos com materiais recicláveis, consolidem-se e contribuam,

efetivamente, para a moda sustentável, é fundamental que tanto *designers* quanto consumidores se conscientizem sobre a gestão do ciclo de vida dos materiais e produtos. Conforme Troiani, Sehnem e Carvalho (2022), criações sustentáveis têm o potencial de despertar o desejo do consumidor, mas sua viabilidade requer uma gestão que equilibre os pilares ambiental, cultural, social e econômico. Beppler, Dickie e Santos (2020), assim como Manzini e Vezzoli (2011), argumentam que o *designer* pode contribuir para a transformação social e para a transição para modelos de consumo mais conscientes e sustentáveis.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a formação dos novos profissionais de *design* inclua a introdução às práticas de reciclagem. Para tanto, é necessário instruí-los sobre o ciclo de vida de materiais e produtos, bem como promover discussões acerca da durabilidade e da valorização de itens reciclados por meio do ofício que exercem. Ao integrar esses conceitos, o ensino de moda capacita o *designer* a atuar como um agente de transformação, conferindo novo valor ao que antes era considerado descarte.

3 O ENSINO SUPERIOR, A SUSTENTABILIDADE E A ABORDAGEM MAKER

A integração de tópicos socioambientais às matrizes curriculares, aliada à adoção de práticas administrativas sustentáveis nos *campi*, reflete o crescente compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com a preservação ambiental. As universidades consolidam-se como agentes fundamentais na disseminação de valores ecológicos, assumindo o desenvolvimento sustentável sob uma perspectiva pedagógica que visa à formação de profissionais socialmente conscientes (Tavares, 2020).

Para que a educação acompanhe a evolução das

discussões sobre práticas sustentáveis, é preciso atuar no cerne das transformações: a dimensão cultural, considerada o principal vetor de mudanças paradigmáticas. De acordo com Manzini e Vezzoli (2011), para atingir contextos culturais, é preciso criar cenários para estilos de vidas. Por sua vez, Pereira (2024) observa que o modelo convencional do ensino de *design* de moda ainda contrasta com as abordagens sustentáveis, temática que passou a ser integrada formalmente aos currículos há pouco mais de uma década. A autora assevera que, embora existam contradições entre a formação acadêmica e as exigências do mercado, é urgente preparar os estudantes para incorporar o pensamento sustentável em seus projetos de forma estrutural. As universidades, nesse sentido, são espaços vitais para que a transformação sustentável ocorra.

As IES que abrigam áreas criativas, como Moda, Design e Arquitetura, geralmente possuem oficinas, laboratórios e recursos tecnológicos avançados. Essa infraestrutura, aliada à natureza prática desses cursos, transforma essas instituições em campos férteis para a experimentação. Isso, ademais, favorece a investigação e a implementação de práticas sustentáveis, conforme explorado na pesquisa de Tavares *et al* (2024). Quando aliada a abordagens de aprendizagem criativa, especialmente aquelas pautadas em ações práticas com recursos tecnológicos e ferramentas de oficina, essa infraestrutura torna o estudante o protagonista de seu próprio desenvolvimento. Essa premissa constitui a essência da cultura *maker*, cuja metodologia prioriza a vivência prática e a experimentação, promovendo a autonomia no processo de ensino-aprendizagem (Paula; Martins; Oliveira, 2021).

A abordagem *maker*, embora não dependa de tecnologias, tem, nos recursos digitais, como impressoras 3D, extrusoras, corte a laser e outros, as ferramentas necessárias para uma aprendizagem que envolva produção de protótipos e criação de produtos. Tais tecnologias facilitam a apropriação

do conhecimento e a construção de projetos baseados na solução de problemas (Cunha, 2025).

A reciclagem de polímeros, quando integrada como prática pedagógica no ensino superior de moda, constitui uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. Contudo, a eficácia dessa abordagem necessita de uma infraestrutura, que contemple desde pontos de coleta sistemática até espaços equipados para o reprocessamento de polímeros e a manufatura de novos produtos sob a lógica do design sustentável.

4 RECICLAGEM COMO PRÁTICA DE ENSINO DE MODA SUSTENTÁVEL

A ascensão da sustentabilidade na moda, iniciada na década de 1990, fomentou conceitos que redefinem a relação do setor com o meio ambiente. Entre eles, destaca-se o *upcycling*, método que mitiga o desperdício ao reintegrar materiais ao ciclo produtivo sem a demanda por novos insumos, agregando, dessa forma, valor ao produto final (Izidio, 2021). Consoante Farias (2017), na moda, essa prática abrange desde o uso de resíduos industriais até a expansão do mercado de roupas usadas e customizações.

Paula, Barauna e Lima (2021) defendem que, ao término do ciclo de vida de um produto, o descarte não deve ser a única opção. Em vez disso, propõem uma perspectiva baseada na economia circular, na qual a valorização de materiais e objetos fomenta a adoção de estratégias como a reciclagem, o *downcycling* ou o *upcycling*.

A distinção entre esses conceitos é fundamental para o design sustentável. A reciclagem reprocessa materiais para que mantenham suas propriedades originais, permitindo sua reinserção como matéria-prima no mesmo tipo de produto; o *downcycling* caracteriza-se por um processo de recuperação

em que a integridade do material é comprometida, resultando em subprodutos de menor valor agregado ou qualidade inferior.

Por fim, o *upcycling* consiste na transformação de resíduos descartados em novos itens de valor superior, otimizando o consumo de energia e recursos durante o seu reprocessamento. Conforme Anicet *et al.* (2011) o objetivo central do *upcycling* é o aproveitamento do material em seu estado original, evitando o aporte energético e os processos de transformação típicos da reciclagem convencional.

Por não seguir um padrão fabril rígido, o *upcycling* confere exclusividade a cada peça, tornando o produto final único tanto em materialidade quanto em execução (Farias, 2017).

No âmbito da disciplina “Ateliê de Joias e Acessórios”, o conceito de reciclagem foi abordado a partir de uma análise sobre os custos energéticos demandados pelo reprocessamento de polímeros. Essa prática visou aprofundar a compreensão dos estudantes acerca do ciclo de vida de produtos e materiais, fortalecendo sua formação em moda sustentável por meio de uma abordagem que equilibra a experimentação prática com a reflexão teórica. A atividade foi realizada em grupo e estruturada em quatro etapas principais, a saber:

Etapas 1: Fundamentação e Inspiração: Abordou-se o conteúdo teórico-prático sobre a reciclagem de polímeros e processos criativos. Dentre os autores utilizados para explicar as etapas de reciclagem e os processos de fabricação, estão os teóricos William Callister, Spinace e Paoli, Ashby e outros. Também foram explicadas ferramentas de inspiração para nortear a escolha de cores para a manufatura das chapas. Nesta fase, os discentes elaboraram painéis semânticos (*moodboards*).

Etapas 2: Reprocessamento de materiais: A etapa experimental foi conduzida no Centro de Tecnologias Limpas (CTL) da Universidade Feevale com foco nos processos de reciclagem termoplástica. Inicialmente, realizou-se a coleta e triagem cromática das tampinhas, seguida pela fragmentação

em um moinho de facas (Usifer, modelo USI-250BR). Para a conformação das chapas recicladas, adotou-se a técnica de prensagem térmica, fundamentada na aplicação simultânea de pressão e calor até o ponto de fusão do polímero (Callister, 2021). O protocolo de fabricação consistiu na pesagem de 35g de material moído, submetido a uma temperatura constante de 176°C por um ciclo de 60 segundos.

Etapa 3: Desenvolvimento Projetual – Com base nos painéis semânticos e nas chapas produzidas, os alunos iniciaram o processo de concepção dos adornos. A geração de alternativas foi realizada por meio de esboços inspirados no figurino do filme musical *Wicked* (Universal Pictures). Ao final desta etapa, os discentes utilizaram o *software Adobe Illustrator* para a vetorização das peças selecionadas, preparando os arquivos para a manufatura.

Etapa 4: Prototipagem - A última etapa ocorreu na Oficina Tecnológica da Universidade Feevale em que os discentes utilizaram os equipamentos de corte a *laser* por CO₂ para a materialização dos adornos. Para o corte das peças nas chapas de polímero reciclado, estabeleceram-se os parâmetros operacionais com potência de 95% e velocidade de 20 mm/s. A alta densidade de energia do *laser* interagiu com a superfície do material, promovendo o corte por sublimação e fusão localizada, o que garantiu a precisão geométrica dos adornos projetados (Tavares; Morisso; Carus, 2024). Todo o procedimento foi acompanhado pelos discentes, permitindo a observação direta da viabilidade técnica do material reciclado frente à tecnologia de manufatura digital.

A metodologia de ensino adotada, fundamentada no aprendizado *maker*, visa desenvolver competências com destaque para o conhecimento técnico, o pensamento científico, crítico e criativo, além da responsabilidade e cidadania (Paula; Martins; Oliveira, 2021). Para finalizar o ciclo de desenvolvimento, os alunos utilizaram a inteligência artificial generativa do Gemini (Nano Banana) para a criação

de uma imagem publicitária, integrando o produto físico ao marketing digital.

4.1 Coleta, separação e moagem: o princípio da reciclagem mecânica

A atividade prática da disciplina utilizou como matéria-prima tampas de garrafas plásticas. Sob orientação docente, a etapa inicial consistiu na triagem dos materiais, procedimento fundamental para a mitigação de impurezas e para a correta identificação polimérica, conforme preconizam Spinacé e Paoli (2005). Essa fase foi conduzida como um exercício de controle visando à homogeneidade do material de origem, que é determinante para as propriedades físicas do produto.

Como critérios de separação, estabeleceram-se a classificação por cores e a análise da simbologia técnica de reciclagem. Durante o processo, os discentes identificaram a natureza dos polímeros por meio dos códigos gravados nas peças: as amostras marcadas com o número 2 foram identificadas como polietileno de alta densidade (PEAD), enquanto as que possuíam número 5 foram agrupadas como polipropileno (PP). Simultaneamente à triagem, procedeu-se à remoção manual dos vedantes elastoméricos presentes no interior de algumas tampas, conforme mostra Figura 1. Essa intervenção foi necessária para garantir a pureza dos materiais, evitando a contaminação cruzada por polímeros de naturezas distintas. Isso poderia comprometer a fusão e as propriedades mecânicas das peças durante o processamento térmico.

Figura 1 - Fotografias do processo de triagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Concluída a triagem, procedeu-se à etapa de moagem. Conforme destacam Spinacé e Paoli (2005), esse procedimento é fundamental para a redução do volume inicial e para viabilizar o reprocessamento térmico. A moagem, considerada a fase inicial do ciclo de reciclagem, teve como objetivo reduzir as tampinhas a pequenos fragmentos, tecnicamente denominados *flakes* (Faria; Pacheco, 2011). Essa etapa é crucial para a manufatura dos novos produtos, como os adornos, uma vez que as possibilidades de reprocessamento, seja por extrusão, por injeção seja por prensagem hidráulica, derivam dessa fragmentação.

O material, segregado por coloração, foi introduzido no moinho de facas. No interior do maquinário, a ação de facas rotativas promoveu a fragmentação das peças. É importante salientar que, nesse processo, resíduos de operações anteriores podem permanecer aderidos às facas e às paredes internas, o que ocasionalmente resulta em uma sutil contaminação de cores e materiais (Faria; Pacheco, 2011).

Para mitigar esse efeito, os discentes adotaram uma

estratégia baseada na sequência do círculo cromático: iniciaram o processo pelas cores quentes (amarelo, laranja e vermelho) e prosseguiram para as tonalidades frias (roxo, azul e verde). A etapa foi finalizada com a moagem das tampinhas pretas, a fim de garantir que a transição de pigmentos não comprometesse a saturação das cores mais claras.

Ao final desta primeira etapa, os discentes compreenderam a simbologia de reciclagem aplicada às embalagens plásticas, associando cada numeral a um tipo específico de polímero. Entre as discussões científicas resultantes dessa atividade, destacou-se o combate às *fake news* e à desinformação acadêmica. Observou-se que, na era digital, a maioria dos estudantes consome informações via TikTok, uma plataforma caracterizada pelo alto estímulo visual, dinamismo e vídeos criativos, mas que, devido à rapidez do consumo, pode tornar os alunos receptores passivos de mensagens unidirecionais (Lan; Tung, 2024).

Identificou-se, ainda, nesse contexto, um equívoco conceitual generalizado, promovido por informações de vídeos divulgados na plataforma. Para muitos discentes, a simbologia numérica presente nas embalagens estava associada à quantidade de vezes que o material já havia sido reciclado. Na realidade, conforme estabelece a normativa ABNT NBR 13230 (que trata da identificação de materiais plásticos), tais números destinam-se, exclusivamente, à identificação da matéria-prima utilizada na manufatura do produto. Essa constatação reforçou a necessidade de integrar a prática laboratorial ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre as informações disseminadas em redes sociais.

4.2 Conformação Térmica: manufatura de chapas recicladas e Experimentações

Para a produção das chapas recicladas, os discentes efetuaram a pesagem de aproximadamente 35g de *flakes* em balança analítica. Como a estrutura disponível no CTL não dispunha de moldes limitadores específicos para o procedimento de prensagem, as chapas resultantes apresentaram formatos irregulares e contornos orgânicos. Essa característica, longe de ser um limitador, conferiu uma identidade visual única a cada amostra.

Com o objetivo de explorar as variações cromáticas na superfície, os estudantes elaboraram diferentes estudos de composição. Na primeira tentativa, optou-se por uma proporção de 25g de uma cor dominante para 10g de uma cor de detalhe, com o intuito de criar efeitos visuais de contraste. Em outras variações experimentais, as frações foram distribuídas em 10g, 10g e 15g para a combinação de três tonalidades distintas. Todo o processo de dosagem foi documentado pelos acadêmicos, conforme os registros fotográficos (Figura 2).

As experimentações de coloração superficial no âmbito do *design* permitem abordar as características estéticas e simbólicas dos produtos reciclados sob uma nova perspectiva. Nejeliski *et al.* (2021), explicam que as propriedades sensoriais dos materiais e os processos de fabricação conferem significados profundos aos artefatos. Quando esses aspectos são associados ao apelo ecológico, agregam-se atributos intangíveis ao *design*, o que eleva o valor percebido do material reciclado.

Figura 2. Fotografias do reprocessamento: Manufatura de chapas recicladas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Finalizada a pesagem, os *flakes* foram acondicionados entre duas películas de *teflon* e transferidos para a prensa térmica. O ciclo de conformação ocorreu sob temperatura constante de aproximadamente 176°C, com um tempo de exposição de 60 segundos. Após a conclusão do processamento térmico, a chapa resultante, mantida sob a proteção do *teflon* para preservar a integridade superficial, foi transferida para uma bancada de resfriamento. Ao todo, foram produzidas quatro chapas poliméricas, cujas distintas composições

cromáticas foram determinadas para formar referências estéticas, conforme o painel semântico desenvolvido pelos discentes para o processo criativo da fase projetual do *design* de adornos.

4.3 Processos criativos para o *design* adornos

O desenvolvimento da relação usuário-produto fundamenta-se em um conjunto de etapas projetuais que equilibram funcionalidade e estética (Reis; Merino, 2020). Para viabilizar essa construção, utiliza-se o painel semântico como instrumento de inspiração e definição de diretrizes visuais. O papel dessa ferramenta, consoante Löbach (2001), é oferecer subsídios sensoriais que fundamentem a carga simbólica e a aparência final do objeto.

Na fase projetual criativa, os esboços (*sketches*) atuam como registros imediatos de ideias, permitindo o fluxo criativo sem restrições ou juízos críticos preliminares. Executados à mão livre, tais registros consistem em modos de visualização por meio de linhas e formas simples, que auxiliam na concepção das características básicas do artefato durante a etapa de geração de alternativas (Carus; Hoffmann, 2024).

Como ponto de partida para o desenvolvimento criativo das peças, os discentes selecionaram o universo visual do filme musical *Wicked* (2024). A partir dessa referência, foram elaborados rascunhos sobrepostos aos pôsteres oficiais e inúmeros esboços. Nestes, os elementos indumentários e as paletas de cores das personagens serviram de diretrizes para as cores propostas para manufatura das chapas e para a criação das formas dos adornos. A Figura 3 apresenta o processo narrado.

Figura 3. Imagens do processo criativo dos discentes



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Concluída a etapa de geração de alternativas, os modelos selecionados foram vetorizados no *software* Adobe Illustrator, preparando-os para o fluxo de manufatura digital. A técnica de corte a *laser* foi definida como o método principal de produção, permitindo a transposição precisa dos desenhos para as chapas poliméricas.

No contexto da Cultura *Maker*, a utilização de ferramentas tecnológicas, como cortadoras a *laser* e impressoras 3D, transcende a mera execução técnica. Essas experiências laboratoriais estimulam a capacidade inventiva, o espírito empreendedor e o rigor investigativo dos discentes por meio da colaboração em grupo (Paula; Martins; Oliveira, 2021). Assim, as atividades desenvolvidas nos laboratórios da universidade não visam apenas à obtenção de produtos físicos. Antes, consolidam-se como espaços de construção de conhecimento prático, o que fomenta os movimentos de entendimento da realidade e evidencia a operacionalização do inconsciente estético da sociedade (Rancière, 2005).

Após a etapa de corte, os estudantes utilizaram o motor suspenso para perfurar o topo das peças (1,5 mm) e adicionar os acessórios necessários (Figura 4). Após o ajuste técnico dos pinos, a montagem final foi executada, garantindo a conformidade das peças produzidas no ambiente de aprendizagem.

Figura 4. Imagens do processo de corte a laser dos adornos produzidos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Na etapa final, os discentes utilizaram o modelo de geração de imagens do *Gemini* (Nano Banana) para criar uma peça publicitária do adorno produzido. A partir da fotografia do objeto, foi elaborado um *prompt* que especificava a inclusão de tampinhas na composição: fundo verde, expositor de acrílico e uma estética voltada à sustentabilidade. O resultado dessa integração entre o produto físico e a inteligência artificial é apresentado na Figura 5.

Figura 5. Imagem promocional gerada por IA, a partir de fotos do protótipo e *prompts*



Fonte: Imagem gerada pela ferramenta Nano Banana – *Gemini* (2025).

Os resultados obtidos no exercício da manufatura de adornos, como prática pedagógica pautada na abordagem *maker*, mostra a colaboração e o protagonismo dos estudantes no âmbito de desenvolvimento de produtos de moda sustentável. Durante todo o processo, os alunos desenvolveram o pensamento projetual ao analisarem o ciclo de vida dos polímeros. Por meio do *design*, além disso, atribuíram valor aos materiais reciclados, transformando resíduos em produtos com alto potencial de mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de adornos corporais a partir de resíduos plásticos reciclados consolidou-se como uma estratégia pedagógica eficaz para a formação de profissionais conscientes sobre o ciclo de vida dos produtos e os princípios

da moda sustentável. Ao vivenciarem os processos de triagem, moagem e manufatura de chapas, os discentes compreenderam, na prática, a complexidade dos materiais poliméricos. Validaram, desse modo, conceitos teóricos estudados, como a identificação de símbolos de reciclagem e os pontos de fusão. A adoção de práticas metodológicas projetuais, como a construção do painel semântico e a geração de alternativas, constitui o cerne do processo criativo, no qual os discentes exploram formas e conceitos. A experimentação proporcionada pela abordagem *maker*, aliada a tecnologias de corte a *laser*, proporciona uma experiência de aprendizagem ativa por meio da prototipagem dos adornos, aperfeiçoando competências projetuais mediante a materialização dos produtos.

CRÉDITO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: L. A. Carús, D. Conte

Coleta de dados: L. A. Carús

Análise de dados: L. A. Carús

Discussão dos resultados: L. A. Carús, D. Conte

Revisão e aprovação: L. A. Carús, D. Conte

Declaração sobre o uso de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita

Durante a preparação deste trabalho, os autores Lauren Arrussul Carús e Daniel Conte utilizam a ferramenta *Gemini* com o objetivo de *organizar e corrigir o texto*. Após o uso dessa ferramenta/serviço, os autores revisaram e editaram o conteúdo conforme necessário e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

REFERÊNCIAS

ANICET, A; BESSA, P; BROEGA, A. C. Ações na área de moda em busca de um design sustentável. **Anais do 7º Colóquio de Moda**, Maringá, 2011.

BARBOSA, F. S.; PANTALEÃO, L. F. **Preciosidade Sustentável:** experimentação em design de joias com plástico reciclado. *In: ENCONTRO DE SUSTENTABILIDADE EM PROJETO*, 7., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/244891/VOLUME-5-128-140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2026.

BEPPLER, C. A; DICKIE, I. B; SANTOS, A. S. Coleção autoral de joias: uma experiência prática a partir da reciclagem artesanal de polímeros. **Mix Sustentável**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 143-154, abr. 2020.

BOECHAT, A. I do Design. **I do Design**, Curitiba, 2025. Disponível em: <https://idodesign.art.br/>. Acesso em: 20 de nov. 2025

BORGES, L. Precious Plastic: a revolucionária forma de reciclar plástico! **Autossustentável**, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://autossustentavel.com/2017/11/precious-plastic-maquina-reciclagemplastico.html>. Acesso em 04 dez. 2025.

CALLISTER, W. **Ciência e Engenharia de Materiais - Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2021. E-book.

CARUS, L; HOFFMANN, A. Da prancheta ao Algoritmo: Explorando a representação visual de moda. **Projetica**, Londrina, v. 16, n. 2, 2025.

CUNHA. L. A Abordagem Maker na Prática Educacional. **Revista Educação Contemporânea – REC**, [S.l.], v. 2, n. 3, 2025.

FARIA, F. P.; PACHECO, E. B. A. V. A reciclagem de plástico a partir de conceitos de Produção Mais Limpa. **Revista Gestão Da Produção Operações E Sistemas**, [S.l.], v. 3, 2011.

FARIAS, R. N. **UPCYCLING : O processo de transformar “desusos” em objeto de desejo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Design de Moda. Universidade Federal do Ceara. Fortaleza. 2017.

IZIDIO, H.C.R. **REAPROVEITAMENTO DE MATERIAIS: a partir do conceito upcycling, dentro da produção cenográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Design Cenográfico. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2021

LAN, D. H.; TUNG, T. M. Exploring fake news awareness and trust in the age of social media among university student TikTok users. **Cogent Social Sciences**, [S.l.], v. 10, n. 1, 2024.

LAGES, G. D. E.; PIMENTA, C.F. Destinações e alternativas para o resíduo de baquelite. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA AMBIENTAL, 33., 2025. **Anais [...]**. Brasília, DF: CBESA, 2025.

LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. [S.l.]: Edgar Blücher, 2001.

MANZINI, E; VEZZOLI, C. **O desenvolvimento de produtos sustentáveis**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

NEVES, E. Reuso pode cortar 97% da poluição plástica até 2040, diz maior estudo global sobre o tema. **Revista Veja**, [S.l.], 2025. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/agenda-verde/reuso-pode-cortar-97-da-poluicao-plastica-ate-2040-diz-maior-estudo-global-sobre-o-tema/>. Acesso em: 20 de nov. 2025

NEJELISKI, D. M. *et al.* Seleção de materiais invertida: da caracterização do material as possibilidades de aplicação no design de produto. Florianópolis: **DAPesquisa**, 2021

PAULA, B. B. de; MARTINS, C. B.; OLIVEIRA, T. de. Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 7, p. e134921, 2021.

PAULA, D. R; BARAUNA, L. H; LIRA, H. Upcycling: desafios e oportunidades na indústria da moda. **XXI ENGEMA**. Encontro Internacional sobre Gestão empresarial e Meio Ambiente. São Paulo. 2021

PEREIRA, S. M. R. **Sustentabilidade e ensino de moda**: somos parte do problema ou solução?. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2024. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/w59kd>. Acesso em: 30 de dez. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

REIS, M. R.; MERINO, E. A. D. Painel semântico: Revisão sistemática

da literatura sobre uma ferramenta imagética de projeto voltada à definição estético simbólica do produto. **Estudos em Design**, [S.l.], v. 28, n. 1, 2020.

ROCHA, S. C. S.; BENUTTI, M. A.; MENEZES, M. dos S. Adornos Contemporâneos: seus significados no âmbito da joia, bijuteria e ornamento corporal. **Modapalavra e-periódico**, Florianópolis, p. 140–157, 2015.

SPINACÉ, M.; PAOLI, M. **A Tecnologia de Reciclagem de Polímeros**. São Paulo: Química Nova, 2005.

TAVARES, E. E. A. S. **Gestão de resíduos sólidos em instituições de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/Campus Recife). 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

TAVARES, R. R.; MORISSO, F. P.; CARUS, L. A. Produção de artefatos a partir da reciclagem de resíduos de PLA oriundos do processo de Impressão 3D. **Estudos em Design**, [S.l.], v. 32, n. 1, 2024.

TAVARES, R. R. *et al.* **LIFE CYCLE DESIGN: Estudo da viabilidade de reciclagem de resíduos de Impressão 3D nas dependências universitárias como apoio ao desenvolvimento sustentável**. Trabalho apresentado no 15º Congresso Brasileiro Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 2024 [Manaus – AM]

TROIANI, L.; SEHNEM, S.; CARVALHO, L. Moda sustentável: uma análise sob a perspectiva do ensino de boas práticas de sustentabilidade e economia circular. **Cad. EBAPE.BR**, [S.l.], v. 20, n. 1, 2022.

Moda, artes e sustentabilidade: experiência pedagógica na confecção de máscaras têxteis

Anderson Luiz de Souza

Doutor, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes | dezenhante@gmail.com
Orcid: 0009-0009-7640-4574 | <http://lattes.cnpq.br/8698759327493556>

Gisele de Lima Melo Nepomuceno

Mestre, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes | giselelmnepomuceno@gmail.com
Orcid: 0000-0001-9684-5005 | <http://lattes.cnpq.br/4798480301006295>

Paulo Gabriel Correia Martins

Doutor, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes | paulo.martins@ismat.pt
Orcid: 0000-0002-9455-2601 | <https://www.cienciavita.pt/portal/F917-83E3-D274>

Liliana Maria Gonçalves Pina

Doutora, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes | liliana.pina@ismat.pt
Orcid: 0000-0002-9137-0474 | <https://www.cienciavita.pt/portal/9919-BA69-7AB3>

Enviado: 17/11/2025 | Aceito: 16/06/2026



Moda, artes e sustentabilidade: experiência pedagógica na confecção de máscaras têxteis

RESUMO

O artigo analisa uma experiência pedagógica de confecção de máscaras têxteis realizada com estudantes do ensino secundário português, em parceria entre o curso de Design e Produção de Moda e Têxtil do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes e três escolas públicas do Algarve. A proposta articula moda, artes e sustentabilidade, com o objetivo de introduzir noções de design de produto, figurino, costura manual, bordado e *upcycling*. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com observação participante, conversas informais e análise interpretativa de registros produzidos durante as oficinas. As atividades organizam-se em três etapas: contextualização teórica, concepção e prática. Os resultados indicam desenvolvimento de competências técnicas, estéticas e socioemocionais, com destaque para a autonomia criativa, a valorização do fazer manual e a reflexão sobre reaproveitamento de materiais. As máscaras também evidenciam relações com identidade, pertencimento cultural e expressão simbólica. Conclui-se que a experiência reafirma o potencial do design de moda como prática educativa interdisciplinar, capaz de integrar arte, técnica e sustentabilidade em contextos formativos.

Palavras-chave: Máscaras têxteis; Educação em moda; Sustentabilidade.

Fashion, arts and sustainability: a pedagogical experience in the making of textile masks

ABSTRACT

The article analyzes a pedagogical project involving the creation of textile masks carried out with Portuguese high school students, in partnership between the Fashion and Textile Design and Production program at the Manuel Teixeira Gomes Higher Institute and three public schools in the Algarve. The project combines fashion, arts, and sustainability, with the aim of introducing concepts of product design, costume design, hand sewing, embroidery, and upcycling. The research adopts a qualitative approach, utilizing participant observation, informal conversations, and interpretive analysis of records produced during the workshops. The activities are organized into three stages: theoretical contextualization, conception, and practice. The results indicate the development of technical, aesthetic, and socio-emotional skills, with an emphasis on creative autonomy, the appreciation of manual work, and reflection on the reuse of materials. The masks also reveal connections to identity, cultural belonging, and symbolic expression. It is concluded that the experience reaffirms the potential of fashion design as an interdisciplinary educational practice, capable of integrating art, technique, and sustainability in educational contexts.

Keywords: Textile masks; Fashion education; Sustainability.

Moda, arte y sostenibilidad: una experiencia pedagógica en la elaboración de máscaras textiles

RESUMEN

El artículo analiza una experiencia pedagógica de confección de máscaras textiles llevada a cabo con estudiantes de secundaria portugueses, en colaboración entre el curso de Diseño y Producción de Moda y Textil del Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes y tres escuelas públicas del Algarve. La propuesta combina moda, artes y sostenibilidad, con el objetivo de introducir nociones de diseño de producto, vestuario, costura manual, bordado y upcycling. La investigación adopta un enfoque cualitativo, con observación participante, conversaciones informales y análisis interpretativo de los registros producidos durante los talleres. Las actividades se organizan en tres etapas: contextualización teórica, concepción y práctica. Los resultados indican el desarrollo de competencias técnicas, estéticas y socioemocionales, destacando la autonomía creativa, la valorización del trabajo manual y la reflexión sobre la reutilización de materiales. Las máscaras también ponen de manifiesto relaciones con la identidad, la pertenencia cultural y la expresión simbólica. Se concluye que la experiencia reafirma el potencial del diseño de moda como práctica educativa interdisciplinar, capaz de integrar arte, técnica y sostenibilidad en contextos formativos.

Palabras-clave: Máscaras textiles; Educación en moda; Sostenibilidad.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a experiência pedagógica de oficinas de confecção de máscaras têxteis realizadas com estudantes do ensino secundário português, buscando compreender de que modo a articulação entre moda, artes e sustentabilidade pode contribuir para processos de aprendizagem técnica, estética e crítica. A escolha da máscara não foi aleatória: ela conecta o universo do figurino à expressão pessoal e coletiva, funcionando como um espaço de representação e transformação. Nesse sentido, a proposta aproxima o ensino de moda de práticas projetuais e artísticas desenvolvidas no contexto escolar.

O projeto surgiu de uma parceria entre o curso de Design e Produção de Moda e Têxtil do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (ISMAT) e três escolas secundárias da região sul de Portugal (Algarve). As atividades foram integradas às disciplinas de Artes, que no país reúnem conteúdos de artes visuais, design e expressão criativa. Em fevereiro de 2024, participaram 34 estudantes do 12º ano. A proposta introduziu noções de figurino, modelagem, costura manual, bordado e *upcycling*, articulando formação estética, prática projetual e consciência ambiental.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em observação participante, conversas informais e análise dos registros produzidos pelos estudantes durante as oficinas. Mais do que examinar as máscaras finalizadas, o estudo busca compreender o percurso de criação, as escolhas materiais, as trocas entre os participantes e os sentidos atribuídos às produções. Por tratar-se de uma experiência situada e interpretativa, os resultados não pretendem ser generalizáveis, mas oferecer uma leitura consistente sobre o potencial formativo da proposta em um contexto pedagógico específico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo organiza-se em dois eixos que se complementam e sustentam a proposta pedagógica das oficinas. O primeiro deles aborda a relação entre figurino, máscara e design de moda, compreendidos como práticas expressivas, simbólicas e projetuais no campo educativo. O segundo discute a presença da sustentabilidade, especialmente por meio do *upcycling* e de práticas manuais de costura e bordado, como princípio formativo no ensino de moda. Ao reunir esses eixos, o estudo busca compreender o fazer dos estudantes como experiência técnica, estética e cultural, sem dissociá-lo das questões éticas envolvidas no uso de referências visuais e simbólicas.

2.1 Figurino, máscara e design de moda no contexto pedagógico

A criação de figurino, tradicionalmente associada ao teatro, revela-se uma ferramenta valiosa quando transportada para o ensino de moda. Trabalhar com personagens e narrativas visuais amplia a percepção estética, estimula a imaginação e desenvolve a capacidade de expressão dos alunos (Vássina e Labaki, 2015). No espaço escolar, adaptar esses processos ao ensino de moda permite tratar os conteúdos de modo lúdico e interdisciplinar. Mais do que uma atividade técnica, o figurino torna-se um meio para refletir sobre identidade, cultura e subjetividade, articulando raciocínio e sensibilidade (Lopes, 2018).

O design de moda, quando inserido de forma pedagógica, cumpre papel semelhante: favorece o pensamento crítico e reflexivo e, ao mesmo tempo, proporciona experiências

concretas com materiais, formas e funções, especialmente quando desenvolvido a partir de uma abordagem projetual (Fletcher, 2014; Sennett, 2009). Como observa Sanches (2017), a educação projetual em moda estimula a autonomia e a consciência dos alunos no processo criativo, ajudando-os a gerir suas práticas de modo sistêmico e intencional.

Nesse cenário, a máscara pode ser entendida como uma síntese do figurino, um objeto que condensa sua linguagem simbólica e expressiva. Ao mesmo tempo em que pode integrar um figurino completo, ela possui força própria, capaz de comunicar identidades, emoções e narrativas. Essa característica torna a máscara especialmente adequada a projetos pedagógicos que desejam introduzir conceitos de criação de personagens, identidade visual e representação simbólica de maneira acessível e instigante.

No contexto educativo, porém, o trabalho com máscaras e referências culturais exige mediação crítica. Ao mobilizar signos visuais associados a tradições, rituais ou grupos sociais específicos, a criação pode favorecer reconhecimento e pertencimento, mas também pode simplificar sentidos quando essas referências são usadas sem contextualização. Neste artigo, pertencimento cultural é entendido como a relação situada dos sujeitos com repertórios simbólicos que atravessam suas experiências e identificações. Já a apropriação simbólica é compreendida como o uso de elementos culturais dissociados de seus contextos históricos e sociais. Em proposta pedagógica, isso não impede o diálogo com diferentes universos culturais, mas requer situar origens, significados e responsabilidades implicadas no ato de criar.

Nesse ponto, a contribuição de Corazza (2002) auxilia a compreender o currículo como espaço de invenção de sentidos, e não como simples transmissão de conteúdos. Essa perspectiva ajuda a ler a oficina como território de experimentação, no qual os estudantes reelaboram repertórios

e produzem conhecimento na relação entre técnica, cultura e experiência.

2.2 Educação em Moda e Sustentabilidade

A educação em moda, quando atravessada pela lente da sustentabilidade, ganha um papel essencial no enfrentamento das questões ambientais e sociais que marcam o presente. Ao incorporar práticas pedagógicas baseadas no reaproveitamento de materiais e na construção de uma consciência crítica sobre o consumo, o ensino de moda transforma-se em um espaço fértil para a formação cidadã. O simples gesto de reutilizar tecidos descartados ou excedentes de produção, por exemplo, não apenas reduz o impacto ambiental, mas também desperta a criatividade e estimula a resolução de problemas diante das limitações materiais. Nessa perspectiva, a sustentabilidade deixa de ser um tema pontual para tornar-se um eixo que orienta o projeto, o fazer e a reflexão em sala de aula (Fletcher, 2014).

O conceito de *upcycling*, entendido como a transformação criativa de resíduos em produtos de maior valor estético ou simbólico, tem se mostrado uma estratégia potente no contexto do ensino de moda. Ao reconfigurar peças e materiais preexistentes, os estudantes são convidados a experimentar, inventar e atribuir novos significados aos tecidos, exercitando sua autonomia criativa. Mais do que um exercício técnico, essa prática os leva a repensar a relação com o vestuário, desafiando a lógica do consumo descartável e reconhecendo o tempo, a memória e a história que habitam as tramas têxteis (Medeiros e Oliveira, 2020).

Os trabalhos manuais ocupam posição central nesse modelo pedagógico. Costurar, bordar, desmanchar e reconstruir peças coloca o estudante em contato direto com

o ritmo do fazer artesanal, um ritmo que exige atenção, paciência e sensibilidade. Como observa Sennett (2009), o domínio da técnica manual está intimamente ligado ao amadurecimento do pensamento, pois aprender a fazer com as mãos é também aprender a pensar com o corpo.

No âmbito deste estudo, a sustentabilidade não se restringe ao reaproveitamento de materiais. Ela também envolve responsabilidade no plano cultural e simbólico, ao exigir reflexão sobre a procedência das imagens, signos e narrativas incorporados aos projetos. Assim, a educação em moda articula dimensões ambiental, social e cultural, ampliando a noção de sustentabilidade para além da matéria.

Tais experiências fortalecem a autonomia dos estudantes, incentivam o trabalho colaborativo e ampliam a percepção sobre o ciclo de vida dos produtos, promovendo uma formação que integra estética, ética e responsabilidade socioambiental (Lopes, 2018).

3 CONTEXTO E PROPOSTA DAS OFICINAS

A disciplina de Artes no ensino secundário português tem caráter amplamente multidisciplinar e desempenha um papel essencial na formação da sensibilidade estética, da criatividade e da expressão pessoal dos estudantes, geralmente com idades entre 16 e 18 anos. Reunindo fundamentos das artes visuais, do design, da comunicação visual e da expressão criativa, essa área curricular oferece aos alunos ferramentas para pensar de forma crítica, comunicar ideias e transformar conceitos em projetos autorais. Como destacam Araújo e Lima (2020), o ensino artístico nessa etapa da escolaridade contribui decisivamente para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, atentos às questões culturais e sociais do seu tempo.

Essa estrutura pedagógica dialoga de maneira direta com a formação em Design de Moda, sobretudo quando se valoriza o processo criativo, a experimentação material e a relação entre estética e função. A criação de figurinos ou de artefatos têxteis, como as máscaras produzidas nas oficinas, insere-se plenamente nesse contexto. No caso desta proposta, a articulação entre moda, artes e sustentabilidade foi pensada como oportunidade de trabalhar criação, repertórios culturais e responsabilidade ética em contexto escolar.

Com base nesses princípios, o curso de Design e Produção de Moda e Têxtil idealizou uma oficina educativa em parceria com três escolas públicas da região. As instituições envolvidas foram a Escola Básica e Secundária de Albufeira (EBSA), a Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira (ESPAMOL), em Lagoa, e o Agrupamento de Escolas Básica e Secundária Gil Eanes, em Lagos. A proposta nasceu do desejo de aproximar a formação superior da comunidade local, por meio de atividades que unissem sustentabilidade, educação estética e técnicas têxteis. Além disso, o projeto está em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015), especialmente aqueles relacionados ao consumo responsável e ao reaproveitamento de materiais.

As oficinas foram realizadas em fevereiro de 2024 e contaram com a participação de 34 estudantes do 12º ano. Cada escola recebeu dois encontros presenciais, realizados em dias distintos, com carga horária total de doze horas por grupo. A estrutura da atividade foi organizada em três etapas: contextualização teórica, concepção das propostas e execução prática. Essa organização buscou garantir mediação pedagógica suficiente para que a produção das máscaras não se restringisse à reprodução formal de modelos visuais.

3.1 Contextualização teórica

A primeira etapa da oficina teve como finalidade apresentar o recorte conceitual da proposta e delimitar os materiais, procedimentos e referências que orientariam a atividade. Desde o início, os professores responsáveis destacaram que o foco da proposta estava no uso de materiais têxteis: tecidos, fios e retalhos, reforçando o convite à exploração criativa desses elementos. A decisão de restringir a experimentação a esse universo material buscou aproximar a atividade do campo do design de moda e têxtil, ao mesmo tempo em que criava um problema projetual específico para os estudantes: pensar soluções formais, simbólicas e construtivas a partir de materiais nem sempre familiares em práticas escolares de artes.

A proposta foi apresentada como uma experiência aberta, voltada menos para o resultado final e mais para o percurso criativo. O objetivo era estimular o desenvolvimento de habilidades iniciais em quatro eixos principais: modelagem, costura e bordado manual, *upcycling* e design de produto. O conceito de *upcycling*, entendido como a transformação criativa de materiais já existentes em novos produtos de maior valor estético, simbólico ou funcional, foi adaptado à realidade da oficina. Incentivou-se que os estudantes utilizassem roupas antigas e sobras de tecido para criar algo novo e significativo (Fletcher, 2014). As noções de design de produto, por sua vez, foram apresentadas como uma forma de organizar o pensamento criativo: planejar, registrar e refletir sobre cada etapa de criação, numa prática que, segundo Bonsiepe (1997), exige compreender o diálogo entre forma, função e contexto de uso.

Como ponto de partida visual, os alunos foram convidados a observar uma seleção de oito imagens de

máscaras confeccionadas com tecidos ou materiais têxteis (Figura 1). A curadoria dessas imagens buscou ampliar o repertório do grupo e, ao mesmo tempo, evitar a associação imediata da máscara apenas a modelos carnavalescos ou personagens da cultura de massa. A seleção incluiu exemplos com diferentes soluções formais, técnicas e simbólicas, de modo a evidenciar que a máscara pode operar como artefato expressivo, ritual, cênico ou identitário.

Entre as referências escolhidas, uma delas retratava um “careto”, figura tradicional das festas de inverno do norte de Portugal, cuja máscara de madeira era envolta por franjas vermelhas de lã. A presença dessa imagem tinha um propósito simbólico: aproximar os estudantes de suas próprias raízes culturais, mostrando que a máscara, além de objeto artístico, é também um signo de identidade e memória que pode ser reinterpretado de forma contemporânea.

Figura 1. Seleção de oito imagens de máscaras produzidas com tecidos ou materiais têxteis



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de imagens de acesso público disponíveis na internet.

Mais do que uma simples referência visual, essa seleção foi pensada para provocar estranhamento e curiosidade, convidando os alunos a criar a partir do inusitado. A proposta buscava romper com a repetição de fórmulas visuais tão comuns no ensino artístico, onde o ato criativo muitas vezes se limita à reprodução. Inspirados em Deleuze (1992), compreendeu-se que a verdadeira criação só emerge quando o pensamento consegue escapar do clichê e se abre à diferença, à experimentação e ao acaso. Nesse espírito, os estudantes foram encorajados a buscar soluções formais e simbólicas próprias, ativando repertórios pessoais, afetivos e culturais para dar origem às suas máscaras.

Em continuidade à contextualização teórica, os alunos foram introduzidos ao universo simbólico e histórico da máscara, um artefato cuja presença atravessa séculos e culturas. A atividade começou com uma breve explicação etimológica: acredita-se que o termo “máscara” derive do italiano arcaico *maschera*, possivelmente originado do latim *mascus* ou *masca*, significando “fantasma”, ou ainda do árabe *maskhara*, que remete a “zombaria”, “bufão” ou “disfarce” (Câmara, 2011). Outras hipóteses apontam para o latim medieval *masca* ou *mascha*, associando a palavra a “espectro” ou “bruxa”, o que reforça a ligação entre máscara e o mundo do oculto. Há também a derivação do latim *mascus*, termo usado para designar o rosto pintado dos atores romanos, origem que reforça sua relação com o teatro e com a arte da transformação (Houaiss; Villar, 2001).

A partir dessa base, o grupo foi convidado a refletir sobre o poder simbólico da máscara nas culturas humanas ao longo da história. Para além da função estética, ela foi apresentada como um elemento de comunicação e de identidade, usado em contextos tão diversos quanto rituais religiosos, celebrações, guerras e manifestações políticas (Duboc, 2012).

Explorou-se a ampla variedade de usos e significados

das máscaras em diferentes tradições. Nas culturas africanas, por exemplo, elas são usadas em cerimônias de passagem e celebrações comunitárias, representando forças da natureza ou espíritos ancestrais. No teatro japonês *Noh* e *Kabuki*, assumem papel essencial na expressão de sentimentos e arquétipos. Na Europa, a *Commedia dell'Arte* italiana transformou-as em instrumentos de crítica social e improvisação. Já na cultura mexicana, as máscaras dos lutadores de luta livre tornaram-se ícones identitários, enquanto em Veneza as máscaras dos bailes de carnaval evocam o anonimato e a subversão das hierarquias sociais. Até mesmo na cultura popular contemporânea, como nos quadrinhos e filmes de super-heróis, a máscara adquire valor simbólico, escondendo e revelando identidades (Costa, 2009).

Ao apresentar esse conjunto de exemplos, os professores também enfatizaram que referências culturais não circulam em condições neutras. Algumas delas estão ligadas a tradições ritualísticas, memórias coletivas ou pertencimentos específicos, o que exige cuidado em sua transposição para exercícios criativos. Essa observação não teve caráter proibitivo, mas formativo: buscou mostrar que criar a partir de imagens e símbolos envolve escolhas, deslocamentos e responsabilidades.

Para ampliar ainda mais essa compreensão, foram apresentados exemplos de máscaras com funções técnicas e utilitárias (Figura 2). Entre elas, as máscaras dos médicos da peste, utilizadas na Europa medieval para proteção contra doenças, e, em tempos recentes, as máscaras cirúrgicas e de proteção respiratória. Discutiram-se também usos menos convencionais, como as máscaras de punição, de protesto ou de performance, que revelam dimensões políticas e sociais do mascaramento (Didi-Huberman, 2005).

Figura 2. Seleção de diferentes tipos de máscaras apresentadas como exemplos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de imagens de acesso público disponíveis na internet.

Essa abordagem permitiu evidenciar a natureza múltipla da máscara e reforçou, no plano pedagógico, que sua criação não deveria ser entendida apenas como ornamentação de superfície. O objetivo era levar os estudantes a perceber a máscara como artefato situado entre corpo, cultura, função e linguagem visual, favorecendo uma leitura mais crítica das próprias escolhas projetuais.

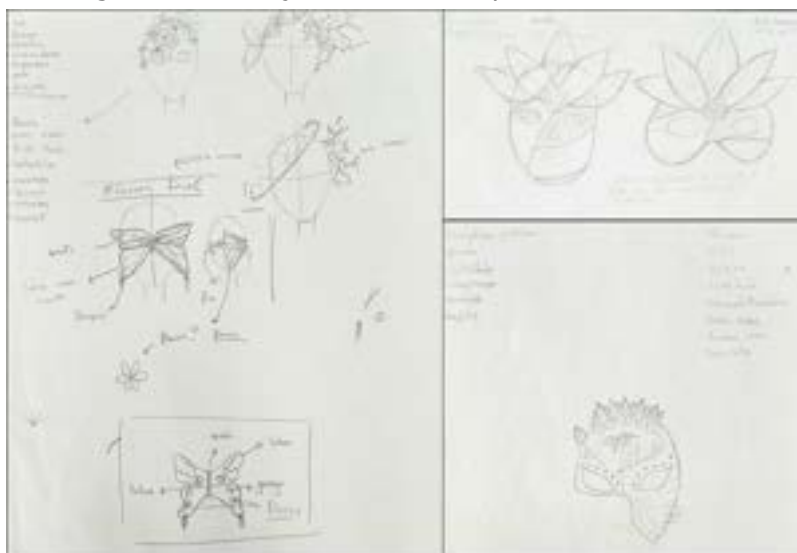
Encerrando essa etapa, os conceitos de *upcycling*, costura e bordado manual foram retomados como eixos centrais da proposta. O *upcycling* foi apresentado não apenas como prática sustentável, mas como exercício de imaginação crítica: transformar o que já existe em algo novo, reinterpretando materiais e histórias pessoais (Fuad-Luke, 2009). Essa dimensão ética e criativa aproximou os estudantes dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), despertando neles uma consciência ecológica aplicada ao ato de criar. Paralelamente, os fundamentos da costura e do bordado manual foram trabalhados como ferramentas pedagógicas que uniam técnica e expressão. Cada aluno aprendeu, no seu próprio ritmo, pontos básicos de costura e técnicas simples de bordado, aplicando-as conforme as

demandas de seus projetos e descobrindo, na prática, o valor do fazer artesanal como forma de pensar e de sentir o design.

3.2 Concepção

Na etapa de concepção das máscaras, os estudantes foram convidados a transformar as referências apresentadas durante a contextualização teórica em propostas visuais próprias. Para dar início a esse processo, realizou-se um exercício coletivo de *brainstorming*, em que cada participante era incentivado a anotar ideias, palavras e temas ligados às suas vivências e interesses pessoais. O objetivo era despertar repertórios individuais e permitir que cada estudante trouxesse para o processo criativo fragmentos de sua identidade cultural, social ou afetiva. A partir dessas anotações, cada um selecionou os elementos mais significativos, transformando-os em componentes visuais da futura máscara: cores, formas, texturas e sensações que poderiam dar corpo às ideias iniciais (Figura 3).

Figura 3. Anotações realizadas por três estudantes



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de 3 imagens registradas durante as oficinas

Essa etapa foi particularmente importante para deslocar o eixo da criação das referências externas para a experiência dos próprios estudantes. Em vez de partir da reprodução de modelos previamente apresentados, a proposta buscou fazer com que as imagens de apoio funcionassem como disparadores de reflexão, articulados a memórias, interesses e identificações pessoais. Com isso, procurou-se fortalecer a autoria e reduzir o risco de apropriações superficiais de signos culturais desvinculados do universo dos participantes ou do debate realizado em sala.

Para tornar a atividade menos abstrata e mais próxima da realidade, propôs-se que os alunos criassem um personagem para o qual a máscara seria concebida. Essa figura funcionaria como síntese das ideias surgidas no exercício anterior, representando visualmente traços simbólicos e pessoais destacados por cada estudante. A criação desse personagem deu forma às intenções e sentimentos envolvidos no processo, tornando tangíveis conceitos como identidade, alteridade e expressão. Além disso, essa estratégia aproximou o trabalho das práticas do figurino e do design de moda, áreas que frequentemente partem da construção de personagens ou narrativas para definir o caráter estético e funcional de uma peça (Vássina; Labaki, 2015).

Nos momentos de orientação, os docentes também incentivaram os estudantes a explicitar a origem de determinadas escolhas visuais, especialmente quando recorriam a símbolos, cores ou formas associadas a universos culturais específicos. Essa mediação permitiu qualificar o processo de concepção, estimulando decisões mais conscientes sobre o modo como cada projeto dialogava com referências pessoais, coletivas ou externas.

Na sequência, os alunos foram orientados a elaborar esboços livres a lápis, sem preocupação com proporções ou técnicas avançadas de desenho. O foco estava na expressão

das ideias e na liberdade do gesto. Esses registros visuais funcionaram como anotações gráficas do pensamento criativo, pequenos mapas que traduziam intenções, sentimentos e experimentações. O momento do desenho foi compreendido como um exercício de composição, entendido aqui como a capacidade de articular elementos distintos, como formas, cores, texturas, ritmos, em uma unidade expressiva e coerente.

Inspirados em Deleuze (1992), os estudantes foram convidados a perceber que compor é conectar forças e materiais de naturezas diversas, instaurando novas possibilidades de expressão. Nesse sentido, cada esboço inicial representava mais do que um simples projeto de máscara: era um espaço de experimentação e de invenção, onde os alunos já ensaiavam, de modo intuitivo, os caminhos que conduziriam à materialização de suas propostas.

3.3 Prática

A terceira etapa da oficina foi dedicada à concretização das máscaras, momento em que as ideias e os desenhos começaram a ganhar forma material. Após a fase de concepção, os estudantes foram orientados a criar moldes que definissem o formato principal das peças, o que lhes permitiu compreender melhor as dimensões reais e aspectos ergonômicos, como o posicionamento dos olhos, o encaixe do nariz e a forma de adaptação ao rosto. Essa passagem do plano ao tridimensional aproximou os participantes das metodologias utilizadas no design de moda, em que a experimentação com volumes e superfícies é parte fundamental do processo criativo (Bonsiepe, 1997).

Com os moldes prontos, iniciou-se a seleção dos

tecidos e materiais que serviriam de base para as máscaras. Esse momento revelou grande diversidade de abordagens: alguns estudantes buscaram tecidos mais estruturados; outros preferiram materiais leves ou com texturas incomuns. Os professores atuaram como mediadores, ajustando as orientações de acordo com as necessidades e o ritmo de cada participante. Em certos casos, o apoio foi mais direto; em outros, bastava uma sugestão ou observação para que os alunos seguissem com autonomia. Essa postura pedagógica reflete a perspectiva freiriana de respeito à individualidade e aos tempos de aprendizagem, valorizando o diálogo como parte essencial do processo educativo (Freire, 1996).

Durante toda a atividade, reforçou-se o princípio do aproveitamento criativo de materiais. Os estudantes foram incentivados a utilizar retalhos, roupas antigas e fragmentos de tecidos, explorando combinações inusitadas e soluções de reaproveitamento (Figura 4). Esse exercício não apenas favoreceu a consciência ecológica, mas também estimulou a percepção estética e o senso de autoria. Como observa Fletcher (2014), o uso consciente de materiais têxteis amplia o significado do produto de moda, aproximando-o de uma dimensão ética e narrativa, um objeto que carrega história, gesto e intenção.

Figura 4. Desenvolvimento dos trabalhos práticos



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de 3 fotografias registradas durante as oficinas.

No plano simbólico, a etapa prática também funcionou como momento de verificação das escolhas feitas anteriormente. À medida que os projetos eram materializados, os estudantes precisavam adaptar ideias, rever composições e justificar elementos visuais incorporados às máscaras. Esse movimento ajudou a consolidar a relação entre intenção conceitual e resolução formal, tornando mais visível quando uma referência era apenas decorativa e quando, de fato, estava integrada ao sentido do projeto.

À medida que o trabalho avançava, as técnicas de costura manual e bordado foram sendo introduzidas de acordo com as demandas de cada projeto. O grupo era heterogêneo: havia quem já tivesse experiência com agulha e linha, enquanto outros nunca haviam costurado antes. Essa diversidade resultou em um ambiente dinâmico e colaborativo, no qual os próprios estudantes trocavam saberes, aprendiam observando uns aos outros e descobriam diferentes caminhos para resolver os desafios técnicos.

O acompanhamento docente buscou preservar esse caráter colaborativo, sem perder de vista os objetivos

formativos da oficina. Em vez de corrigir os trabalhos a partir de um modelo ideal, os professores orientaram os estudantes na resolução de problemas concretos de estrutura, acabamento e coerência visual, favorecendo a autonomia e a tomada de decisão ao longo do processo.

Assim, a etapa prática consolidou a proposta da oficina como experiência de aprendizagem situada, na qual técnica, repertório cultural e reflexão ética foram trabalhados de forma articulada. Mais do que produzir um objeto finalizado, tratou-se de acompanhar como cada estudante transformou referências, materiais e ideias em uma solução própria, construída no entrelaçamento entre experimentação, mediação pedagógica e autoria.

4 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na observação participante e no acompanhamento contínuo do processo criativo dos estudantes. Essa opção mostrou-se adequada ao caráter processual da proposta, centrada menos na mensuração de resultados e mais na compreensão das interações, escolhas e sentidos produzidos ao longo das oficinas. O foco esteve nas interações diretas e nas produções dos alunos, conversas informais, desenhos, anotações e reflexões registradas ao longo das oficinas. Como destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e dinâmicas sociais a partir do contato vivo entre pesquisador e participantes, valorizando o sentido das experiências.

As oficinas foram organizadas em três momentos: contextualização teórica, desenvolvimento de ideias e desenhos e confecção prática, o que permitiu acompanhar

a evolução do aprendizado e das decisões criativas. Essa estrutura possibilitou observar não apenas o resultado das máscaras, mas também o percurso individual e coletivo de criação: as dúvidas, os experimentos, as escolhas e os encontros que deram forma às obras.

Os encontros aconteceram em espaços distintos. As oficinas na Escola Básica e Secundária de Albufeira ocorreram nas próprias dependências escolares, o que favoreceu um ambiente de familiaridade e espontaneidade. Já as atividades realizadas com a Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira e com o Agrupamento de Escolas Gil Eanes aconteceram nos ateliês do Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, oferecendo aos alunos uma experiência diferenciada de imersão em um espaço profissional. Embora esse ambiente inicialmente causasse certo estranhamento, logo despertou curiosidade e entusiasmo, confirmando que o espaço físico influencia diretamente as dinâmicas de aprendizagem (Tardif, 2014).

A análise do material empírico foi conduzida de modo interpretativo e indutivo, a partir da leitura articulada dos registros gráficos, textuais e observacionais produzidos durante a experiência. Sem recorrer a categorias prévias rígidas, buscou-se identificar recorrências relacionadas ao percurso criativo, às escolhas materiais, às interações entre os estudantes e aos sentidos atribuídos às máscaras. Esse procedimento permitiu compreender como aspectos técnicos, estéticos e simbólicos emergiram no processo pedagógico.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que essa análise está atravessada pela posição dos pesquisadores no interior da própria experiência, o que constitui um limite do estudo. As interpretações apresentadas não pretendem produzir generalizações amplas, mas oferecer uma leitura situada de uma prática educativa específica, construída a partir da observação participante e dos registros disponíveis.

O estudo priorizou, portanto, o processo sobre o produto, entendendo que as aprendizagens mais significativas emergem do diálogo, da experimentação e do fazer compartilhado. As observações e interpretações construídas durante as oficinas permitiram compreender de que forma o design de moda, ao ser integrado à prática pedagógica, pode articular técnica, sensibilidade e reflexão crítica.

Por se tratar de uma atividade educativa sem riscos físicos, psicológicos ou morais, não foi necessária a submissão a um Comitê de Ética. As oficinas ocorreram dentro do contexto escolar regular, com participação voluntária dos alunos e respeito aos princípios éticos da pesquisa em educação, anonimato, confidencialidade e consentimento informado. Assim, o estudo caracteriza-se como uma prática observacional de natureza formativa, voltada à compreensão de processos de ensino e aprendizagem no campo do design de moda.

5 RESULTADOS

Os resultados foram organizados em quatro eixos analíticos recorrentes nos registros observacionais e nas produções dos estudantes: desenvolvimento técnico, autonomia criativa, expressão identitária e consciência sobre sustentabilidade. Essa organização busca tornar mais explícita a relação entre os achados e o percurso metodológico adotado.

As máscaras criadas durante as oficinas refletiram a diversidade simbólica e cultural dos estudantes, revelando um processo de aprendizagem que combinou técnica, sensibilidade e reflexão. Observou-se envolvimento dos participantes em todas as etapas, inclusive entre aqueles que inicialmente demonstravam insegurança diante da proposta. À medida em que avançavam, muitos descobriram prazer

na experimentação e perceberam o fazer manual como uma forma de autoconhecimento e expressão. Essa experiência confirmou o potencial do trabalho artesanal como um caminho que integra corpo, mente e imaginação criadora (Sennett, 2009).

No eixo técnico, destacaram-se a aprendizagem de pontos básicos de costura, o manuseio de tecidos e a adaptação de materiais às intenções projetuais. Mesmo quando as máscaras não foram concluídas integralmente, os registros indicaram compreensão dos princípios construtivos e das etapas do processo. No eixo da autonomia criativa, observou-se que os estudantes desenvolveram soluções próprias, reinterpretando referências pessoais e culturais na definição de formas, cores e texturas.

As escolhas estéticas de cores, materiais e formas evidenciaram diferentes modos de interpretar o tema, muitas vezes relacionados a questões de identidade, gênero e pertencimento. Cada máscara tornou-se uma narrativa visual singular, onde sentimentos e memórias se materializaram por meio da costura e da textura. Essa multiplicidade de sentidos reforça a visão de Duboc (2012), para quem a máscara funciona como mediadora entre o eu e o outro, expressando identidades híbridas e plurais.

No plano identitário, alguns episódios mostraram de forma mais evidente como a oficina favoreceu processos de expressão e reconhecimento. Um exemplo foi o de uma aluna de origem chinesa, que incorporou símbolos tradicionais de sua cultura à máscara. Outro foi o de um estudante em transição de gênero que, após resistência inicial, passou a reconhecer a atividade como espaço possível de expressão pessoal (Figura 5). Esses casos não devem ser lidos como generalização, mas como indícios do potencial da proposta para mobilizar pertencimento, autoria e elaboração simbólica.

Figura 5. Seleção de algumas das máscaras finalizadas



Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir de 24 fotografias registradas durante as oficinas.

A reflexão sobre sustentabilidade também ganhou destaque. O uso de materiais reaproveitados permitiu que os alunos compreendessem, de forma prática, a importância do consumo responsável e do ciclo de vida dos produtos. O reaproveitamento de tecidos e roupas antigas foi percebido não apenas como solução ecológica, mas como uma oportunidade criativa, capaz de dar novo significado ao que

seria descartado (Fletcher, 2014).

De forma geral, os resultados indicam que a oficina favoreceu aprendizagens técnicas, estéticas e socioemocionais de modo articulado. O ambiente de troca e experimentação contribuiu para a colaboração entre os estudantes, para a valorização do fazer manual e para a aproximação com fundamentos do design de moda e do figurino. Assim, a criação de máscaras têxteis mostrou-se uma prática capaz de integrar arte, moda e sustentabilidade em uma experiência pedagógica centrada no processo, na autoria e na reflexão crítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência das oficinas de criação de máscaras têxteis revelou o potencial do ensino de moda como espaço de experimentação estética, reflexão crítica e construção de sentido. No contexto analisado, a proposta mostrou que a articulação entre moda, artes e sustentabilidade pode favorecer processos de aprendizagem que envolvem dimensões técnicas, criativas e socioemocionais. Ao unir arte, sustentabilidade e design, as oficinas proporcionaram aos estudantes vivências que ampliaram seu olhar sobre o fazer criativo e sobre a própria relação com o mundo material.

Os resultados evidenciaram que a prática artesanal, quando inserida em contextos pedagógicos, estimula a autonomia, a colaboração e o pensamento projetual. O ato de costurar, bordar e transformar tecidos levou os participantes a compreender o valor do tempo, da atenção e do cuidado implicados na criação. Além disso, a experiência indicou que o trabalho com máscaras pode constituir um dispositivo pedagógico relevante para a expressão identitária, a mobilização de repertórios culturais e a reflexão sobre

sustentabilidade no campo da moda.

Ao mesmo tempo, o contato com os princípios do *upcycling* despertou uma nova consciência sobre sustentabilidade. O reaproveitamento de tecidos e vestimentas mostrou que a moda pode ser um campo de reinvenção e responsabilidade, em que o gesto criativo se alinha à preservação ambiental. Assim, o projeto contribuiu para aproximar o discurso sustentável da prática concreta, ajudando os jovens a compreenderem que o design pode, sim, ser uma ferramenta de transformação social (Fletcher, 2014; Fuad-Luke, 2009).

Entretanto, é importante reconhecer os limites do estudo. Por tratar-se de uma investigação qualitativa, situada em um contexto específico e baseada em observação participante e análise interpretativa, os achados não pretendem ser generalizáveis. As conclusões aqui apresentadas devem ser compreendidas como leitura situada de uma experiência pedagógica particular, atravessada pelas condições de realização das oficinas e pela posição analítica dos pesquisadores.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência confirmou que a educação em moda se fortalece quando adota metodologias participativas e abertas, nas quais o erro, a experimentação e o diálogo são partes constitutivas do aprender. Também evidenciou a importância de mediações críticas quando o processo criativo mobiliza referências culturais e simbólicas diversas, de modo que autoria, pertencimento e responsabilidade ética sejam trabalhados de forma articulada.

Em síntese, o estudo contribui para o debate sobre o ensino de moda ao apresentar uma experiência em que o fazer manual, a prática projetual e a reflexão crítica se integram em uma proposta interdisciplinar. Nesse sentido, a confecção de máscaras têxteis mostrou-se menos como um

fim em si e mais como um meio de aprendizagem, capaz de aproximar técnica, cultura e sustentabilidade em contextos formativos.

CRÉDITO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A.L. Souza, G.L.M. Nepomuceno, P.G.C. Martins, L.M.G. Pina

Coleta de dados: A.L. Souza, G.L.M. Nepomuceno, P.G.C. Martins, L.M.G. Pina

Análise de dados: A.L. Souza, G.L.M. Nepomuceno, P.G.C. Martins, L.M.G. Pina

Discussão dos resultados: A.L. Souza, G.L.M. Nepomuceno, P.G.C. Martins, L.M.G. Pina

Revisão e aprovação: A.L. Souza, G.L.M. Nepomuceno.

Declaração sobre o uso de IA generativa e tecnologias assistidas por IA no processo de escrita

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o serviço ChatGPT (*OpenAI*) unicamente com o objetivo de revisão ortográfica e gramatical. Após o uso dessa ferramenta, os autores revisaram integralmente o conteúdo, realizando as adaptações e validações necessárias. Os autores assumem total responsabilidade pela redação, interpretação e conteúdo final da publicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria José; LIMA, Sílvia. **Educação Artística em Portugal:** caminhos e desafios no ensino secundário. Lisboa: Educa, 2020.

BONSIEPE, Gui. **Design:** do material ao digital. Florianópolis: FIESC/SENAI, 1997.

CÂMARA, J. Mattoso. **Dicionário de etimologia.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Flávio de Campos. **A máscara no teatro:** do ritual à cena contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2005.

DUBOC, Ana Claudia. **Máscaras**: significados culturais e usos contemporâneos. São Paulo: EDUC, 2012.

FLETCHER, Kate. **Moda e sustentabilidade**: design para a mudança. São Paulo: GG Brasil, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUAD-LUKE, Alastair. **Design ativista: teoria e prática para a transformação social**. São Paulo: Senac, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Denize Cristina Rodrigues. **Educação em moda**: práticas pedagógicas e processos criativos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018.

MEDEIROS, Andrea; OLIVEIRA, Giovana. Oficinas criativas e educação ambiental: *upcycling* no ensino de moda. **Revista Brasileira de Pesquisa em Design**, v. 13, n. 3, p. 45–60, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York, 2015.

SANCHES, Maria Celeste de Fátima. A educação projetual no design de moda: diretrizes pedagógicas. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 2, n. 1, p. 9–28, 2017.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁSSINA, Lia; LABAKI, Luciana. Presença e performance: corpo, máscara e atuação. **Revista Cena**, v. 2, n. 1, p. 60–78, 2015.

Moda na Escola: entre ilações teóricas e a experiência da extensão universitária

Ana Cleia Christovam Hoffman

Doutora, Universidade Feevale | anahoffmann@feevale.br
Orcid: 0000-0002-5514-9545 | <http://lattes.cnpq.br/8380090076778971>

Vanusca Dalosto Jahno

Doutora, Universidade Feevale | vanusca@feevale.br
Orcid: 0000-0001-9314-0798 | <http://lattes.cnpq.br/6154250221552525>

Enviado: 30/12/2025 | Aceito: 28/04/2026



Moda na Escola: entre ilações teóricas e a experiência da extensão universitária

RESUMO

Este estudo está vinculado à área de concentração Processos e Manifestações Culturais e à linha de pesquisa Linguagens e Ensino. O trabalho tem como objetivo promover reflexão sobre a igualdade de gênero e o desenvolvimento sustentável no contexto escolar, a partir do uso de jogos educativos como ferramenta pedagógica. Por meio do jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, construído em uma prática extensionista, adolescentes têm acesso a artistas invisibilizadas pela história, reconhecendo trajetórias femininas na criação têxtil e artística. No âmbito prático da extensão universitária, adota-se o que chamamos de “cartografias na moda”, que acompanha os processos criativos e subjetivos dos participantes. A iniciativa contribui para formar cidadãos críticos e conscientes sobre consumo, diversidade e justiça social. Os resultados apontam para o potencial de transformação da extensão universitária como espaço de ilação teórico-prática, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 5: Igualdade de gênero e ODS 12: Consumo e Produção Responsáveis). Ademais, o estudo reforça a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é evidenciada pela formação de cidadãos críticos, capazes de questionar padrões consumistas, valorizar a diversidade e atuar por equidades sociais, contribuindo, assim, para uma educação emancipatória que entrelaça moda, gênero e sustentabilidade.

Palavras-chave: Cartografias na moda; Igualdade de gênero; Moda sustentável; Jogos educativos.

Fashion in Schools: Between Theoretical Inferences and the Experience of University Extension

ABSTRACT

This study is connected to the area of concentration "Cultural Processes and Manifestations" and the research track "Languages and Teaching." The study aims to promote reflection on gender equality and sustainable development in the school context through the use of educational games as a pedagogical tool. Through the memory game "Women in Art and Fashion," developed as part of an extension program, adolescents gain access to artists who have been rendered invisible by history, recognizing women's trajectories in textile and artistic creation. Within the practical scope of university extension programs, we adopt what we call "cartographies in fashion," which track the creative and subjective processes of the participants. The initiative contributes to shaping critical and socially conscious citizens regarding consumption, diversity, and social justice. The results point to the transformative potential of university extension as a space for theoretical-practical learning, aligning with the Sustainable Development Goals (SDG 5: Gender Equality and SDG 12: Responsible Consumption and Production). Furthermore, the study reinforces the inseparable link between teaching, research, and extension, which is evidenced by the formation of critical citizens capable of questioning consumerist patterns, valuing diversity, and acting for social equity, thereby contributing to an emancipatory education that intertwines fashion, gender, and sustainability.

Keywords: *Cartographies in Fashion; Gender equality; Sustainable fashion; Educational games.*

La moda en la escuela: entre las inferencias teóricas y la experiencia de la extensión universitaria

RESUMEN

Este estudio se enmarca en el área de concentración Procesos y Manifestaciones Culturales y en la línea de investigación Lenguajes y Enseñanza. El trabajo tiene como objetivo promover la reflexión sobre la igualdad de género y el desarrollo sostenible en el contexto escolar, a partir del uso de juegos educativos como herramienta pedagógica. A través del juego de memoria "Mujeres en el Arte y la Moda", desarrollado en el marco de una práctica extensionista, los adolescentes tienen acceso a artistas históricamente invisibilizadas, reconociendo trayectorias femeninas en la creación textil y artística. En el ámbito práctico de la extensión universitaria, se adoptan lo que denominamos «cartografías en la moda», que acompañan los procesos creativos y subjetivos de los participantes. La iniciativa contribuye a la formación de ciudadanos críticos y conscientes respecto al consumo, la diversidad y la justicia social. Los resultados señalan el potencial transformador de la extensión universitaria como espacio de articulación entre teoría y práctica, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5: Igualdad de género y ODS 12: Producción y Consumo Responsables). De esta manera, el estudio refuerza la indisolubilidad entre docencia, investigación y extensión, evidenciada en la formación de ciudadanos críticos capaces de cuestionar patrones de consumo, valorar la diversidad y actuar en favor de la equidad social, contribuyendo así a una educación emancipadora que entrelaza moda, género y sostenibilidad.

Palabras-clave: Cartografías en la moda; Igualdad de género; Moda sostenible; Juegos educativos.

1 INTRODUÇÃO

A cultura visual é um importante campo transdisciplinar que dialoga com a moda e a arte por meio da circulação e consumo de imagens. O presente trabalho tem como objetivo promover reflexão sobre a igualdade de gênero e o desenvolvimento sustentável no contexto escolar, a partir do uso de jogos educativos como ferramenta pedagógica. Para delimitar o estudo, apresenta-se o jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, desenvolvido ao longo dos anos de 2023 e 2024 no âmbito da pesquisa TERRITÓRIOS DE (R) EXISTÊNCIAS: corpo, arte e moda - potências moleculares. A construção desse artefato lúdico baseou-se na catalogação de mulheres inseridas no contexto das artes, da moda e do design, do início do século XX até a contemporaneidade. A seleção considerou, sobretudo, artistas apagadas ou invisibilizadas nos registros da história da arte, cujas produções dialogam com suas trajetórias de vida, com a arte têxtil e com a moda. Para tanto, o projeto assume como premissa a Lei nº 14.986/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e destaca a importância da inclusão de perspectivas femininas no currículo escolar (Brasil, 2024).

Com o avanço das discussões sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, educadores são chamados a integrar esses princípios às suas práticas pedagógicas. No campo da moda, isso implica tratar não apenas dos impactos ambientais da indústria têxtil, considerada uma das mais poluentes do mundo, mas também discutir as desigualdades de gênero e injustiças sociais que perpassam sua cadeia produtiva.

Levar à escola de ensino fundamental a iniciativa extensionista do projeto “Moda na Escola e suas manifestações culturais”, por meio de um jogo da memória ludo-pedagógico que resgata os fazeres e oficinas que se utilizem de resíduos

têxteis, torna este projeto alinhado a dois Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a saber, o ODS 5: Igualdade de Gênero, e o ODS 12: Consumo e Produção Responsáveis (ONU Brasil, 2025).

Por meio de jogos educativos, os alunos podem aprender sobre o reaproveitamento de materiais, a redução do desperdício e a importância do consumo consciente na indústria têxtil. Essa abordagem também pode estimular a criação de peças, tais como artes têxteis e artes vestíveis a partir de tecidos reciclados, e incentivar práticas de reutilização, mostrando que moda e arte podem ser, a um só tempo, inovadoras e responsáveis.

Ao incorporar essas ideias ao ambiente escolar, os estudantes desenvolvem, desde cedo, uma mentalidade mais sustentável, favorecendo a formação de agentes de mudança capazes de influenciar hábitos de consumo e estimular um futuro mais ético e equilibrado para o planeta (Mendonça; Moutinho; Robalo, 2019; Andreatta; Toillier; Camara, 2024). Ademais, vale dizer, esse processo pedagógico estimula o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural.

O artigo segue, então, a seguinte estrutura: como ponto de partida, apresentam-se breves notas sobre gênero, arte e moda, como fatores diretamente relacionados à idealização do artefato lúdico. Na sequência, relata-se a construção do jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, compreendido como um dispositivo rizomático, nos termos de Deleuze e Guattari (1995), capaz de romper com a linearidade de estereótipos de gênero e consumo. A metodologia adotada para realização desta pesquisa é nomeada como Metodologia Mista, pois parte de uma revisão bibliográfica e se desdobra em uma cartografia. Os resultados prévios da sua aplicação mapeiam os processos criativos e inventivos dos estudantes, assim como catalogam relatos, impressões e aprendizagem produzidas nas oficinas.

2 BREVES NOTAS SOBRE MULHERES, ARTE E MODA

Segundo Costa (2009), a chamada “roupa de artista” constitui-se como uma prática recorrente na arte contemporânea, vinculada aos novos meios e presente, desde o século XX, em diferentes movimentos. Ela aparece em performances, experimentações com vestuário, estamparias e tecnologias diversas, e, ainda hoje, se reinventa em apropriações e usos singulares. Nesse sentido, a roupa serve como meio e suporte, expandindo o campo da moda e as formas de pensar e criar o vestuário. Conforme a autora, essa noção se materializou em práticas diversas:

Em quase todos os movimentos de vanguarda foi sensível uma forte interação dos artistas com a vestimenta, explorada em suas possibilidades plásticas, performáticas ou de provocação, conforme as características de cada grupo. A maioria dos artistas, entretanto, procurou isolar seu trabalho das tendências da moda e da alta costura, no sentido de criar obras em que o vestuário tivesse seu espaço específico de objeto artístico – fora da moda (Costa, 2009, p. 37).

O vestuário, quando retirado do seu uso cotidiano, amplia e expande o seu campo. A relação entre arte e moda tem suscitado, ao longo do tempo, diversas polêmicas. O que caracteriza a moda é a sua funcionalidade, além de seu caráter efêmero e do gosto pela novidade; em outras palavras, a roupa deve ser usável. Svendsen (2010, p.73) esclarece: “Se uma peça de roupa não é usável, não é moda. Mas poderia ser arte”. Contudo, cabe a pergunta: quem determina o que é usável? O mercado, possivelmente, a partir das tendências de moda, exerce grande influência nesse processo.

A efervescência cultural do início do século XX, que desencadeou os movimentos de vanguarda nas artes, produziu efeitos na moda. A “roupa de artista” continuou como objeto de reflexão, “não mais para transformar a imagem das

peessoas e vestir a humanidade como pretendiam os futuristas e suprematistas” (Costa, 2009, p. 49), mas como um espaço de experimentação para artistas.

Em diálogo a isso, Svendsen comenta essas aproximações entre arte e moda:

Em 1906, por exemplo, Gustav Klimt fotografou sua grande amiga Emilie Flöge, a estilista, modelando dez vestidos criados por ele. Outros que colocaram as mãos na massa incluíram Henri Matisse, Salvador Dalí, Alexander Rodchenko, Sonia Delaunay, Natalia Goncharova e Oscar Schlemmer (Svendsen, 2010, p. 67).

Curiosamente, quando se discute a presença das mulheres nas artes, comparando o mesmo período histórico, Hessel explica que

durante a era vitoriana, as mulheres com seu cérebro “menor” e menos “criativo” eram consideradas incapazes de se tornarem artistas profissionais e com frequência ficavam restritas ao domínio do “artesanato” ou do “design” (gêneros não considerados “belas-artes” pela elite da sociedade) (Hessel, 2024, p. 16).

O que se evidencia aqui é um traço recorrente de apagamento das mulheres na sociedade, que se propaga em várias esferas e contribui para a manutenção do mecanismo estrutural que naturaliza o trabalho doméstico como uma atribuição feminina. Essa lógica sustenta um mito funcional ao processo de acumulação capitalista e à exploração cotidiana no âmbito da casa, da família e do cuidado, ofuscando, assim, a participação feminina em outros espaços sociais e profissionais (Federici, 2019).

No século XIX, a divisão estabelecida entre artes maiores (escultura e pintura) e artes menores (artes aplicadas) fomentou a marginalização feminina (Muller, 2000). De acordo

com Federici (2019), é necessário compreender o histórico da violência de gênero como um pilar da modernidade capitalista. Sabe-se historicamente que

um importante fator na desvalorização do trabalho feminino foi a campanha levada a cabo por artesãos, a partir do final do século XV, com o propósito de excluir as trabalhadoras de suas oficinas, supostamente para protegerem-se dos ataques dos comerciantes capitalistas que empregavam mulheres a preços menores. (Federici, 2017, p. 188).

Diante desses relatos, talvez seja justamente a dificuldade em encontrar registros sobre determinadas figuras femininas que desperte o desejo de pesquisá-las. No campo da história da moda, é significativo que se reconheça Charles Frederick Worth como o “pai da alta-costura” no século XIX, sem que se fale de uma possível “mãe” da alta-costura.

Como observa Wilson (1985), nesse período, sobretudo com a Revolução Industrial, as costureiras eram subordinadas aos alfaiates. Hollander (1996) acrescenta que, às mulheres, eram atribuídas tarefas associadas à delicadeza e à minúcia, como bordados, laços e costuras finas, sendo vistas como caprichosas e hábeis com as mãos, mas desprovidas de criatividade ou competência técnica. Em geral, trabalhavam de casa e não eram vistas como profissionais.

De acordo com Wilson (1985), os alfaiates mais prestigiados dispunham de capital suficiente para manter lojas em regiões nobres, expondo tecidos caros a uma clientela seletiva. Já as mulheres, quando aprendizes de alfaiates, limitavam-se ao vestuário feminino, recebiam baixos salários e não tinham acesso à formação para o corte e a criação estilística. Como nunca lhes era concedido o título de alfaiate, seu reconhecimento ficava restrito ao domínio de trabalhos manuais, tradicionalmente considerados de menor importância, os quais “acumulam significados e valores a partir

de suas interações com as pessoas no cotidiano” (Buckley, 2025, p. 88) e mostram como “capitalismo e patriarcado interagem para desvalorizar este tipo de design” (Buckley, 2025, p. 43).

Anterior a isso, no século XVII, costureiras francesas reivindicaram a Luís XIV a criação de uma “guilda de alfaiates femininos, voltada apenas para a confecção de roupas femininas” (Simão, 2012, p. 20-21). A autorização consequente representou um marco importante: além de atender ao desejo das mulheres de serem vestidas por outras mulheres, conferiu dignidade social às atividades femininas no campo da moda. Nesse contexto, as modistas tornaram-se as primeiras profissionais da área, afirmando que as mulheres vestiam mulheres, e os homens vestiam homens, como comenta Hollander (1996).

Apesar disso, a narrativa histórica permaneceu majoritariamente centrada em figuras masculinas. Basta lembrar como Svendsen (2010), ao tratar de Emilie Flöge, reduziu seu trabalho ao de simples colaboradora de Gustav Klimt, ignorando que ela, junto às irmãs Pauline e Helene, fundou sua própria *maison*, um espaço inventivo de moda e criação autônoma. Esse silenciamento ecoa outros apagamentos que atravessam a trajetória de mulheres na moda, no design e nas artes têxteis.

Para Gerda Lerner (2019), a construção de uma consciência feminista como forma de resistência histórica ao patriarcado foi engendrada tanto pela autonomia intelectual quanto pela ação social organizada. Essa consciência, segundo a autora, permite compreender que o patriarcado não é uma estrutura natural ou imutável, mas pode ser desconstruído pela conscientização e pela ação coletiva. Ao propor essa perspectiva, Lerner (2019) oferece uma contribuição prática e otimista para os feminismos atuais, fortalecendo debates sobre igualdade, resistência e transformação social.

No campo da arte, especialmente na arte têxtil, essa

reflexão encontra ressonância. As práticas com tecidos e fibras, historicamente associadas ao trabalho doméstico e feminino, foram durante muito tempo relegadas à condição de “artesanato menor” e invisibilizadas pela história oficial da arte.

Esses *insights* nutrem a busca de artistas mulheres que atuaram com tapeçaria, bordado, tecelagem ou experimentações têxteis, tais como Gunta Stölzl, Magdalena Abakanowicz, Sonia Gomes e Billie Zangewa, Sonia Delaunay, Varvara Stepanova e Liubov Popova, entre tantas outras, para composição do jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”. Suas obras não apenas questionam a hierarquia entre artes “maiores” e “menores”, mas também reinscrevem o corpo e as experiências femininas no campo estético, transformando o têxtil em linguagem crítica e política.

Nesse sentido, os feminismos, em suas múltiplas vertentes, têm buscado reconstituir narrativas históricas capazes de libertar tanto mulheres quanto homens do pensamento patriarcal e de suas práticas. Como afirma Lerner,

uma visão do mundo feminista permitirá que mulheres e homens libertem a mente do pensamento patriarcal e de sua prática para enfim construírem um mundo livre de dominação e hierarquia, um mundo que seja verdadeiramente humano (Lerner, 2019, p. 280).

Na arte têxtil e na moda, esse horizonte feminista se traduz em experimentações que costuram memória, afeto e resistência, possibilitando que práticas antes consideradas marginais se tornem dispositivos de transformação cultural e social.

Se, neste campo, é urgente abordar a promoção da igualdade de gênero nas escolas, a sustentabilidade na moda deixou de ser uma tendência para se tornar uma necessidade frente aos desafios ambientais e sociais contemporâneos. Nessa perspectiva, os resíduos têxteis são para nossas oficinas

suporte para criação.

2.1 Gênero e Sustentabilidade, jogo e dispositivo

O jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, em nosso projeto, se constitui como um dispositivo pedagógico e cultural, pois organiza saberes sobre moda, arte e sustentabilidade, produz novos olhares nos sujeitos – os adolescentes – e responde a uma urgência histórica, a saber, a inclusão de perspectivas femininas e sustentáveis no currículo escolar, em consonância com a Lei nº 14.986/2024. Dessa forma, ele não apenas entretém, como, também, atua na disputa pela memória e pela cultura visual.

As 104 cartas do jogo, que correspondem a 52 mulheres, operam como pequenas janelas para diferentes histórias de vida e processos criativos. Cada carta representa uma obra de artista ou criadora, funcionando como um fragmento visual que, ao ser posto em relação com os demais, compõe um mosaico plural de identidades.

Nesse sentido, o jogo (Figura 1) não apenas estimula a memória lúdica, como também a memória cultural: ao reconhecer imagens e narrativas de mulheres diversas, os adolescentes são convidados a refletir sobre como raça, classe, gênero e outros marcadores sociais atravessam as experiências femininas.

Para exemplificar algumas artistas que compõem o jogo, na seção dedicada à “roupa de artista” e às artes vestíveis, destacam-se nomes como Emilie Flöge, Sonia Delaunay, Liobov Popova, Varvara Stepanova, Lilly Reich e as irmãs Taeuber. Já entre as contemporâneas, figura Solange Gonçalves Luciano, entre outras criadoras que articulam o corpo como suporte estético e político. Na seção voltada às artes têxteis, encontram-se artistas como Gunta Stölzl, Sonia Gomes, Leda Catunda, Nara Guichon, Laura Lima, Magdalena Abakanowics e Billie Zangewa (Hoffman, 2025, p. 12).

Figura 1. Jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Quando o projeto “Moda na Escola e suas manifestações culturais” foi criado, no início do ano de 2025, para extensionar a pesquisa que articula corpo, gênero, arte e moda, e experimentar o produto educacional e cultural intitulado jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda”, já sabíamos que a noção de “mulheres”, na nossa perspectiva, compreendia as muitas formas de constituir-se mulher. Esse entendimento se afasta tanto de sua redução a um possível sinônimo para gênero quanto de concepções essencialistas; em outras palavras, não há um sujeito mulher universal.

O jogo da memória articula o apagamento histórico na História da Arte, História da Moda e História do Design, que, igualmente em diversos relatos, reflete a praxe que define os papéis de gênero:

A praxe de definir as competências das mulheres no design de acordo com a biologia é reforçada por conceitos de masculino e feminino socialmente

construídos que atribuem características diferentes para homem e para a mulher. [...] O design produzido por mulheres em um ambiente doméstico (bordado, tricô e appliqués) é usado pela família em casa, em vez de ser trocado visando o lucro no mercado capitalista. Nesse momento, capitalismo e patriarcado interagem para desvalorizar esse tipo de design (Buckley, 2025, p. 43).

As artistas, em diferentes épocas e contextos – especialmente ao longo do século XX – fizeram e fazem da roupa e do têxtil um dispositivo de criação, resistência e subjetivação. O jogo responde, assim, a uma urgência histórica: combater a desigualdade de gênero, estimular o olhar crítico sobre o consumo e ampliar o repertório da cultura visual escolar. Ao jogar, os adolescentes têm a possibilidade de internalizar novas narrativas, antes apagadas pelo cânone dominante. Como destaca Lerner,

Hoje, o desenvolvimento histórico criou, pela primeira vez, as condições necessárias através das quais os grandes grupos de mulheres – enfim, todas as mulheres – podem se emancipar da subordinação (Lerner, 2019, p. 271).

Incorpora-se, dessa maneira, um conjunto de referências que descentraliza a história da arte e da moda, permitindo deslocamentos que evidenciam corpos e saberes antes invisibilizados. Importa destacar, ainda, que os dispositivos nunca são neutros: eles tanto podem disciplinar e normatizar quanto abrir brechas e resistências.

Ao questionar como os corpos se tornam matéria, percebe-se que, no interior desses dispositivos, operam desejos e interesses individuais e coletivos. Há, portanto, múltiplos pertencimentos sociais que se deslocam em diferentes direções. É nesse campo que aprendemos o gênero, muitas vezes antes mesmo de sabermos nomeá-lo. O corpo, sendo nossa expressão primeira, torna-se também o lugar

onde, por meio dos processos culturais, se definem os limites entre o que é considerado “natural” e o que é entendido como desvio (Louro, 2022).

A partir dos dispositivos culturais, produzem-se e transformam-se papéis de gênero, evidenciando que aquilo que se apresenta como “natural” é, na verdade, historicamente forjado. Dessa forma, se a norma se efetiva pelo disciplinamento dos corpos, torna-se fundamental perguntar: como a masculinidade e a feminilidade são produzidas, reiteradas e, ao mesmo tempo, passíveis de deslocamento?

A roupa, o brinquedo, os modos de vestir, de andar e de se apresentar no espaço social são atravessados por inscrições performativas que produzem expectativas sobre os corpos. Por isso, afirmamos que as identidades sociais e culturais são políticas. Trata-se de compreender, também, como a sexualidade atua no interior desse dispositivo histórico, organizando visibilidades, silenciamentos e hierarquias. De acordo com Crane,

Por um lado, as roupas da moda personificam os ideais e valores hegemônicos de um período determinado. Por outro, as escolhas de vestuário refletem as formas pelas quais os membros de grupos sociais e agrupamentos de diversos níveis sociais veem a si mesmos em relação aos valores dominantes (Crane, 2006, p. 454).

Soma-se a essas questões a discussão sobre o ciclo de vida dos produtos e como este se torna uma ferramenta estratégica para repensar práticas e promover mudanças significativas na indústria. Cada fase – da escolha dos materiais à produção, uso e descarte – envolve decisões que impactam diretamente o meio ambiente e as comunidades envolvidas. Ao incorporar essa visão sistêmica ao processo criativo, é possível desenvolver peças que não apenas atendam às demandas estéticas e funcionais, mas que

também contribuam para uma cadeia produtiva mais ética, consciente e durável (Gwilt, 2015).

O consumo consciente na moda envolve uma mudança de mentalidade e a compreensão do impacto das escolhas individuais sobre o meio ambiente, os direitos humanos e a economia global. Ao questionar a origem das peças, os materiais utilizados e as condições de produção, o consumidor passa a exercer um papel ativo na transformação da indústria. Essa postura valoriza a transparência, a durabilidade e o respeito às pessoas envolvidas na cadeia produtiva, promovendo uma relação mais ética e responsável com o vestuário. A moda, nesse contexto, deixa de ser descartável e se torna uma expressão de valores e consciência social (Salcedo, 2014).

Os resíduos têxteis provenientes da moda, que incluem retalhos, sobras de tecidos e peças descartadas, representam uma fonte de desperdício ambiental e social. No entanto, esses materiais, quando reaproveitados de forma criativa e consciente, podem se transformar em recursos valiosos para práticas educacionais, principalmente em escolas. Integrar esses resíduos em ambientes de ensino-aprendizagem permite sensibilizar alunos sobre o impacto do consumo na indústria da moda, além de estimular habilidades manuais, a criatividade e o pensamento crítico sobre sustentabilidade e economia circular. Desta maneira, o uso pedagógico dos resíduos têxteis contribui para formar cidadãos mais conscientes e preparados para atuar de maneira ética e responsável em suas escolhas de consumo e estilo de vida.

A incorporação de resíduos têxteis diversos em projetos escolares promove uma conexão prática com conceitos essenciais, como o ciclo de vida dos produtos e o consumo consciente. Ao trabalhar com esses materiais, estudantes experimentam, na prática, a importância de repensar o descarte e a reutilização, alinhando-se com a visão de uma cadeia produtiva mais ética e durável (Gwilt, 2015). Além disso, essa abordagem valoriza a transparência da origem

dos tecidos e dos impactos socioambientais envolvidos, instigando uma postura crítica e ativa diante da moda e suas implicações (Salcedo, 2014). Dessa forma, as escolas não apenas criam ambientes mais sustentáveis, mas também fortalecem a formação de uma nova geração atenta ao papel transformador da moda na sociedade.

Portanto, enquanto dispositivo, a moda se conecta às artes e aos processos comunicacionais, produzindo sentidos que atravessam o campo estético e social. Inserida em formações históricas, suas representações criam tanto regimes de sensibilidade quanto reforçam estereótipos e apagamentos sociais, produção e consumo consciente. Assim, pensar a moda como dispositivo é reconhecer seu papel ativo na constituição de identidades, subjetividades, na circulação de signos e no tensionamento das formas de visibilidade e reconhecimento cultural.

Ao ser transposta para o espaço escolar, esse mesmo dispositivo abre brechas para experiências pedagógicas que tensionam as aparências e estimulam novas formas de ver e de se relacionar com o outro. Jogos educativos baseados na moda, por exemplo, podem operar como agenciamentos lúdicos que desestabilizam visões cristalizadas sobre gênero e consumo, promovendo a criação coletiva de novos sentidos. Assim, encontrar espaço para existência da arte e da moda, fora da lógica consumista, na educação dos adolescentes, possibilita ao estudante experimentar processos de subjetivação mais plurais, sensíveis e sustentáveis, conectando moda, arte, cultura e educação.

3 MATERIAIS E MÉTODOS: CARTOGRAFIAS NA MODA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, articulando revisão bibliográfica e investigação empírica no contexto

de uma prática extensionista. A abordagem metodológica adotada é definida como metodologia mista, na medida em que combina fundamentação teórica com a aplicação do método cartográfico voltado ao acompanhamento de processos educativos e criativos.

A etapa teórica foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica, contemplando autores dos campos da moda, arte, estudos de gênero, sustentabilidade e educação, com o objetivo de sustentar conceitualmente a proposta pedagógica e orientar a análise das práticas desenvolvidas. Essa revisão fundamenta a compreensão da moda como dispositivo cultural, bem como das relações entre gênero, consumo e produção simbólica no contexto educacional.

A etapa empírica foi realizada por meio de uma prática extensionista, desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental localizada no município de Novo Hamburgo/RS, envolvendo estudantes com idades entre 11 e 15 anos, organizados em turmas de até 20 participantes, em encontros semanais realizados no contraturno escolar. As atividades incluíram jogos educativos, discussões mediadas por conteúdos audiovisuais e oficinas práticas com resíduos têxteis.

Como estratégia metodológica central, adotou-se a cartografia, conforme proposta por Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida no contexto brasileiro por Kastrup e Barros (2009) e Rolnik (2011). Diferentemente de métodos que buscam representar uma realidade previamente dada, a cartografia tem como objetivo acompanhar processos em curso, mapeando relações, afetos, deslocamentos e produções de sentido que emergem no campo investigado.

Para Deleuze e Guattari (1995), a cartografia não é uma técnica de representação, mas um gesto inventivo: mapeia fluxos, afetos e conexões em devir, opera rizomas, mais do que territórios fixos. Trata-se, portanto, de acompanhar a produção de sentidos em movimento, de seguir as linhas que

se traçam em um campo de forças e que engendram novas formas de vida e pensamento. Nas palavras dos autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37).

No Brasil, pesquisadoras como Rolnik (2011) e Kastrup e Barros (2009) ampliaram a noção de cartografia, aplicando-a como método de pesquisa e intervenção em arte, psicologia, educação e processos criativos. Essa prática

[...] cria condições para a transformação das relações entre os elementos/linhas/vetores afetivos, cognitivos, institucionais, micro e macropolíticos, acionando movimentos e sustentando processos de produção. [...] o dispositivo cria condições concretas para a prática da cartográfica (Kastrup; Barros, 2009, p. 80).

No campo da moda e da cultura visual, a cartografia revela-se um recurso potente para acompanhar processos criativos, experimentações e ressignificações do vestir. Quando aplicada a práticas educativas, como oficinas de reutilização de resíduos têxteis, a partir de jogos que trabalham igualdade de gênero e sustentabilidade, a cartografia não apenas registra resultados, mas acompanha percursos, sensibilidades e modos de subjetivação que emergem no contato entre arte, moda e educação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A EXPERIÊNCIA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A experiência extensionista analisada, compreendida a partir da perspectiva cartográfica, evidencia que os processos

educativos desenvolvidos não se configuram como resultados fixos, mas como movimentos de produção de sentido, atravessados por dimensões materiais, afetivas e simbólicas. Nesse contexto, as narrativas produzidas – falas, gestos, escolhas e silêncios – não são tratadas como elementos ilustrativos, mas como dados qualitativos, capazes de revelar dinâmicas de aprendizagem, subjetivação e construção de repertório crítico.

A análise dos processos permitiu identificar quatro eixos interpretativos que estruturam a experiência.

4.1 [Preparação e materialidade como dimensão pedagógica] Baú de costuras: a preparação como território de afetação

“Baú de costuras” foi o nome atribuído ao momento que antecede as oficinas, frequentemente entendido como etapa logística ou preparatória, mas que, do ponto de vista cartográfico, revela-se como um campo denso de afetação. Elaborar o plano de ação, definir cronogramas, alinhar intenções pedagógicas, selecionar documentários, catalogar resíduos têxteis e organizar os materiais não se reduzem a um procedimento técnico: trata-se de um trabalho afetivo, que convoca expectativas, memórias, apostas e responsabilidades.

O deslocamento semanal até a escola, precedido pelo ritual de passar pela sala da pesquisa, compõe uma repetição que não é mecânica, mas ritualística. A cada semana, o gesto se repete, mas nunca da mesma forma. Algo se acumula, algo se perde, algo se transforma. O armário, carregado de resíduos têxteis, linhas de bordar de múltiplas cores, agulhas de diferentes tamanhos, tintas para tecido, aquarela, papéis e outros materiais, funciona como um arquivo vivo, um reservatório de possibilidades. Ele não guarda apenas coisas, mas virtualidades: aquilo que pode vir a acontecer nas oficinas.

Nesse sentido, o “baú” já é território; um território prévio, instável, que antecipa encontros e ativa a imaginação pedagógica. Ele anuncia que a oficina começa antes de chegar à escola. Começa no corpo que organiza, seleciona, carrega e aposta.

Carregar o baú não é gesto neutro. Somos duas professoras, duas ou três bolsistas, por vezes uma convidada, e, mesmo com os escopos das atividades definidos, o volume de materiais permanece grande: tecidos, linhas, agulhas, tintas, papéis, suportes. O peso se distribui entre braços, ombros e costas, exigindo coordenação coletiva, pausas e ajustes de rota. Esse esforço físico compõe a experiência. O território começa a se formar no corpo que suporta, no cansaço compartilhado, na necessidade de dividir o que se leva. O baú, assim, não apenas guarda possibilidades de criação, mas inscreve no corpo a materialidade do projeto, fazendo do deslocamento uma etapa fundamental do processo educativo.

Esse esforço, frequentemente invisibilizado nos relatos acadêmicos, constitui uma dimensão central do trabalho extensionista. Trata-se de um trabalho que não aparece nos resultados, mas que sustenta a possibilidade mesma da ação pedagógica existir. O carregar, o empilhar, o dividir e o reorganizar fazem parte do fazer educativo e produzem efeitos sobre os corpos: cansaço, tensão, mas também cumplicidade e corresponsabilidade.

4.2 [Espacialidade e afeto na aprendizagem] Refúgio da linha e da agulha: o espaço modulador de humores

O “refúgio da linha e da agulha” emerge como uma linha que escapa ao baú e se atualiza nos espaços onde as oficinas acontecem. Trata-se de uma linha de fuga que atravessa corredores, salas de aula, espaços improvisados e ambientes

nem sempre pensados para práticas sensíveis. Aqui, a escola deixa de ser apenas cenário e passa a operar como agente ativo na produção da experiência.

O espaço interfere diretamente nos humores do grupo: o tipo de sala ocupada, a iluminação, a temperatura, a acústica, a disposição dos móveis, a possibilidade (ou não) de circular e reorganizar o ambiente. Pequenas variações espaciais produzem grandes diferenças afetivas. Há dias em que o espaço acolhe, abriga, sustenta; em outros, tensiona, dispersa, contrai.

O refúgio, portanto, não é dado; ele é construído provisoriamente a cada encontro. Linha, agulha, tecidos e corpos em torno da mesa instauram uma espécie de suspensão do cotidiano escolar. Um território sensível se forma, ainda que frágil e passageiro. É nesse intervalo que a escola é reterritorializada como espaço de cuidado, atenção e criação.

4.3 [Processos criativos e emergência de subjetividades] Tecidos e segredos: o pensamento artesão e a dobra do tempo

“Tecidos e segredos” nomeia uma das linhas mais delicadas do processo. As oficinas, em muitos momentos, atuaram como espaços de confiança, quase confessionais, ainda que sem a formalidade da palavra dirigida. Enquanto bordavam, colavam, pintavam e teciam, os adolescentes falavam de si, de suas inquietações, sonhos e de suas vidas fora da escola. O fazer manual parecia criar as condições para que o pensamento se dobrasse sobre si mesmo e se tornasse compartilhável.

O que se observava era o movimento próprio do pensamento artesão: fazer-pensar-fazer. O gesto da mão sustenta o fluxo do pensamento; o pensamento, por sua vez, orienta o gesto. Não há separação clara entre ação e reflexão.

A palavra emerge entre pontos de bordado, pausas, silêncios e risos.

O tempo, nesses encontros, não se comportava de modo homogêneo. Havia dias em que o tempo parecia correr, o encontro se tornava curto, e o desejo de permanecer era evidente. Em outros, o tempo se arrastava. Aprendíamos, então, a pegar o silêncio com as mãos. Não havia falatório, tampouco produção intensa. Havia inquietação, espera, desejo de término. Esses dias, longe de serem falhas do processo, revelam a oscilação dos afetos e a impossibilidade de controlar a experiência.

A cartografia permite reconhecer que tanto a expansão quanto a contração do tempo fazem parte do processo. São variações que dizem dos corpos, dos contextos e das forças em jogo. Registrar essas diferenças é afirmar que a experiência educativa não é linear, nem previsível, ela é feita de intensidades.

4.4 [Escritas de si]: Ressignificação da moda no contexto escolar

Antes do início das práticas manuais, os encontros eram atravessados por momentos de fruição e escuta: assistia-se a documentários e jogava-se o jogo da memória, que apresentava mulheres artistas e criadoras como disparadores do processo. Essas imagens e narrativas não funcionavam como modelos a serem reproduzidos, mas como forças de inspiração, capazes de abrir o campo do possível e ampliar o repertório sensível dos alunos.

A partir deste momento, as mãozinhas bordavam, teciam, pintavam. Havia, no início, um impulso quase urgente de começar a fazer, registrar a ideia antes que ela escapasse, dar forma ao desejo ainda informe. Surgia então, por vezes, o retorno meio frustrado: “eu não sei fazer”. Essa

frase não encerrava o gesto; ao contrário, abria um tempo de acompanhamento do processo. Aos poucos, o fazer se tornava escuta: pintar-se, bordar-se, inscrever no tecido gostos, preferências, memórias e histórias.

O modo de segurar a agulha, de passar a linha pelo fundo do tecido, denunciava um primeiro obstáculo a ser atravessado. Prender o tecido no bastidor revelava outro. Cada pequeno gesto exigia atenção, ajuste, repetição. O corpo aprendia com o erro, com a lentidão, com a necessidade de refazer. A escolha dos resíduos têxteis – o toque, a cor, a textura, a resistência do material –, interferia diretamente na composição, mas também no humor e na disposição para continuar.

Havia espaço para a impaciência, para o fazer e desfazer, para o ponto desfeito e o tecido rasgado. Alegregar-se e entristecer faziam parte do mesmo movimento. O processo não era linear: em alguns momentos, o silêncio se instalava; em outros, a fala irrompia de modo inesperado. Entre um ponto e outro, emergiam lembranças da avó, da mãe, de alguém que costurava, bordava ou simplesmente cuidava. O gesto manual ativava memórias que não haviam sido convocadas pela palavra.

Nessas práticas, o corpo escrevia antes de saber que escrevia. Cada ponto, cada mancha de tinta, cada escolha de material funcionava como uma escrita de si, não no sentido de uma narrativa organizada, mas como inscrição sensível de uma experiência. Ao bordar, pintar e tecer, os alunos não apenas produziam objetos, mas produziam modos de se reconhecer, experimentando outras formas de estar consigo e com o outro.

As quatro seções aqui apresentadas permitem compreender que a experiência das oficinas não pode ser apreendida por meio de resultados fixos ou indicadores mensuráveis, nem mesmo blocos de análise, mas como um processo cartográfico de invenção de si, que se desdobra

em múltiplas camadas. Ao acompanhar os deslocamentos materiais, espaciais, afetivos e subjetivos – do gesto de preparar e carregar os materiais, à criação de refúgios provisórios, às confidências silenciosas que emergem no fazer artesanal e, por fim, às escritas de si inscritas no corpo e no tecido –, a cartografia mostrou-se um método capaz de sustentar a atenção ao que se transforma no percurso.

À luz de Kastrup e Barros (2009), aprender, nesse contexto, não significa adquirir competências previamente definidas, mas habitar a instabilidade do processo, sustentar o problema e permitir que novos modos de existir se inventem no próprio fazer. Deste modo, os resultados desta pesquisa não se apresentam como produtos acabados, mas como movimentos de subjetivação em curso, nos quais o território escolar, os corpos e os materiais se coengendram, produzindo aprendizagens que são, ao mesmo tempo, éticas, estéticas e políticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo, este trabalho reafirma o potencial transformador da moda como ferramenta educativa e crítica. O jogo da memória “Mulheres na Arte e na Moda” demonstra como a ludicidade pode ser convertida em prática pedagógica transformadora, capaz de articular ensino, pesquisa e extensão, através de elementos da cultura visual. Ao inserir trajetórias femininas historicamente silenciadas, o projeto responde a uma urgência contemporânea: promover igualdade de gênero e estimular práticas educativas alinhadas aos princípios da sustentabilidade.

A partir da moda e das artes têxteis, reconstroem-se narrativas que desafiam a lógica patriarcal e colonial que estruturou tanto a história da arte quanto a da moda. Esse movimento revela que a moda não é apenas estética

ou consumo, mas um campo de disputa simbólica, no qual mulheres - costureiras, modistas, artistas, designers - inscreveram e continuam a inscrever suas marcas, mesmo quando invisibilizadas pelos discursos dominantes.

O projeto também reafirma a importância da escola como espaço de experimentação cultural. Ao jogar, os adolescentes não apenas aprendem sobre nomes e trajetórias, mas produzem novas formas de olhar o mundo, ativando sensibilidades que ultrapassam o currículo tradicional e favorecem a formação crítica. Nesse sentido, o jogo funciona como um dispositivo pedagógico que reconfigura imagens que circulam no espaço escolar, deslocando as fronteiras do que é considerado legítimo no campo da cultura visual.

Ao integrar arte, gênero e sustentabilidade, o jogo desenvolvido promove reflexões profundas sobre identidade e consumo. A participação ativa dos alunos revela a potência das práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas. A valorização de artistas invisibilizados contribui para uma educação mais justa. Ao trazer para o espaço escolar referências visuais de mulheres negras, indígenas, transsexuais, periféricas e de diferentes contextos históricos, o jogo tensiona a hegemonia do olhar eurocêntrico e masculino que historicamente dominou tanto a arte quanto a moda.

Nesse sentido, ele não apenas amplia o repertório cultural e visual dos adolescentes, como também possibilita a emergência de debates críticos sobre os marcadores sociais da diferença, fazendo da ludicidade um caminho para a desconstrução de estereótipos e para a promoção da igualdade de gênero e da diversidade cultural.

Assim, as cartas se tornam dispositivos que evidenciam tanto a invisibilidade histórica das mulheres quanto sua potência criativa, desafiando os estereótipos que costumam limitar as representações femininas na arte e na moda. Jogar com essas imagens é, portanto, uma forma de criar repertórios de cultura visual mais inclusivos e críticos, que

questionam as hierarquias tradicionais e abrem espaço para novas possibilidades de reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Este projeto é realizado com apoio dos fomentos Capes PROEXT PG-FEEVALE e FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, bem como por meio do convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED/RS), que possibilitaram a implementação do projeto de extensão *Moda na Escola e suas Manifestações Culturais*.

CRÉDITO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. C. C. Hoffman, V. D. Jahno
Coleta de dados: A. C. C. Hoffman, V. D. Jahno
Análise de dados: A. C. C. Hoffman, V. D. Jahno
Discussão dos resultados: A. C. C. Hoffman, V. D. Jahno
Revisão e aprovação: A. C. C. Hoffman, V. D. Jahno

REFERÊNCIAS

ANDREATTA, T.; TOILLIER, B. H.; CAMARA, S. B. Economia circular, sustentabilidade e indústria da moda: uma análise bibliométrica. **Interações**, Campo Grande, v. 25, n. 3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/rXf4V5Hjjndw4thtdjr7pLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Dispõe sobre a mudança na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. Diário Oficial da União: seção 1, p. 3, Brasília, DF, 26 set. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14986.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BUCKLEY, C. **Design no patriarcado**. Tradução Mariana Delfini. São Paulo: Editora Clube do Livro do Design, Bikini Books, 2025.

COSTA, C. T. **Roupa de artista**: O vestuário na obra de arte. São Paulo: EDUSP, 2009.

CRANE, D. **A moda e seu papel social**: classe, gênero e identidade das roupas. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e a acumulação primitiva. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

GWILT, A. **Moda sustentável**: um guia prático. 1. ed. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2015.

HESSEL, K. **A história da arte sem os homens**. 1. ed. Tradução Marina Vargas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

HOFFMAN, Ana Cleia Christovam. Jogo da memória "Mulheres na Arte e na Moda": Cultura Visual, criatividade e alteridade na escola. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 1–20, 2025. DOI: 10.5965/25944630922025e6976. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/2697>. Acesso em: 10 abr. 2026.

HOLLANDER, A. **O sexo e as roupas**: A evolução do traje moderno. Tradução Alexandre. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1996.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. V. 1. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: História da opressão das mulheres pelos homens. Tradução Luíza Sellera. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MENDONÇA, C.; MOUTINHO, V.; ROBALO, R. Moda sustentável: a pegada da nossa roupa. **O Público**, Lisboa, 2019. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/11/29/infografia/pegada-roupa-391>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MULLER, F. **Arte e Moda**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000.

ONU BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SALCEDO, E. **Moda ética para um futuro sustentável**. Tradução Denis Fracalossi. 1. ed.. São Paulo: Editora Gustavo Gili, 2014.

SIMÃO, L. de A. M. **O terno na contemporaneidade**: entre a tradição e o design de moda. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2012.

SVENDSEN, L. **Moda**: uma filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

WILSON, E. **Enfeitada de sonhos**: moda e modernidade. Tradução Maria João Freire. Lisboa, Portugal: Capa de Edições 70, 1985.

