



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CYNTIA TAVARES MARQUES

**DO ESTILISMO AO DESIGN: OS CURRÍCULOS DO BACHARELADO EM
MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2014

CYNTIA TAVARES MARQUES

DO ESTILISMO AO DESIGN: OS CURRÍCULOS DO BACHARELADO EM
MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: *Educação, Currículo e Ensino*.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Elizabeth Miranda de Moraes.

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M316d Marques, Cyntia Tavares.
Do estilismo ao design : os currículos do bacharelado em moda da Universidade Federal do Ceará / Cyntia Tavares Marques. – 2014.
195 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Currículo.
Orientação: Profa. Dra. Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes.
Coorientação: Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque.
- 1.Modas – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE) – Currículos. 2.Estilistas(Moda) – Estudo e ensino(Superior) – Fortaleza(CE) – Currículos. 3.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4.Universidade Federal do Ceará – Currículos. I. Título.

CYNTIA TAVARES MARQUES

DO ESTILISMO AO DESIGN: OS CURRÍCULOS DO BACHARELADO EM
MODA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: *Educação, Currículo e Ensino.*

Data de aprovação: 23 de maio de 2014

Prof^a. Dr^a. Silvia Elizabeth Miranda de Moraes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho de Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Araguacy Paixão Almeida Filgueiras
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Bonadio
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Vasconcelos Rocha
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

À minha família, meu marido Ronald, minhas filhas Lara e Melissa. Pessoas lindas! Elas não entendem de Currículo, nem de Moda, nem de Design, mas me enchem de felicidade a cada amanhecer. Nenhuma palavra seria escrita sem tamanha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Quando iniciamos uma tese, não imaginamos a quantidade de pessoas que, de um modo intencional, ou não, ajudam a construir cada pedacinho desta história de formação que é, na verdade, parte das nossas vidas.

Agradeço imenso a minha orientadora, profa. Silvia, sempre dedicada, disponível para escutar e direcionar, sem instituir nenhum tipo de distanciamento vaidoso. Com ela conversei sobre as questões da tese, do trabalho e da família. A sua aproximação com a interdisciplinaridade estão presentes ali, no seu reconhecimento de que somos um todo e não uma parte. Sempre me senti mais capaz nos nossos encontros, porque nunca se furtou a elogios, quando percebia que algo estava bem feito.

Fundamentais as orientações do prof. Botelho, um verdadeiro mestre por quem eu tenho grande admiração. Foram poucos os nossos encontros, mas extremamente esclarecedores. Com sua inteligência, sabedoria e paciência, ele indicava exatamente o que eu deveria fazer, tranquilizando-me sempre. Seu olhar me guiou à percepção da Moda como campo de produção de bens simbólicos e das relações de poder que estão ali implicadas.

Ao optar pelo estudo do currículo do bacharelado em Design de Moda em um Programa de Pós-Graduação em Educação, eu temi que a Moda passasse ao largo nas discussões. Neste sentido, agradeço demais à presença da profa. Maria Claudia nesta construção. Com uma atuação marcante nos colóquios de discussão, um percurso investigativo sério, e nenhuma ligação frívola com o campo, ela não apenas me forneceu direcionamentos importantes e me fez aprofundar questões que deveriam ser mais enfatizadas, como também favoreceu o meu encontro com personagens importantes que compuseram o grupo de sujeitos investigados.

Neste processo de construção, agradeço também às contribuições das minhas colegas da linha *Educação, Currículo e Ensino*, principalmente as observações da amiga Ludmilla Freire, perspicaz e inteligente, que possibilitaram a ampliação do meu olhar sobre as questões ocultas do currículo.

Não poderia deixar de agradecer às pessoas que, nestes tempos de tantos compromissos e individualidades, dispuseram-se e contribuíram com a minha investigação, fornecendo dados, visões e expressões, sem as quais esta tese não

seria possível. Agradeço às profas. Deborah Christo e Dorotéia Pires porque, com enfoques diferentes, debruçaram-se ao estudo do campo e da formação em Moda no Brasil, inspirando-me e apresentando dados que me ajudaram a melhor compreendê-lo.

Aos professores do curso de Design – Moda da UFC, meus companheiros de trabalho, principalmente Araguacy Filgueiras, pelas narrativas de formação, pelos questionários respondidos, pelas conversas informais nos intervalos das atividades docentes, por torcerem por mim!

Agradeço à professora Alice, pessoa que tanto admiro e que se disponibilizou a fazer parte da minha banca, contribuindo com os seus saberes e imprimindo o seu olhar atento às ideias que aqui exponho.

À minha grande amiga Hermínia, pelo alternar entre o silêncio e a palavra, que provocaram reflexões durante o período de construção da tese. Como não pertence ao campo da Moda, ela representou o olhar estrangeiro que me ouviu, perguntou, compreendeu e estimulou.

O meu agradecimento aos estudantes, estes personagens para os quais dedicamos o nosso fazer docente. Suas narrativas demonstraram esperanças por um currículo que possa dar conta de todas as suas ansiedades.

Agradeço a paciência da Melissa, da Lara e do Ronald. Nos últimos dias elas, literalmente, penduravam-se em mim, agarrando, com todas as forças, aquela que julgavam estar perdendo. Ele olhava o meu olhar de desespero e as tirava de casa, sem proferir o que pensava, mas que eu já sabia, sobre ele também sentir falta.

Por fim, agradeço aos meus pais, Airton e Nazaré, que são educadores e exemplos de vida inteira. Meu pai, tendo concluído seu Doutorado antes dos trinta anos de idade, não cansou de me incentivar a seguir em frente. Sem os *puxões de orelha* de ambos, eu talvez adiasse este projeto por mais alguns anos.

“O processo de inserção do ensino do Design na área de ciências aplicadas nas universidades exige a formação da capacidade de reflexão dos alunos. Os estudantes das disciplinas projetuais teriam de aprender a pensar – uma exigência que parece óbvia, mas que não é cumprida.” (Gui Bonsiepe)

RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise de conteúdo, que utiliza como instrumentos a observação participante, a recolha de dados de arquivos, a narrativa de formação, a entrevista e o questionário. Teve como objetivo compreender o processo de transição do currículo do curso de Moda da UFC, que aconteceu em 2011.1 e a relação da nova proposta, ou seja, do novo Projeto Pedagógico de Curso com as práticas curriculares. A antiga perspectiva, instituída em 1993, baseava-se na formação do estilista, enquanto a que a substitui apresenta o designer de moda como agente produtor do campo. Para o alcance dos resultados, pesquisou-se a construção dos campos do Design e da Moda; a Moda e o Design enquanto significantes flutuantes; o processo de transição da formação em Moda no Brasil, que migrou da perspectiva do Estilismo para o Design, constituindo o campo do Design-Moda; a relação desta mudança com a interdisciplinaridade; os movimentos de resistência; as relações de poder que existem nas definições curriculares; e as mudanças ocorridas no curso da UFC, o currículo *realizado*, a partir do olhar de docentes e discentes. Pressupunha-se, inicialmente, que esta mudança teria contribuído para uma formação mais crítica, reflexiva, e também mais voltada ao atendimento das necessidades do mercado local, principalmente devido ao uso da metodologia projetual, na qual se baseia a atividade do designer de moda. Os resultados nos levam a aceitar algumas destas hipóteses, mas, sobretudo, a compreender os principais conflitos do novo campo, as rupturas e continuidades da mudança no curso de Moda da UFC e o que tem isso a dizer sobre a universidade nos tempos de hoje.

Palavras-chave: Campo. Poder. Vestuário. Interdisciplinaridade

ABSTRACT

This thesis results from a qualitative research based on content analysis, which uses instruments as participant observation, collection of data files, the narrative of the formation, the interview and the questionnaire. The main purpose was to understand the transition of the UFC Fashion Design curriculum that happened in 2011.1 and the relationship of the new proposal, the new Educational Project Course with curriculum practices. The formative perspective, established in 1993, was based on the stylist instead of the fashion designer as the producer agent of the field. To achieve results, we investigated the construction of the Design and the Fashion fields; the Fashion and the Design while floating signifiers; the Fashion formation transition in Brazil, that migrated from the Styling perspective to the Design one, constituting the Fashion-Design field; the relationship between the changes and the interdisciplinarity; the resistance movements; the power relations that exist in curricular settings; and the changes in the UFC Fashion Design course, the achieved curriculum, through the professors and students feelings. We assumed initially that this change would have contributed to a formation more critical, reflective, and that approximates the students and the market needs, because of the design methodology use, in which is based the fashion designer activity. The results lead us to accept some of these hypotheses, but, above all, to understand the main conflicts of the new field, the ruptures and continuities in this curriculum changing at the UFC Fashion course and what this say about the university in today's times.

Keywords: Field. Power. Clothing. Interdisciplinarity

RÉSUMÉ

Cette thèse résulte d'une recherche qualitative basée sur l'analyse de contenu, qui utilise des instruments comme l'observation participante, collection de fichiers de données, la formation narrative, l'interview et le questionnaire. Visant à comprendre le processus de transition du programme d'études de mode de l'UFC, ce qui s'est passé en 2011.1 et la relation de la nouvelle proposition, à savoir, le nouveau cours de projet éducatif avec les pratiques pédagogiques. La première perspective, créée en 1993, a été basée sur la formation de la styliste comme un agent du champ de producteur. Pour obtenir des résultats, nous recherchons sur la construction des champs du design et de la mode; la mode et du design tout en signifiants flottants; le processus de transition de la formation de la mode au Brésil, qui ont migré dans la perspective de la styliste pour la design, constituant le domaine du design-mode; la relation de changement et de l'interdisciplinarité; mouvements de résistance; les relations de pouvoir qui existent dans les milieux scolaires; et les changements dans le cadre de l'UFC, le programme réalisé, à travers les yeux des enseignants et des étudiants. On a supposé d'abord que ce changement aurait contribué à une plus critique, de réflexion, et aussi plus adaptée pour répondre aux besoins du marché local, principalement en raison de l'utilisation de la méthodologie de conception, qui est basé sur l'activité de la formation de styliste. Les résultats nous amènent à accepter certaines de ces hypothèses, mais, surtout, de comprendre les principaux conflits de la nouvelle domaine, les ruptures et les continuités dans changer le cours de la mode de l'UFC et ce que cela a à dire à propos de la université dans les temps d'aujourd'hui.

Mots clés: Domaine. Puissance. Vêtements. Interdisciplinaire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Modalidades de graduação em Moda no Brasil.....	98
Gráfico 2 - Notas dos cursos de Moda no ENADE 2012.....	99
Gráfico 3 - Nomenclatura dos cursos de moda do Brasil.....	101
Gráfico 4 - “A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento”.....	129
Gráfico 5 - Graduações do Corpo Docente do Design-Moda – UFC.....	166
Gráfico 6 - Pós-graduação do Corpo Docente do Design-Moda – UFC...	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de produção dos setores têxtil e de confecção do Ceará.....	143
Tabela 2 - Indicadores de produção dos setores têxtil e de confecção no Brasil e no Ceará.....	143
Tabela 3 - Indicadores de produção do setor calçadista do Ceará.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPEM	Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda
ABEST	Associação Brasileira de Estilistas
ABIT	Associação Brasileira da Indústria Têxtil
ABRAVEST	Associação Brasileira do Vestuário
ASSINTECAL	Associação Internacional do Calçado
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Centro de Ciências
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CEPE	Conselho de Educação, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CETIQT	Centro Tecnológico da Indústria Química e Têxtil
CSF	Ciência sem Fronteiras
CH	Centro de Humanidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CT	Centro de Tecnologia
CTCC	Centro Tecnológico de Confecções do Ceará
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Departamento de Economia Doméstica
ECOM	Encontro Centro-Oeste de Moda
ENADE	Exame Nacional de Desempenho
ENEModa	Encontro Nacional das Escolas de Moda
ENPModa	Encontro Nacional de Pesquisa de Moda
ESDI	Escola Superior de Desenho Industrial
FACED	Faculdade de Educação
FASM	Faculdade Santa Marcelina
FAV	Faculdade de Artes Visuais
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo.
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional

GATT	Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio
IBM	International Business Machines
ICA	Instituto de Cultura e Arte
ICSID	International Council of Societies of Industrial Design
IEMI	Instituto de Marketing Industrial
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MAM	Museu de Arte Moderna
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OMC	Organização Mundial de Comércio
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PID	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCA	<i>Royal College of Art</i>
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINDITÊXTIL	Sindicato Têxtil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDN	União Democrática Nacional
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRP	Universidade Federal de Ribeirão Preto
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
2.	A CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO DO SABER ACADÊMICO: O Design, a Moda, o Design de Moda.....	27
2.1	O Design.....	31
2.1.1	<i>O Contexto de institucionalização do Design</i>	34
2.1.2	<i>Movimentos de influência no Design</i>	38
2.1.3	<i>O pioneirismo alemão no ensino do Design</i>	44
2.1.4	<i>O Design obsolecente do pós-guerra</i>	48
2.1.5	<i>A institucionalização do ensino do Design no Brasil</i>	50
2.2	A Moda.....	55
2.2.1	<i>Os sentidos atribuídos à Moda</i>	57
2.2.2	<i>Do nascimento da Moda às suas características contemporâneas</i>	62
2.2.3	<i>As regras de consagração do campo da Moda</i>	72
2.2.4	<i>O campo acadêmico da Moda no Brasil</i>	74
2.3	O Design de Moda.....	80
3.	DO ESTILISMO AO DESIGN.....	94
3.1	Processo.....	96
3.2	Mudança paradigmática.....	106
3.3	Movimento de resistência.....	113
4.	O CURRÍCULO DO CURSO DE DESIGN-MODA DA UFC.....	123
4.1	Reflexões sobre currículo.....	124
4.1.1	<i>Modelo de interpretação curricular</i>	129
4.2	História do Curso.....	132
4.3	Enquadramento ao Design.....	145
5.	CONCLUSÃO.....	181
	REFERÊNCIAS.....	187
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	194

1 INTRODUÇÃO

Os docentes e discentes de graduação comumente refletem sobre os seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), ou pelo menos deveriam, já que as necessidades contemporâneas deixam de ser as de outrora, tornando imprescindível a adequação dos currículos a um mundo que hoje requer cidadãos críticos, conscientes, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania e aptos a se inserirem numa realidade global e plural, em todas as áreas.

Refletimos sobre o currículo do bacharelado em Moda da Universidade Federal do Ceará (UFC) desde o ano de 1995, quando estudante ingressante, questionávamos a carga horária das disciplinas, os docentes, e a estrutura curricular. Tratava-se de uma reflexão rasa, descontextualizada e unilateral, baseada apenas no olhar de uma das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, o olhar inaugural estudantil que, em parte, representou muito mais o estranhamento daquela nova experiência de formação, do que mesmo a análise rigorosa da nova realidade.

Quando retornamos ao curso, em 1999, como docente temporária por três anos, pudemos ampliar este olhar, juntar pedaços e formas, constituir um todo e considerar a complexidade desta análise. Naquela época, a nossa inquietação nos levava também a reconhecer a imaturidade intelectual. Distanciamos-nos para ingressar no Programa de Mestrado em Design e Marketing da Universidade do Minho, em Guimarães, Portugal. Esta imersão nos possibilitou aprofundar conteúdos, perceber diferenças culturais, compreender uma estrutura educacional diferente daquela com a qual vínhamos contactando como discente e docente.

Ao retornar ao Brasil, uma experiência ainda inédita na nossa trajetória, tornamo-nos docente e coordenadora de uma instituição de ensino superior privada. Os desafios de um cargo de gestão se somavam à estranheza das diretrizes formativas de uma escola com fins lucrativos. Foram cinco anos de aprendizagem e paixão pela coordenação, um espaço de trabalho, instância de consagração e legitimação. É nesta função que motivamos o grupo de professores em discussões que julgamos pertinentes, de acordo com as nossas posições ideológicas. Neste processo fica claro que muitas questões são preteridas em detrimento de outras, em relações de poder, principalmente as que se relacionam ao currículo, pois nele

imprimimos, além da dimensão identitária que desejamos atribuir ao profissional egresso, traços de quem somos e do que valorizamos.

Em 2009, cientes das possibilidades e no desejo de mudanças, retornamos ao curso de origem na UFC, agora como docente efetiva, ocupando o cargo de coordenação, que assumimos no mesmo mês da aprovação no Programa de Pós – Graduação em Educação (Doutorado) da mesma instituição. Por um sentimento de responsabilidade e compromisso com os pares, deixamos este cargo somente três anos depois, quando o último ano de doutoramento exigiu uma disponibilidade maior.

Foram tempos árduos, de conciliação entre o estudo, o trabalho e a família, mas que nos possibilitaram uma pesquisa-ação contínua, pois na medida em que descobríamos dados e dialogávamos com eles, assumíamos posições mais conscientes, motivávamos reflexões entre os professores, participávamos de fóruns de discussão, pensávamos projetos de graduação, pesquisa e extensão. Em momento algum houve um distanciamento entre a pesquisa e as possibilidades de ação que os dados encontrados permitiam, o que nos encorajava, porque defendemos a investigação aplicada, que nos possibilita avançar na nossa *práxis* cotidiana. Para Florestan Fernandes (1966), o que vai possibilitar grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas, mas, sobretudo, o que se faz com o que é nela produzido.

Começamos a compreender melhor que as dificuldades encontradas na definição do nosso objeto de estudo, advinham do fato da Moda ser uma área ainda em construção e de sentidos múltiplos, e não pelas nossas deficiências formativas, como julgamos a priori. Não conseguíamos conceituar e refletir o nosso campo e não admitíamos que quatro anos de formação não nos preparassem para esta tarefa que rotulamos, prematuramente, como simples. Portanto, esta tese nasceu, em princípio, com o objetivo de identificar os sentidos atribuídos à Moda por estudantes e professores, e a relação destes sentidos com as suas respectivas formações. De um modo preconceituoso, nós penalizávamos o antigo currículo, por esta dificuldade conceitual, sem considerar a complexidade da formação, a dimensão da Moda enquanto significante flutuante (LACLAU, 2006) e, com o enquadramento da Moda

ao Design¹, as peculiaridades deste novo campo (Design de Moda), que também vem se construindo em meio a movimentos divergentes.

Na posição de observadora participante², e tendo recentemente proposto mudanças curriculares como coordenadora, parecia-nos evidente que encontraríamos distorções nestes “sentidos” e que elas refletiriam um currículo com deficiências, como se a questão curricular pudesse ser reduzida desta forma.

Metodologicamente, a pesquisa a que nos propúnhamos, inicialmente, caracterizava-se como uma pesquisa-formação³, integrando a narrativa de formação, através da qual trabalhamos com dois grupos, o primeiro constituído por professoras da UFC, formadas pelo currículo antigo, que permaneceu ativo do ano de 1994, até o final de 2010.2; em seguida observamos as transformações que esses sentidos foram adquirindo ao longo do tempo, e amplificamos olhares, com a chamada de mais sujeitos que fizeram preciosos contrapontos na investigação: os estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) do referido curso.

A Narrativa de Formação é uma metodologia que pressupõe a existência de relações mais orgânicas entre pesquisadores e participantes, buscando responder às exigências da ética do pesquisador e as condições necessárias para a existência do contato com o mesmo. Para Josso (2010), os colaboradores devem obter uma satisfação e um benefício em troca do tempo e do trabalho que põem à disposição, e tanto os professores, quanto os estudantes, sabiam que os resultados poderiam provocar melhorias positivas no currículo do bacharelado em Moda da UFC.

Pressupondo-se que não é possível observar externamente os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, sua descrição e compreensão devem ser realizadas pelos participantes, por si mesmos, através de narrativas de formação e de percursos intelectuais individuais; e narração de experiências de

¹ Em 2004, os cursos de Moda do Brasil receberam orientação do Ministério da Educação, no intuito de que realizassem as mudanças necessárias para serem considerados cursos de Design, sendo igualmente orientados pelas diretrizes deste campo. Vamos nos referir a este processo em vários momentos nesta tese e, muitas vezes, optaremos pela síntese “enquadramento da Moda ao Design”, que traz intrínseca a noção de arbitrariedade no processo.

² Nossa vivência no curso se inicia como discente do Estilismo e Moda da UFC, de 1995 a 1998; Atuamos como professora Substituta de 1999 a 2002, tendo participado de todo o seu processo de reconhecimento; Assumimos o cargo de professora efetiva desde 2009. Neste período, conduzimos o seu único processo de mudança curricular. Atuamos na coordenação nos anos de 2010 a 2013.

³ “A Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de operação, seja, enfim, do ponto de vista dos objetivos de transformação.” (JOSSO, M., 2010, p. 101)

grupo. O objetivo principal e inicial das narrativas de grupo que fizemos foi o de buscar respostas às seguintes indagações: Que sentidos se pode atribuir à Moda e ao vestir? Em que momento das suas trajetórias formativas esse sentido foi construído? Nós buscávamos, justamente, perceber as relações existentes entre o currículo e a construção de sentidos referentes à Moda.

Os resultados obtidos refletiriam, na pesquisa com as docentes, o currículo de 1994 e, no caso dos estudantes petianos, um currículo híbrido, pois a maioria teve contato também com a estrutura curricular instaurada em 2011.1, que modificava o nome do curso para Design-Moda⁴, e toda a concepção criativa que, a partir de então, passaria a se basear na metodologia de projetos.

Assim, todas as professoras com formação na área construíram suas narrativas a partir do currículo antigo, em Estilismo em Moda, tendo em vista que nenhuma teve contato como a formação em Design na UFC, ou em outra instituição de ensino superior. Contudo, todas elas participaram do processo de construção e implantação do novo currículo, sendo capazes de exprimir um olhar avaliativo sobre ele em suas falas, que eram sempre imbuídas de boas expectativas com relação à mudança, o que é um resultado previsível, já que foram coautoras do novo PPC.

Como objetivos específicos, estávamos nos propondo a pesquisar esta transição da formação, que migrou da perspectiva do Estilismo para o Design, e a relação desta mudança com a interdisciplinaridade; compreender a Moda enquanto significante flutuante; e identificar, na atribuição de sentido, as lacunas formativas do profissional egresso do curso de Estilismo e Moda (currículo 1994) / Design-Moda (currículo 2011) da Universidade Federal do Ceará.

Para melhor compreender a transição da Moda para o campo do Design, entrevistamos, em setembro de 2012, na cidade do Rio de Janeiro, quatro professoras que participavam do 8º. Colóquio de Moda, maior evento científico do Brasil na área. Elas compuseram uma amostra não aleatória, três delas selecionadas por terem acompanhado e/ou participado deste processo junto ao Ministério da Educação (MEC), e outra pelo seu percurso formativo em Design e atuação profissional nos cursos de Moda. Os dados, pela própria constituição da

⁴ A orientação do Ministério da Educação foi a de que todos os bacharelados em Moda passassem a se chamar apenas Design, com ênfase em Moda. Contudo, como a Universidade Federal do Ceará tem igualmente outro curso de Design, vinculado ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo, ficava operacionalmente inviável manter dois cursos com o mesmo nome, razão pela qual o Pró-Reitor de Graduação solicitou, junto ao MEC, que o curso se chamasse Design-Moda.

amostra, representaram apenas a visão favorável ao enquadramento, o que estava em consonância com o então objetivo específico de compreender este processo de migração da perspectiva do Estilismo para o Design, que nós julgávamos encerrado e aceito de modo pacífico pelos cursos de Moda do Brasil. Contudo, as entrevistadas, em sua totalidade, reconheciam a existência de escolas e professores que resistiam à mudança e se organizavam para um diálogo junto ao Ministério, através do qual defenderiam a constituição da Moda como campo.

Pela imprevisibilidade das pesquisas, e dos rumos que as mesmas vão tomando em suas trajetórias, os métodos vão se definindo e se recompondo na medida em que a pesquisa toma a forma desejada. De igual modo, este trabalho também resultou de um processo de construção metodológica que se refez ao longo do tempo e do amadurecimento.

Neste propósito de compreender a construção do sentido do termo Moda, utilizando apenas a primeira fase do método da Narrativa de Formação, encontramos resultados que sinalizaram, tanto na fala das professoras, quanto na fala dos estudantes, uma excessiva ênfase entre o que foi a formação em Estilismo e Moda e o que será esta formação a partir da mudança curricular, que se iniciou em 2011.1, quando o curso passou a se chamar Design–Moda e teve sua concepção formativa modificada. Enquanto o olhar das professoras era otimista, o dos estudantes denotava preocupações diversas, mas principalmente sobre a nossa capacidade, enquanto corpo docente, de dar conta de um saber que não era próprio da nossa formação, já que não havia, à época⁵, bacharéis em Design ou desenho industrial compondo o corpo docente do curso da UFC.

Esta ênfase, aliada à descoberta dos movimentos de resistência e aos questionamentos levantados nas duas qualificações da tese, conduziram-nos a um olhar mais atento a este processo, ainda em curso, de enquadramento da Moda à área do Design junto ao MEC. A pergunta inicial, referente aos sentidos atribuídos à Moda, passou a ser parte de uma investigação mais ampla, que questionou como este processo de transição curricular vem acontecendo na maioria das escolas do Brasil e, particularmente, na Universidade Federal do Ceará, nosso estudo de caso. Assim, no caminhar, o objetivo principal desta pesquisa passou a ser **compreender**

⁵ Em 2013.2 a professora Aline Teresinha Basso foi efetivada no corpo docente do curso de Design-Moda da UFC. Aline é graduada em Tecnologia em Design de Interiores pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, sendo hoje a única professora designer do curso.

o processo de transição do currículo do curso de Moda da UFC e a relação da nova proposta com as práticas curriculares, reconhecendo-se, portanto, o currículo como algo que se configura na ação cotidiana.

Como metodologia deste novo momento, iniciamos por redefinir a pesquisa bibliográfica, que passou a incluir textos de Design, além da Moda, para que pudéssemos compreender que área é esta e de que maneira se pode ou não defender o enquadramento dos cursos de Moda ao Design, ou que a atuação do designer pode estar voltada à concepção de produtos do vestuário. Com algumas ressalvas, a serem apresentadas ao longo deste trabalho, nosso pressuposto é o de que este pertencimento dos cursos de moda, que focam na formação do agente produtor do vestuário, ao campo do Design é coerente e, portanto, utilizamo-nos, comumente, do termo designer de Moda, para tratar do estilista, que era a denominação anterior do profissional egresso da UFC. Também utilizamos, em alguns momentos, a denominação “campo de produção de objetos do vestuário”, no lugar de campo do Design de Moda. Esta é a terminologia utilizada por Christo (2013) que, na condição de designer, compreende, de um modo muito natural, que o vestuário é um tipo de produto, assim como o gráfico, o mobiliário, etc. Concordamos com a autora, por consideramos um equívoco a percepção de que Moda e vestuário são termos sinônimos. Por esta razão, a nossa opção pela sua terminologia.

No estudo de caso investiga-se um fenômeno particular, que nesta tese são os currículos de um curso específico, levando em conta o seu contexto e as suas múltiplas dimensões. Para Stake (1995), a grande vantagem de o utilizarmos é o fato dele permitir que nos concentremos em um aspecto ou situação específica, e possamos identificar os diversos processos que interagem no contexto estudado.

Neste propósito, o investigador lida com uma ampla variedade de ferramentas de pesquisa. Assim, além da bibliográfica, realizamos três pesquisas documentais: uma junto ao Ministério da Educação, para a coleta de todos os documentos referentes ao processo de transição da área da Moda; outra junto ao movimento de resistência ao enquadramento, na busca de atas e documentos enviados ao MEC; e, por fim, junto à coordenação do curso de Design-Moda da UFC, para a construção de uma abordagem histórica, inclusive buscando dados referentes ao processo de saída do curso do Departamento de Economia Doméstica (DED), do Centro de Ciências Agrárias (CCA), e ingresso no Instituto de Cultura e

Arte (ICA), a partir de 2008, que trouxe significações importantes para este novo momento.

Com relação à transição em curso, inserimo-nos no grupo brasileiro de resistência a este enquadramento da Moda ao Design, de forma honesta, sem nos colocar a favor, porque de fato não tínhamos um posicionamento formado sobre esta questão até aquele momento, mas ocupando o papel de quem busca conhecer os argumentos e pontos de vista. Distanciando-nos de uma postura neutra buscada pelos cientistas, pois seria uma utopia, colocamo-nos numa relação horizontal entre pesquisador-pesquisado, na posição de alguém que está implicado, que apresenta subjetividades e, portanto, capaz, inclusive, de mudar convicções. A investigação se deu através da observação participante, em fórum presencial, no 2º. Encontro Nacional das Escolas de Moda, que aconteceu na Faculdade de Santa Marcelina (FASM), e em fóruns virtuais. Posteriormente, uma importante liderança do movimento foi entrevistada. Como havíamos entrevistado quatro professoras favoráveis ao enquadramento da Moda ao Design, estávamos nos propondo a entrevistar igual número de professores pertencentes ao grupo de resistência. Contudo, obtivemos apenas um retorno, que limitou a nossa inicial intenção de traçar um quadro mais equilibrado destes dois grupos que se polarizam.

Para tratar especificamente do curso de Design-Moda da UFC, utilizamos, inicialmente, as narrativas de formação, as quais já apresentamos. Elas tanto trouxeram dados importantes com relação às expectativas dos estudantes e professores ao novo currículo formal, como também trouxeram as inquietações dos discentes, quanto ao currículo *realizado*⁶.

No intuito de ampliar a participação dos estudantes e, ao mesmo tempo, dar voz aos que não estavam, obrigatoriamente, vinculados a nenhum programa do curso, portanto, tornando mais aleatória a amostra, realizamos três encontros nos finais dos semestres de 2011.1, 2011.2, e 2012.1, que tiveram como objetivo principal verificar e avaliar como o novo currículo estava sendo percebido pelo corpo discente. Também buscamos identificar quais práticas curriculares contribuíam para a maior ou menor aceitação do estudante pelo novo que se instituiu e as principais dificuldades do processo de transição.

⁶ Sacristán (2000) define o currículo *realizado* como o currículo em ação e os seus complexos efeitos cognitivo, afetivo, social, moral, etc.

As perguntas utilizadas nas entrevistas coletivas eram simples e abrangentes, estimulavam os estudantes a falar sobre como haviam percebido o semestre, considerando o currículo *em ação* (SACRISTÁN, 2000).

Para motivá-los, tendo em vista que deveriam comparecer de modo voluntário, chamamos o evento de *Parada Obrigatória* e divulgamos em diferentes meios, com mensagens que traziam como promessa a ideia da informalidade, colaboração e objetividade. Ou seja, dizíamos que era importante ouvi-los para pensar ações, que o currículo do Design-Moda da UFC nos pertencia e que a ajuda que dariam neste momento contribuiria para o fortalecimento do curso, se não para o usufruto deles, pelo menos para o benefício das gerações que a eles se seguissem. Em cada um dos encontros compareceram cerca de 30 estudantes.

A seguir, buscamos o olhar dos professores, e aplicamos um questionário aos 15 docentes que estão vinculados ao curso, independente das suas graduações. Incluímos questões referentes à forma como o MEC estabeleceu o enquadramento; às implicações desta mudança nos currículos, na formação dos professores, na estrutura física do curso, no campo de trabalho; aos movimentos de resistência; às mudanças perceptíveis no perfil do egresso; às relações entre o currículo e o mercado de trabalho.

Todos os dados obtidos na pesquisa são apresentados nos capítulos, em diálogo entre si e com os autores investigados, porque não nos parecem coisas a serem tratadas em separado. Assim, optamos por não fazer a clássica divisão entre o referencial teórico e os resultados encontrados.

A pertinência do tema é clara e urgente, pois a formação no campo de produção de objetos de vestuário no Brasil está em pleno processo, carece de muitas definições, consensos e acertos, além de contribuições advindas das teorias educacionais e curriculares, principalmente pelo seu caráter recente, mas também porque, por sua natureza, trata-se de um campo comumente orientado pela lógica do mercado globalizado.

A função de designer de Moda requer que se tenha acesso a uma formação de base que lhe permita adquirir as competências adequadas ao desenvolvimento individual de capacidades de pensar e produzir o vestir, focadas na criatividade, no trabalho em equipe, na visão global das empresas, na dimensão humana, técnica e social – aspectos em grande medida conflitantes, que trazem a

lógica do mercado tentando sobrepor-se a outras formas de se lidar com o vestir e, portanto, com as produções de sentido sobre o corpo.

Diante deste cenário, interpõe-se um paradoxo entre mercado e formação crítica: ao mesmo tempo em que os currículos dos cursos de Moda devem questionar, refletir e criticar o mercado e as suas normas imperativas, necessita atender às exigências de formação superior que são demandadas pelas empresas. Afinal, as produções da ciência têm se submetido, em grande medida, à lógica dos mercados, o que é dito, nos colóquios do cotidiano, como “a inserção no mercado de trabalho é o que espera o egresso das graduações.” Poder-se-ia subordinar-se a esse mercado que é fluido, e que muda muito rapidamente? Poderíamos pensar o corpo e o vestir dentro de outra lógica e de outra globalização? Esta possibilidade de pensamento é diferenciada em currículos que reconhecem a Moda como parte do Design, ou os cursos cujo currículos legitimam a Moda como campo do saber preparam melhor para este tipo de reflexão?

De começo, poderíamos dizer que pensar parâmetros de transformação da lógica do vestir e do tratamento do corpo como corpo simbolizado nos moldes que se tem hoje, com a lógica capitalista, deve implicar adentrarmos em uma perspectiva multiculturalista, crítica, que leve em consideração os discursos de globalização e pós-modernidade, porque não podemos esquecer que, segundo Silva (2007), o currículo é espaço de poder e, portanto, de luta social, de campos de produção de sentidos. É certo, portanto, que se há forças de reprodução cultural que se vinculam à reprodução das estruturas sociais, também o novo e o rompimento com essa serialização acontece.

Portanto, uma das grandes questões, dentre muitas outras, envolvidas nas construções curriculares é a dimensão que o mercado e as suas transformações terão neste processo. Posicionar-se sobre este aspecto é ponto crucial para quem se propõe a analisar modelos já existentes. Para Silva (idem, ibidem), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (2007, p. 14). Pela complexidade da questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, da aprendizagem, ou do conhecimento, da cultura e da sociedade, dando maior ênfase a um ou a outro elemento.

Embora se caracterizem pelos conhecimentos e saberes que selecionam, as teorias do currículo têm em comum o ponto de partida: questionam sobre que tipo

de ser humano é desejado pela sociedade. E essas escolhas, que respondem na prática à pergunta de *com que modelo de ser humano e seu devir estamos trabalhando*, sejam quais forem, influenciam na produção de si das pessoas; constroem subjetividades. O aspecto de reprodução das formas do vestir, que traz subjacente a si uma visão de corpo, não se pode absolutizar: há processos de mudança contínuos que resistem às formas do chamado biopoder, por Foucault⁷. É nessa aposta que percebemos que se torna imperativo pensarmos *em que nos tornamos*: na nossa identidade, na nossa subjetividade ante a lógica do mercado, quando se trata de refletir sobre as produções de sentidos sobre o vestir, e a sua corporificação nos currículos.

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder [...]. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2007, p. 16)

Retomando, portanto, à questão, que muito nos inquieta, sobre a dimensão que se deve dar ao mercado na definição dos currículos, recorreremos às teorias críticas e pós-críticas⁸, que, ao invés de aceitarem o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, preocupam-se com as conexões entre saber, identidade e poder.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2007, págs. 29-30)

Não se trata, portanto, de um estabelecimento de posturas dicotômicas quanto às influências das relações de mercado nas concepções curriculares, sejam elas focadas na Moda ou no Design, mas, sobretudo, de analisar o que o currículo faz, vendo estas relações sociais que o determinam e a quem respondem sob a perspectiva do multiculturalismo, nos contextos da produção de uma outra globalização, como dizia Milton Santos (2000).

⁷ Michel Foucault. *A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

⁸ As teorias curriculares serão apresentadas em detalhes no capítulo 4 desta tese.

A forma como são estruturados os currículos de Moda vai se relacionar, portanto, ao que se torna o profissional, em sua identidade e subjetividade. O que buscaremos compreender, dentre outras questões, são as mudanças no perfil deste profissional, a partir do momento em que a sua perspectiva formativa é alterada.

O Design e a Moda são campos recentes no Brasil, muito embora estejam relacionados à história do capitalismo, desempenhando papel vital na criação da riqueza industrial. Em suas respectivas origens, eles estiveram ligados a atividades puramente artísticas, desempenhadas de modo autoral e único, o que fez com que associassem a si a ideia de futilidade, sendo relegados à condição de meros apêndices culturais. Entretanto, ao contrário desta premissa, ambos apresentam hoje estreita relação com a sociedade, economia, cultura, tecnologia e política e, neste contexto, apresentam conceitos que variam no tempo e espaço. Por esta característica e por suas universalidades, buscamos compreendê-los como significantes flutuantes (LACLAU, 2006).

Quando estabeleceu que o ensino de Moda do Brasil passaria a pertencer ao campo do Design, o MEC unificou duas áreas que apresentavam, até então, percursos históricos distintos. Por esta razão, optamos por apresentá-las em separado. Esta decisão nos foi cara, pois era difícil aceitar que, embora a Moda seja situada hoje, em muitos currículos, como pertencente à área do Design, sendo esta inclusive a opção da Universidade Federal do Ceará, para a qual todos se posicionaram, e nós, inclusive, fomos e somos favorável a esta percepção, haveria de se estudar as duas áreas em separado. Nosso conflito se dava exatamente neste recorte. Se há o entendimento de que a Moda pertence ao Design, parecia-nos contraditório analisar as duas áreas em separado, como se ao escolher este enfoque metodológico entraríamos em contradição. Este conflito só nos foi resolvido, quando organizamos o nosso pensamento de modo análogo. Pensamos na Moda, enquanto campo do saber, como uma criança que vive parte da sua vida com pais adotivos e, em um dado momento, reencontra os pais biológicos. Esta criança pertence, biologicamente, a estes pais. Houve este enquadramento em 2004, proposto pelo MEC, a partir do qual os cursos de Moda passaram a pertencer ao campo do Design. Contudo, há traços de identidade nesta criança que não se apagam e que retratam o modo como ela é e será ao longo da sua trajetória. De igual forma, os pais biológicos também tiveram uma vida na qual a criança não pertenceu e agora se adaptam a esta nova realidade. Não é sem propósito que até

hoje não verificamos disciplinas de Moda no rol das disciplinas obrigatórias dos cursos de Design do Brasil. Ou seja, a Moda e o Design carregarão sempre consigo elementos que os individualizam. Este reconhecimento legitima o estudo das áreas em separado e nos prepara para a proposta de unir as duas, de modo a respeitar as peculiaridades de ambas.

Dividimos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos o tema e a tese. A seguir, discutimos sobre a construção e legitimação dos campos do Design, da Moda, do Design de Moda. Ressaltamos neste capítulo que, pela universalidade, podem ser considerados significantes flutuantes. No terceiro apresentamos o processo de transição na perspectiva de formação dos cursos de Moda do Brasil, do Estilismo ao Design. Relacionamos esta mudança à paradigmática, e à maneira interdisciplinar de se perceber o mundo atual. Apresentamos o principal movimento de resistência do país. No quarto capítulo investigamos o curso de Design-Moda da Universidade Federal do Ceará: seu percurso histórico, os currículos *formal* e *realizado*. Neste, buscamos as percepções dos professores e estudantes com relação ao enquadramento, assim como as suas expectativas futuras. Por fim, apresentamos o capítulo conclusivo, as considerações finais, as limitações da tese e os encaminhamentos possíveis.

2 A CONSTRUÇÃO E LEGITIMAÇÃO DE UM CAMPO DO SABER ACADÊMICO: o Design, a Moda, o Design de Moda

O campo do Design de Moda no Brasil tem sua constituição recente e busca legitimação, diante de um cenário de práticas e agentes que divergem quanto à migração da Moda, enquanto área de formação, para o campo do Design.

Neste contexto, buscamos a teoria dos campos sociais, em Bourdieu (1983), para melhor compreensão de como a existência de um campo implica na existência de uma luta pelo monopólio da autoridade legítima, e de como percebemos esta luta entre estilistas e designers.

Para Bourdieu (1983), um campo é um espaço social estruturado de posições, onde agentes estão em concorrência pelos benefícios específicos, de acordo com as regras igualmente específicas que lhe são inerentes. Assim, ele é constituído de relações sociais multifacetadas entre agentes de interesse comum.

Trata-se de um espaço social envolvido em relações de poder, com a notável presença de dominador/dominado. Os detentores de maior poder, ou acúmulo de capital, seja econômico, cultural, social ou simbólico, podem interferir no campo, através da definição de suas regras, limites, benefícios e, assim, manter sua posição. Os agentes que concorrem entre si, contudo, embora compartilhem de interesses comuns, não dispõem dos mesmos recursos e competências.

No atual contexto de constituição do campo acadêmico da Moda, os dominados / grupo de resistência ao enquadramento não acessam o Ministério da Educação (MEC), com a mesma facilidade com a qual os dominadores, à época, acessaram, discutiram, propuseram o debate às escolas superiores do Brasil, que culminou com o estabelecimento da Moda no campo do Design. Esta polaridade, para Bourdieu, é própria dos espaços sociais estruturados, enfatizamos. Assim, haverá sempre os que almejam uma ascensão social, que buscam o heterodoxo, o diferenciado, a inovação do campo, e que possibilitam a discussão e o amadurecimento deste. “Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Um *habitus* de filólogo é ao mesmo tempo um 'ofício', um capital de técnicas, de referências, um conjunto de 'crenças', como a propensão a dar tanta importância às notas quanto ao texto, propriedades que se atêm à história (nacional e internacional) da disciplina, à sua posição (intermediária) na hierarquia das disciplinas, e que são ao mesmo tempo a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento [...] (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Esta relação de força entre os agentes e/ou as instituições engajadas na luta, ou ainda, a distribuição do capital específico acumulado em lutas anteriores e orientador de estratégias posteriores é o que Bourdieu (1983) vai chamar de estrutura do campo. Assim, quanto mais antigo for um campo, maior será o seu acúmulo de capital específico.

Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (Falar de capital específico é dizer que o capital vale em relação a um certo campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que ele só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições [...]) (BOURDIEU, 1983, p. 90).

Como tratamos de dois campos, Design e Moda, que se tornam Design de Moda, é importante compreendermos a estrutura e constituição de ambos em separado, para depois pensarmos o novo, o que defendemos como campo de produção de objetos do vestuário⁹, cientes de que há uma divisão imaginária entre os campos, permitindo que cada um tenha uma dinâmica própria, objetivos e regras. Ou seja, tanto a Moda, quanto o Design manterão, em suas estruturas, elementos que os individualizam.

É igualmente importante reconhecermos que ambos apresentam significantes flutuantes. O estudo da Moda e do Design nos faz perceber que há variações muitas no modo de significar as duas áreas. A História dará conta de nos esclarecer alguns aspectos que vão justificar esta multiplicidade conceitual, contudo, foi em Laclau (2006), que compreendemos melhor esta dimensão.

Para o autor, quanto mais estendida for uma cadeia de equivalência, menos a demanda que assume o papel de representar a cadeia como um todo vai manter um vínculo estrito com o que a constituía originalmente como

⁹ Por concordar com os argumentos de Christo (2013), vamos tratar do campo do Design de Moda como o campo de produção de objetos do vestuário. Ao contrário da autora, contudo, que considera a terminologia apropriada ao campo da Moda, faremos opção por utilizá-la somente quando tratarmos do Design de Moda, ou seja, somente para tratarmos do período posterior ao ano de 2004, quando ocorreu o enquadramento da Moda ao campo do Design.

particularidade. Com isso, Laclau (2006) quer dizer que um termo só poderá ter essa função de representar universalmente, se ele se despojar de conteúdos precisos e concretos.

A demanda vai ter, portanto, que buscar um esvaziamento da sua relação com significados específicos, para se transformar em um significante puro, que é o que Laclau (2006) vai chamar de significante vazio, ou seja, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado.

Além desta premissa de que ambos são significantes flutuantes, e de que seus significados vão depender do contexto discursivo, outra questão própria dos campos, que encontramos também no Design e na Moda, é que eles reconhecem os seus objetos de luta comum. Design ornamento x Design utilitário, por exemplo. Moda autoral x Moda industrial, etc. Contudo, apesar da constante disputa dentro de si, os campos se fortalecem e tendem a dificultar a entrada de agentes externos no meio. Por esta razão, também, o Design vai reconhecer tão tardiamente a Moda como pertencente ao seu campo.

Para Bourdieu (1983), os que monopolizam o capital específico do seu campo tendem a estratégias de conservação. Mas o que é o campo da Moda, o que é o campo do Design? É preciso que haja uma definição que possa ser acionada e tenha um caráter geral e consensual. São os desfiles, as exposições, as vitrines, os editoriais das revistas especializadas? Os aceites aos apelos publicitários? Para Bergamo (1998), o campo da Moda pode ser traduzido pelas relações entre os grupos em que a roupa assume o papel da intermediação simbólica. Logo, a roupa significa, expressa, e reproduz um conjunto de interesses impresso na relação dos indivíduos que constituem propriamente o campo da Moda.

Mais adiante nesta tese, por alguns exemplos que comumente presenciemos nos eventos espetacularizados, nos quais a academia não costuma ser reconhecida, vamos distinguir o campo da Moda, chamando-o de campo da Criação, do seu campo acadêmico, ou seja, aquele que se constitui destas relações sociais e das produções e discussões que reverberam nas faculdades e universidades. Nele verificamos que a formação em Design surge alguns anos antes da formação em Moda e, portanto, tem um tempo maior de acúmulo de capital específico, embora no seu campo próprio. Neste sentido, poderíamos defender que, dentre os agentes deste novo campo (produção de objetos do vestuário), pertencentes aos campos do Design e/ou da Moda, os designers tradicionais

tenderão a defender a ortodoxia, enquanto os estilistas, principal denominação do profissional egresso dos cursos de Moda, estarão mais inclinados à ruptura.

Nesta lógica, compreendemos as razões pelas quais os cursos superiores de Design não alteraram suas estruturas curriculares, nem inseriram disciplinas de Moda como obrigatórias em seus currículos, enquanto os cursos de Moda tiveram, por orientação do Ministério, que modificar projetos pedagógicos por inteiro - concepções formativas, objetivos, perfil do egresso e estrutura curricular.

Instituído o campo do Design de Moda, permanece a relação de força entre os seus agentes e instituições, sendo que o objeto de luta comum passa a ser o reconhecimento (ou a negação) da Moda como campo do saber. Os dominantes, aqueles que participaram do processo de enquadramento da Moda ao Design, ou os que estiveram omissos, mas aceitaram a mudança, mantêm a posição de conservação. Aceitam a situação como posta, não questionam o MEC, adaptam os seus currículos ao Design e seguem. Os dominados, que apresentaram e apresentam argumentos contrários ao enquadramento, resistem a esta mudança, organizam-se em fóruns de discussão, expõem argumentos em colóquios científicos, e lutam pelo aceite da Moda como campo, junto ao Ministério da Educação.

Para tratar da construção do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil, iniciaremos uma abordagem histórica da Moda e do Design. Ela é introdutória, rasa, construída com o objetivo de encontrar aproximações e distanciamentos entre os dois campos. Neste propósito, utilizamos esse critério de seleção dos fatos, o de buscar elementos de interseção entre Moda e Design, considerando que o ato de eleger um critério é ação própria dos que se propõem a buscar o passado para compreensão do presente, segundo Cardoso (2008):

[...] a ação de escrever a história envolve necessariamente um processo de seleção de fatos e de avaliação da sua importância. Existe freqüentemente uma superabundância de fontes e relatos sobre um acontecimento qualquer e cabe ao historiador a tarefa altamente delicada de interpretá-los e construir a sua versão (CARDOSO, 2008, p. 17).

Assim, os elementos históricos relevantes para cada campo, mas que não relacionem um ao outro, poderão estar omitidos nesta tese, por uma questão de enfoque.

2.1 O Design

O estudo da história do Design é recente, com ensaios que datam da década de 1920. Eles estão relacionados com o surgimento do ensino na área, quando se inicia uma atividade de reflexão do campo, que perdura até hoje em processo de amadurecimento. Neste sentido, a história aponta a década de 1990, como o período em que se registra considerável avanço acadêmico no campo do Design, potencializado pela proliferação de instituições de ensino superior com oferta de cursos acadêmicos, pelos experimentos, pesquisas e divulgação em colóquios científicos.

Essa primeira geração de historiadores, conforme Cardoso (2008), priorizou delimitar a abrangência do campo, assim como consagrou práticas e praticantes preferidos da época:

Sempre que um grupo toma consciência da sua identidade profissional, passa a se diferenciar pela inclusão de uns e pela exclusão de outros, e uma maneira muito eficaz de justificar esta separação é através da construção de genealogias históricas que determinam os herdeiros legítimos de uma tradição, relegando quem fica de fora à ilegitimidade (CARDOSO, 2008: págs. 18-19).

Apesar de reconhecer que os campos se constroem em relações de poder, o autor defende uma história do Design que não tenha como prioridade a transmissão de dogmas de restrição da atuação do Design, mas a ampliação das possibilidades de atuação, a partir das experiências passadas.

Assim, neste processo de reconstrução, percebemos que o conceito de Design não está pronto, ele é ambíguo, provocador de debates e discussões, que são pertinentes porque a própria etimologia do termo é confusa. *Designare* é verbo do latim que significa designar e desenhar. Ou seja, carrega em si uma “tensão dinâmica, entre um aspecto abstrato de conceber/projetar/atribuir e outro concreto de registrar/configurar/formar” (CARDOSO, 2008, p. 20).

Uma área ou campo se revelam frágeis enquanto conceito, quando apresentam significados que variam e que, portanto, precisam ser reforçados em cada ponto de vista. Segundo Niemeyer (2007), é grande o número de trabalhos sobre Design que, repetidamente, iniciam-se pela conceituação da profissão, pois cada autor sente necessidade, como ponto de partida, de deixar clara a sua concepção da profissão e os compromissos implícitos na sua prática profissional. Tal

fato aponta a natureza semântica flutuante do termo, assumida pelos próprios profissionais da área. Neste contexto, “até mesmo estudantes e docentes de Design têm dificuldade para identificar uma definição da profissão”, ressalta Niemeyer (2007, p. 23), com base nos resultados obtidos na pesquisa de Geraldina Witter, realizada em 1985, sob patrocínio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Além de encontrar esta dificuldade, a investigação de Geraldina apresenta, como conclusão, a construção de um conceito para o Design: “Desenho Industrial é atividade científica de projetar, integrando várias áreas de conhecimento, estabelecendo relações múltiplas para a solução de problemas de produção de objetos que tem por alvo final atender às necessidades do homem e da comunidade” (WITTER *in* NIEMEYER, 2007, p. 23).

Nesta conceituação, prevalece o aspecto racional, positivista e determinista do Design, identificado no corpo do projeto da Lei No. 3.515, de 1989, que regulamentava o exercício da profissão do designer¹⁰, e que traz intrínseca a tradição modernista que marcou a institucionalização do ensino do Design no Brasil nas décadas de 1950 e 1960.

A forma como compreendemos o Design vai se modificando e coexistindo ao longo da história, de acordo com a ideologia do momento. Atualmente, o compreendemos como um tipo de saber interdisciplinar:

Ao longo do tempo, como observou Oberg (1962), o Design tem sido entendido segundo três tipos distintos de prática e conhecimento. No primeiro o Design é visto como atividade artística, em que é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, com a fruição do uso. No segundo entende-se o Design como um invento, um planejamento em que o designer tem compromisso prioritário com a produtividade do processo de fabricação e com a atualização tecnológica. Finalmente, no terceiro aparece o Design como coordenação, onde o designer tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas, desde a especificação de matéria prima, passando pela produção à utilização e ao destino final do produto. Neste caso, a interdisciplinaridade é a tônica. [...] estes conceitos tanto se sucederam como coexistiram, criando uma tensão entre as diferentes tendências simultâneas. Claro está que uma dessas conceituações vem a reboque de uma ideologia, de uma visão de mundo, em que prevalece um ou outro valor” (NIEMEYER, 2007, p. 24)

¹⁰“A profissão de Designer é caracterizada pelo desempenho de atividades especializadas de caráter técnico-científico, criativo e artístico, visando à concepção e ao desenvolvimento de projetos e mensagens visuais. Em Design, projeto é o meio em que o profissional, equacionando de forma sistêmica dados de natureza ergonômica, tecnológica, econômica, social, cultural e estética, responde concreta e racionalmente às necessidades humanas. Os projetos elaborados por Designers são aptos à seriação ou à industrialização que estabeleçam relação com o ser humano, no aspecto de uso ou de percepção, de modo a atender às necessidades materiais e às de informação visual” (Trecho citado por Niemeyer, 2007)

O Design está também relacionado à inovação tecnológica, definição obtida no Congresso realizado pelo International Council of Societies of Industrial Design (ICSID), em 1973. Neste encontro, foram lançadas as premissas para pensarmos o termo com função universal (LACLAU, 2006), porque nele buscaram-se definições, ao mesmo tempo em que se estabeleceu a ressalva de que esta se daria de acordo com o contexto específico de cada nação. Na ocasião, o Design foi definido como “uma disciplina envolvida nos processos de desenvolvimento de produtos, estando ligada à questão de uso, função, produção, mercado, utilidade e qualidade formal ou estética de produtos industriais” (NIEMEYER, 2007, p. 24).

Assim, é por intermédio do binômio valor de uso/valor de troca que podemos estabelecer, para o designer, a tensão entre o seu posicionamento frente aos detentores dos meios de produção e frente aos usuários, pois enquanto a lógica do produtor procura a massificação do valor de troca, a lógica do consumidor procura a valorização do valor de uso. Portanto, na medida em que a funcionalidade do objeto cede lugar ao que ele representa, em termos de expectativas de consumo, o produto vale pelo seu valor de posse, de modo que o seu caráter distintivo passa a ser dado pelo produto seriado e não pela peça única. (NIEMEYER, 2007). O designer, neste contexto, ocupa-se da concepção de produtos que vão, rapidamente, tornar-se obsoletos.

O produto industrial traz em seu bojo a própria destruição, com a obsolescência planejada, manipulando o consumo de modo a garantir o escoamento do resultado de uma sempre crescente produtividade individual, gerando a obsolescência de desejabilidade. Por outro lado, o consumidor, à medida que dispõe de menos recursos para manter a ‘ciranda’ do consumo ou que desenvolve uma crítica a esta prática, passa a ‘defender-se e impor as leis da procura sobre a lógica da oferta’ (NIEMEYER, 2007, p. 24-25).

Para Bonsiepe (2011), ao cuidar das superficialidades, colocando-se a serviço da beleza cosmética e dos lucros fáceis prometidos pelo mercado, o Design teria perdido sua essência e substância, descuidando-se de um olhar mais atento às atividades de projeto, que defende como o trabalho central do designer. Neste contexto, privilegiaram-se os estilos e simbolismos, deu-se ênfase à aparência, em detrimento dos aspectos funcionais e da qualidade dos bens e serviços.

Na concepção de Itiro lida (2010, *in* BONSIPE, 2011, p. 8), “o Design atual assemelha-se a um coco, com casca dura e o interior oco, como se fosse um produto com embalagem vistosa, mas com conteúdo precário.” Contudo, imbuído de

uma visão otimista, Bonsiepe acredita na possibilidade de um redirecionamento da pesquisa e do ensino, com vistas ao preenchimento deste vazio interior, “criando-se um sólido cabedal de conhecimentos para subsidiar a prática projetual” (BONSIEPE, 2011, p. 8).

As diferentes visões, portanto, reforçam a ideia de um conceito ainda em construção, que muda o seu foco, a depender da ideologia vigente. Entretanto, é importante ressaltarmos que esta aproximação do design com a moda, que é criticada por Bonsiepe, também possibilitou que este se inserisse na dinâmica do efêmero, beneficiando-se através dos escritórios de estilo. Assim, as tendências, que estavam direcionadas apenas ao vestuário, passam a se espalhar para outras áreas (BAUDOT, 2000).

Para Sudijic (2010), esta junção entre moda e design vai exigir dos profissionais a competência para lidar com a necessidade de estar sempre buscando uma platéia mais nova e mais jovem, sem descuidar dos mais antigos, em um equilíbrio delicado. “Eles precisam manter uma dose suficiente do que os tornou atraentes em primeiro lugar. [...] O mais difícil de entender é a hora de passar da atualização ao recomeço” (SUDIJIC, 2010, p. 132).

Até hoje, este é um dos maiores desafios sobre os quais devemos nos debruçar e insistir nas nossas inserções como docentes, o de manter a relevância do design, seja ele do vestuário ou direcionado a qualquer outro segmento, para o mundo e, particularmente, para públicos específicos. Para Sudjic, quando evoluímos de uma produção artesanal a uma industrial, passamos a alimentar um conglomerado de produtos de luxo em larga escala, numa “sede insaciável de insumos criativos” (SUDJIC, 2010, p. 135).

2.1.1 O Contexto de institucionalização do Design

Além de estabelecer recortes e definições, os primeiros historiadores também buscaram distinguir o Design do fazer artesanal em prescrições preconceituosas, ou seja, buscavam, a todo custo, ratificar as diferenças entre o Design e o artesanato.

Na verdade, a ideia de que o artesanal é especial e diferenciado só faz sentido a partir da Revolução Industrial, quando se tem, de fato, a distinção entre o trabalho manual, no qual um único indivíduo concebe e executa um artefato, e o

trabalho industrial, com a nítida distinção entre o projeto e o fabrico. Neste contexto, o artesão perdeu todo o controle produtivo que detinha, o qual se caracterizava pelo seu domínio em todas as fases da produção. “Esse processo vai desde a obtenção de matéria-prima, domínio de técnicas de produção e do processo de trabalho até a comercialização dos produtos.” (NIEMEYER, 2007, p. 29)

No lugar do artesão, portanto, o capitalista passou a exercer não apenas o controle da produção, mas, sobretudo, do operário, conforme Niemeyer (2007):

Com a interferência do intermediário entre o artesão e o mercado, foi possível a instalação de mecanismos que tornaram viável o início do controle do capitalista sobre o operário. Os meios inicialmente usados pelo capitalista para atingir o domínio do processo e do modo de produção foram a reunião dos trabalhadores num mesmo espaço físico e a introdução do *putting-out system*, em que há a interposição da produção artesanal e do mercado, tanto para aquisição de material, quanto para venda de sua produção. Este conjunto de medidas constituiu o sistema de fábrica. [...] O que estava em jogo era o alargamento do controle e do poder por parte do capitalista sobre o conjunto de trabalhadores, que ainda detinham os conhecimentos técnicos e impunham uma dinâmica própria ao trabalho (NIEMEYER, 2007, p. 29).

Assim, desde o início, este sistema de fábrica instituiu, também, a dominação no âmbito social, a partir da apropriação de saberes e, por consequência, iniciou-se um processo de geração de trabalhadores alienados e subordinados àquela divisão social de trabalho que lhes era imposta, à disciplina e ao controle dos meios de produção. O empresário pensava estratégias para controlar o processo tecnológico, fazendo surgir na ordem social um conjunto de instituições que garantiram a permanência e o controle do capitalista sobre a técnica produtiva (NIEMEYER, 2007).

O sistema de fábrica introduziu determinantes que lhe são inerentes, pois estão em seu bojo todas as implicações relacionadas a hierarquia, disciplina e controle do processo de trabalho, ao mesmo tempo que se desenvolveu uma produção de saberes técnicos totalmente alheios àquele que participava da força de trabalho. [...] Como o artesão foi afastado do processo de produção fabril, a coordenação da produção era feita pelo capitalista, cuja competência mais valiosa era a de auferir lucros. Seu compromisso era com o capital, e não com o projeto (NIEMEYER, 2007, p. 30).

Hoje, com a maturidade institucional do Design, pensamos diferente, o resgate às antigas relações com o fazer manual passou a ser buscado, pois agrega valor, singulariza um produto massivamente desejado.

Esta separação entre o artesanal e o industrial é cronologicamente imprecisa. Para Forty (2007) essa mudança organizacional teria ocorrido em muitas

indústrias no século XVIII, como na produção de cerâmicas. Contudo, Cardoso (2008) afirma ser possível determinar a época em que o termo designer passou a ser utilizado como apelação profissional somente no século XIX:

O emprego da palavra permaneceu infreqüente até o início do século 19, quando surge primeiramente na Inglaterra e logo depois em outros países europeus um número considerável de trabalhadores que já se intitulavam designers, ligados principalmente mas não exclusivamente à confecção de padrões ornamentais na indústria têxtil (DENIS, 1996, p. 62 apud CARDOSO, 2008, p. 22).

É interessante percebermos que as primeiras atividades de Design, que antecedem a aparição da figura dos designers, vão surgir justamente na indústria têxtil, responsável por fornecer a matéria-prima mais importante para a confecção do vestuário e, portanto, para a indústria da Moda. “ Foi por causa de a indústria têxtil ser tão importante na Grã-Betanha do século XIX que o design de tecidos de algodão estampado recebeu grande dose de atenção [...]” (FORTY, 2007, p.66)

Apesar da imprecisão da data, entre a separação do artesanal e industrial, sabemos que o Design nasce no contexto de três grandes processos históricos que marcaram os séculos XIX e XX: a industrialização, a urbanização moderna, a globalização. “Todos os três processos passam pelo desafio de organizar um grande número de elementos díspares – pessoas, veículos, máquinas, moradias, lojas, fábricas, malhas viárias, estados, legislações, códigos e tratados” (CARDOSO, 2008, p. .23).

A Revolução Industrial trouxe profundas transformações nos meios de fabricação, nas relações sociais, e na forma de organização das cidades. Com o aumento da produção e a diminuição dos custos, pela primeira vez, a fabricação gerou o seu próprio mercado, independente da demanda, modificando o sistema anterior vigente. Além disso, a mecanização do trabalho possibilitou o aumento produtivo a baixos custos e, como consequência, o acúmulo de riqueza que caracterizou o século anterior fez nascer os primórdios de uma sociedade aberta ao consumo.

Houve um grande crescimento no acúmulo de riqueza líquida ao longo dos cem anos anteriores e, portanto, um acréscimo correspondente no consumo. Pode-se dizer que no século 18 já existia em alguns países da Europa senão uma sociedade de consumo, pelo menos uma classe consumidora numerosa, que detinha um forte poder de compra e que já começava a exigir bens de consumo mais sofisticados. E é nesse mercado de artigos de luxo que se encontram os primórdios da organização industrial (CARDOSO, 2008, p. 27).

Além deste cenário promissor, a separação entre o planejamento e as etapas de execução também foi responsável por legitimar e enaltecer o designer. Suprimiu-se a necessidade de empregar muitos trabalhadores com alto grau de capacidade técnica, acrescentando-se a necessidade de um bom designer, capaz de gerar o projeto, além de um gerente que supervisionava as atividades do contingente de operários sem qualificação para executar as etapas, meros operadores de máquinas.

Tratava-se de um trabalho valorizado e protegido, para se evitar a pirataria. Ou seja, quanto mais dinheiro passasse a valer o Design, maior a preocupação com o segredo e a exclusividade, tendo em vista que asseguravam a vantagem comercial do investidor. Esta dinâmica de pensar o diferente, ser copiado, inovar novamente, permanece até os dias atuais, exigindo dos designers uma atenção vigilante ao que se projeta no mundo.

A Industrialização trouxe consigo um crescimento urbano inédito no século XIX e, de um modo análogo à organização industrial das fábricas, as cidades também apresentaram um grau inédito de divisão de tarefas. “Foram surgindo bairros novos, residenciais e industriais, proletários e abastados, conectados a um ou mais centros por redes viárias, de transportes e de comunicação visual” (CARDOSO, 2008, p. 46). Neste cenário, houve, obviamente, mudanças na forma com a qual as pessoas se relacionavam em uma nova experiência urbana.

As pessoas passaram a se deslocar de casa para o trabalho em transportes públicos, como o ônibus e o bonde, na companhia de estranhos. Outra mudança que evidenciamos é a ampliação do acesso aos bens de consumo, pois o trabalho assalariado colocava, ao alcance de um público maior, a possibilidade de realizar economias com as sobras do salário, aumentando o contingente de pessoas capazes de consumir mais produtos do que os eventuais de primeira necessidade.

Entre as mercadorias, cujo consumo mais se expandiu no século 19, estão os impressos de todas as espécies, pois a difusão da alfabetização nos centros urbanos propiciou um verdadeiro boom do público leitor. O anseio de ocupar os momentos de folga deu origem a outra invenção da era moderna: o conceito do lazer popular, que se desenvolveu em estreita aliança com a abertura de uma infra-estrutura cívica composta por museus, teatros, locais de exposição, parques e jardins. Não por acaso, consumo e lazer acabaram por se fundir durante o século 19, culminando no animado espetáculo das grandes lojas de departamentos (CARDOSO, 2008, p. 46-47).

Era necessário, portanto, sinalizar a nova geografia da cidade, os meios de transporte, os fluxos de convivência, os novos produtos que se apresentavam como urgentes, mesmo sendo supérfluos. Neste contexto, cresce em importância os meios impressos de comunicação, assim como o designer especializado na área gráfica, pois o critério de distinção da boa qualidade do impresso deixa de ser a habilidade na execução gráfica, e passa a ser a originalidade do projeto e das suas ilustrações, o que reforça a velha divisão entre o artista, bem remunerado, que cria, e o artífice, anônimo e mal pago, que executa.

Além de problemas comunicacionais, as aglomerações urbanas trouxeram dificuldades diversas na organização do espaço público, gerando crises habitacionais, epidemias, lixo e miséria, que exigiriam reformas urbanas de grande porte no mundo inteiro, inclusive no Brasil, com o redesenho das moradias e uma nova ordenação dos locais de trabalho. Assim, o século XIX se configurou com uma nova ordem social, na qual se buscou impor e manter a ordem no mundo inteiro.

2.1.2 Movimentos de influência no Design

Apesar de reconhecermos a existência de atividades projetuais variadas, não existia a consciência do papel do Design como campo profissional, no início do século XIX. Esta consagração viria através do consumo, sendo o consumidor moderno, ao reconhecer e legitimar o Design, responsável por projetar o designer para a linha de frente da indústria.

Como o industrialismo era visto por muitos como uma ameaça ao bem estar social, assim como aos valores cultivados pela então sociedade, surgiram as propostas iniciais de utilização do Design como agente de transformação deste contexto. Cardoso (2008, p.77) afirma que, já nos anos 1830, a Inglaterra se tornou palco para as primeiras manifestações de um fenômeno comum na história do Design, que o autor vai denominar de “os movimentos para a reforma do gosto alheio”, tendo o arquiteto Pugin como um dos seus maiores expoentes.

O primeiro grande nome entre esses reformistas foi o arquiteto A.W.N. Pugin, precursor do movimento internacional de recuperação dos princípios e das formas da arquitetura gótica que ficou conhecido posteriormente como *Gothic Revival*, o qual defendia a recuperação de uma série de preceitos construtivos conforme revelados nas formas do passado medieval. [...] Pugin lançou entre 1835 e 1841 vários escritos advogando o retorno aos ‘princípios verdadeiros’ de pureza e honestidade na arquitetura e no Design,

dentre os quais ele destacava duas regras básicas: a primeira, que a construção se limitasse aos elementos estritamente necessários para a comodidade e a estrutura; e, a segunda, que o ornamento se ativesse ao enriquecimento dos elementos construtivos (CARDOSO, 2008, p.77).

Neste cenário, Pugin inspirou outros movimentos, como o londrino, na década de 1840, cujos reformistas buscavam educar o consumidor através de ações diversas, dentre elas a publicação de uma das primeiras revistas de Design, o *Journal of Design and Manufactures*, e do livro de um de seus membros, Owen Jones, intitulado *The Grammar of Ornament*, com conteúdo que sugere a ornamentação reproduzida a partir de princípios geométricos básicos, de origem da natureza (CARDOSO, 2008).

No tocante ao ensino, dois dos membros do movimento passaram a assumir o controle das escolas públicas de Design em Londres, em 1852, através do qual construíram um poderoso sistema de ensino, conhecido como *South Kensington*, homenageando o bairro londrino que abrigava a sede e escola principal, hoje o *Victoria and Albert Museum*. Essa foi a maior e mais significativa experiência do ensino de Design no século XIX, inegável influência para a consolidação profissional do campo.

Apesar dos esforços para uma boa educação do consumidor, havia reformistas, como Nikolaus Pevsner, John Ruskin, Richard Redgrave e William Morris que acreditavam não ser o mau gosto do público o causador da má qualidade em Design, mas sobretudo a desqualificação do sistema e a exploração do trabalhador. Cardoso (2008), Niemeyer (2007) e Forty (2007) ratificam o pensamento reformista da época, que defendia a relação inversamente proporcional entre o aumento da produtividade e a qualidade dos produtos gerados:

Com a intensificação da Revolução Industrial na Inglaterra do século XIX, aumentavam-se os índices de produtividade, mas o nível de qualidade de criação e de esmero na execução declinava (NIEMEYER, 2007, p.31).

[...] John Ruskin apontava o modo de organização do trabalho como o principal fator responsável pelas deficiências projetuais e estilísticas que [...] marcavam a arte, a arquitetura e o Design modernos. [...] (CARDOSO, 2008, p.79)

[...] as máquinas [...] haviam mudado a prática do design ao separar a responsabilidade pela aparência do produto da tarefa de fabricá-lo, com uma conseqüente deterioração da qualidade do design (FORTY, 2007, P. 63)

Para Forty (2007), em muitos casos costumou-se culpar as máquinas pelo mau design e essa estratégia desviava convenientemente a crítica do capitalismo, na medida em que focava nos problemas técnicos de produção, ao invés de chamar atenção para as questões sociais que estavam implicadas.

Afinal, era muito mais fácil ver como as máquinas poderiam ser reprogramadas para fazer um design melhor do que conceber de que modo as relações de capital e trabalho poderiam ser refeitas com o mesmo propósito (FORTY, 2007, p.85).

Neste processo, inclusive, verificamos que o grau de mecanização industrial de meados do século XIX era muito menor do que o que supúnhamos, conforme Forty (2007), uma vez que a manufatura de vários produtos baseou-se durante muito tempo na habilidade manual e na força dos trabalhadores.

Entretanto, “o mito da máquina como agente do mau design” (FORTY, 2007) foi, e sobrevive até hoje, de modo tão arraigado, que para Ruskin era impositiva uma reforma de todo o sistema de ensino e fabricação, de modo a possibilitar um padrão aceitável, tanto de satisfação, quanto de prazer no trabalho. Ele também se preocupava, precocemente, com as consequências do crescimento industrial no meio ambiente. Estas eram ideias que antecipavam o atual conceito de qualidade total¹¹ mas que, à época, eram rotuladas como utópicas.

Mesmo assim, elas foram inspiradoras e contribuíram para um novo olhar diante do que iria se tornar o papel do Design, pois refletindo sobre esta questão do bem-estar do trabalhador, William Morris, designer e escritor inglês, deu início a vários empreendimentos que passaram a produzir objetos decorativos e utilitários, com uma imensa preocupação com a qualidade dos materiais e do processo de fabricação, de modo a projetar o designer a uma posição de destaque na valorização da mercadoria.

Tão grande foi a importância deste designer, que inspirou, a partir da década de 1880, o movimento *Arts and Crafts*, com o propósito de recuperação dos tradicionais valores produtivos que Ruskin defendia, quais sejam, o alto grau de acabamento artesanal, aliado ao conhecimento do ofício.

¹¹ O termo TQM – Total Quality Management – Gestão pela Qualidade Total vem sendo definido por vários autores, que convergem na percepção de que o conceito amplia a visão de qualidade restrita somente às áreas produtivas. Ou seja, ele envolve todas as áreas funcionais de uma organização, indo da produção até as áreas de marketing, vendas, compras, engenharia, manuseio, distribuição, entre outras (AVELINO, 2005).

Os integrantes do movimento buscavam promover maior integração entre projeto e execução, relação mais igualitária e democrática entre os trabalhadores envolvidos na produção, e manutenção de padrões elevados em termos da qualidade de materiais e de acabamentos, ideais estes que podem ser resumidos pela palavra inglesa *craftsmanship*, a qual expressa simultaneamente as ideias de um alto grau de acabamento artesanal e de um profundo conhecimento do ofício (CARDOSO, 2008, p. 83).

Não se tratava de um movimento de oposição ao uso das máquinas, mas sobretudo de diminuição da escala e do ritmo de fabricação, de modo que a produção se limitasse ao máximo do que se podia fazer com perfeição. O *Arts and Crafts* rapidamente se espalhou pela Europa e Estados Unidos, influenciando os primeiros movimentos modernistas do Design e da arquitetura.

Cardoso (2008) acredita que a contribuição maior e mais duradoura de todos estes movimentos reformistas ao redor do mundo teria sido o entendimento de que o Design e a mudança nos padrões de gosto e consumo podem transformar a sociedade. Esta é uma visão que perdura até hoje entre os profissionais, que orienta suas práticas e trajetórias. De acordo com Volonté (2013), eles acreditam que o mundo é melhor por suas intervenções: “Designers não estão satisfeitos com o mundo tal como ele é, com o que herdaram dos seus ancestrais ou da tradição. Eles querem um mundo novo; eles buscam criar um mundo novo. Trabalham até que o mundo se altere, transforme-se e aprimore-se”. (VOLONTÉ, 2013, p. 1, tradução nossa).¹²

Contudo, a atribuição de um valor moral a uma determinada estética, que teve seu início ali, no século XIX, e que se transformou em um dos traços característicos da arte, da arquitetura e do Design do século XX é questionável, pois uma estética não pode ser considerada moral ou imoral. O mesmo não se pode dizer da necessidade de limites éticos regendo a produção e o consumo de mercadorias.

Esta tendência histórica no Design, de reduzir questões éticas a estéticas, possibilita compreendermos a intensidade dos debates em torno de temas como o estilo e a aparência. Neste contexto, as classes privilegiadas se utilizavam do consumo de produtos que lhes propiciariam mostrar-se da forma que desejavam. Tal consumo pode ser entendido como o grau de inserção das sociedades na modernidade industrial e urbana. Ou seja, não é o crescimento da produção

¹² *Designers are not satisfied with the world as it is, with what they have inherited from their ancestors or from tradition. They want a new world; they seek to create a new world. They work so that the world is changed, transformed and 'improved' (VOLONTÉ, 2013, p. 1).*

industrial que vai sinalizar este grau, mas, sobretudo, o reconhecimento da existência de designers ligados à produção de supérfluos e efêmeros.

Assim, enquanto as grandes capitais da Europa tiveram a segunda metade do século XIX marcada pela explosão do consumo e o surgimento das primeiras lojas de departamento nos anos 1860, no Brasil, esta prática ainda era incipiente, pois “em uma sociedade amplamente dominada por uma rígida hierarquia patriarcal, a promessa libertadora de consumo como atividade de lazer permanecia muito remota para a maioria da população” (CARDOSO, 2008, p.87).

Entretanto, afora países como o Brasil, o mundo se beneficiava com o barateamento dos bens de consumo, de modo a associar, pela primeira vez, o ato de ir às compras às atividades de lazer. Este teria sido o momento que aponta o surgimento da mulher como consumidora, pois como lhes era vedada a participação no trabalho ou estudo, o consumo teria se transformado em “palco para a realização dos desejos e a loja de departamentos em um mundo encantado dos sonhos, com infinitas possibilidades de interação social e de expressão pessoal, longe tanto da solidão quanto do perdido das ruas (CARDOSO, 2008, p.87).

Neste contexto, as grandes cidades se espetacularizaram. Multiplicaram-se atividades de entretenimento como o circo, o teatro, a festa popular e a exposição. A França lançou a ideia de realizar exposições de artigos industriais e manufaturados nacionais, e seus organizadores surpreenderam-se com o contingente de pessoas presentes, mesmo sem interesse pelos artigos expostos. A partir de então, outros países realizaram eventos similares, que, além de divulgar a produção de cada país, com reforço da identidade nacional e noção de vantagem competitiva sobre outras nações, estimulavam os industriais no aperfeiçoamento das suas produções.

A partir destas exposições nacionais, foi idealizada a “Grande Exposição dos Trabalhos de Todas as Nações”, em 1851, em Londres, representando uma ruptura com a então tradição mercantilista de isolamento comercial, grande marco na formação de um sistema econômico global.

A grande inquietação do século XIX, portanto, não era referente à produção, mas à busca de um estilo que pudesse traduzir esse fervilhamento e modernidade da época, e que fosse capaz de convergir os diferentes pensamentos, que ou desejavam um resgate aos estilos passados, ou buscavam o diferente, conforme Cardoso (2008):

Alguns defendiam o retorno a estilos do passado [...]: o equilíbrio da Grécia antiga; a grandeza do Renascimento italiano; a espiritualidade do gótico medieval; o exotismo de um pagode chinês. Todas essas tendências chamadas historicistas tinham em comum uma convicção de que a ruptura com a tradição imposta pela modernidade industrial havia suscitado uma crise, minando valores importantes [...]. Outros argumentavam que era preciso saber abraçar e até mesmo celebrar essa carência, combinando os melhores aspectos dos diversos estilos disponíveis em um Ecletismo que tirasse partido da justaposição e do equilíbrio das partes como indícios de suprema superioridade do presente. [...] Havia ainda outros que sofriam com a constatação de que a modernidade não havia gerado um estilo próprio e que buscavam ativamente uma ruptura com as formas do passado (CARDOSO, 2008, p. 94-95).

Estava evidente que a sociedade industrial carecia de um estilo novo, condizente com o progresso tecnológico da época. Assim, no final do século XIX, início do século XX, surgiu o primeiro estilo verdadeiramente moderno e internacional, conhecido como *Art Nouveau*. Sob influência do *Arts and Crafts* e de movimentos artísticos, como o Simbolismo e o Esteticismo.

Muitas manifestações do *Art Nouveau* acabaram se confundindo com os motivos e formas do *Art Déco*, que foi o estilo decorativo que o sucedeu. Havia, portanto, uma continuidade, um diálogo, ao invés da disputa que normalmente caracteriza estas sucessões. Ambos os estilos foram de fundamental importância para sustentar os desejos de distinção social a partir da aparência e do gosto, tão eminentes no século XIX. Eles, portanto, influenciaram a lógica dos ciclos de Moda, afirmada no século XX.

Neste contexto, começamos a ver instaurado este conhecido processo de atração e repulsão, através do qual as pessoas ou grupos imitam a aparência física e comportamental daqueles que são percebidos como os que estão na vanguarda social ou cultural. Estabelecemos, portanto, as relações entre dominantes/dominados nas relações da aparência. Os que são ágeis na imitação, podem ser percebidos como integrantes do grupo superior, enquanto os mais lentos e tardios descobrem que o grupo já alterou os critérios de avaliação e seu esforço foi ineficaz.

Com o advento do consumo em massa, os ciclos de Moda passam a abranger um universo cada vez maior de pessoas e a incidir com uma rapidez crescente, com o resultado paradoxal de exacerbarem a rapidez das distinções impostas ao mesmo tempo que aumentam as oportunidades aparentes de superá-las (CARDOSO, 2008, p. 100).

O consumo em massa de que trata Cardoso é uma natural consequência do advento da produção em massa, que muitos historiadores apresentam como uma

inovação do século XX. Trata-se de um período em que o fordismo¹³ se apresentou como uma forte ideologia, estabelecendo-se como um paradigma histórico na definição dos grandes movimentos econômicos, sociais e culturais de toda uma época.

Na ocasião, Ford demonstrou que era possível produzir mais barato, sem comprometer a qualidade do produto, mas ampliando a produção. Esta ideologia contrariava a vivência do consumidor do século XIX, que pagava mais para ter um produto melhor. Hoje, sabemos que esta revolução não permanece, já que comprar um produto com boa qualidade, excelente estética, a um preço baixo é uma raridade. Também não se sustentaram as condições de trabalho as quais eram submetidos os operários para uma positiva resposta produtiva. No entanto, permaneceu, no mundo moderno, o princípio de homogeneização do comportamento em conformidade ao estilo e padrões alheios.

2.1.3 O pioneirismo alemão no ensino do Design

Os interesses da indústria de um país, que até o século XIX eram compreendidos como questões dos industriais, e não de subvenção pública, passaram a ser compreendidos, no século XX, como interesses do estado nacional. Neste contexto, a Alemanha rapidamente entendeu a importância de se fortalecer enquanto Estado e se destacou como sendo o país precursor no ensino de Design.

Com a introdução de máquinas para substituir a produção artesanal, no final do século XIX, Karl Schmidt, que estava no comando das oficinas mais avançadas, passou a se reunir com os artesãos em uma organização denominada *Werkstatt*, com o propósito de desenvolvimento de uma estética nova e simples para os produtos já desenvolvidos pela máquina e com componentes padronizados.

No catálogo de 1905 as *Werkstatt* se orgulhavam de 'desenvolver o estilo do mobiliário a partir do estilo da máquina'. A primeira mobília com elementos padronizados feita pelas *Werkstatt*, que ficou conhecida na Inglaterra como *Unit*, foi exibida em 1910 sob o nome de *Typenmöbel* (NIEMEYER, 2007, p. 37).

¹³ “Junto com Karl Marx, Ford é um dos raros indivíduos dos dois últimos séculos que, sem ser líder político ou religioso, teve acrescido ao seu nome o sufixo ‘ismo’, ou seja, cuja pessoa passou a simbolizar uma doutrina. (CARDOSO, 2008, p.110)

Também no início do século, em 1907, formou-se a *Deutscher Werkbund* (literalmente 'Confederação Alemã do Trabalho'), "organização pioneira na promoção do Design como elemento de afirmação da identidade nacional" (CARDOSO, 2008, p. 123). Tratava-se de uma organização cujos membros pretendiam uma aliança entre arte e indústria. Seus fundamentos estéticos, encontrados na obra "A Casa Inglesa", baseavam-se nas observações e na nova estética proposta por Hermann Muthesius (1861-1927), para o século XX, que se concentrava na padronização técnica e estilística.

De organização, *Werkbund* foi promovida à sociedade, que tinha o propósito de reunir os melhores da arte, indústria, ofícios e comércio, no esforço de produzir um trabalho industrial de alta qualidade.

Nos primeiros anos, eles se propuseram a incentivar fabricantes a adotar os princípios de qualidade, simplicidade e planejamento. Para tal, desenvolveram um processo educativo dirigido não só aos fabricantes, mas ao público em geral. A *Werkbund* editou publicações, organizou conferências, debates, exposições fixas e itinerantes, realizou trabalhos em conjunto com escolas de arte (DROSTE, 1992, apud NIEMEYER, 2007, p. 38).

Na prática, a sociedade reunia empresários, políticos, artistas, arquitetos e designers para estimulá-los ao desenvolvimento de uma política setorial de aplicação do Design à indústria, e pressionar as autoridades para a melhoria dos padrões estéticos e técnicos da indústria alemã.

Como este período foi marcado pela tensão entre duas soluções formais, a que defendia o uso de forma orgânicas, extraídas da natureza, no desejo de humanizar/naturalizar a máquina; e a que promovia a geometrização das formas, em direção à abstração e linearidade, no desejo de adaptar as pessoas à mecanização, os princípios da *Werkbund* foram contestados em 1914.

Em Colônia, na Alemanha, houve um interessante debate entre Muthesius, que defendia o racionalismo e a nova objetividade do processo industrial, e Van de Velde, em oposição, na defesa do individualismo e subjetividade de uma arte aplicada à produção de massa. Importante lembrar, que este também era o momento do surgimento do Futurismo, do Cubismo, do Construtivismo e do Neo-Plasticismo, que iriam se alinhar de modo militante à máquina como ideal estético e padrão para a produção artística (CARDOSO, 2008).

Neste contexto, Walter Gropius (1883-1969) e Adolfo Meyer apresentaram "um edifício para escritórios e uma fábrica-modelo que se expressava

por meio da estética de novos materiais: o aço e o vidro” (NIEMEYER, 2007, p. 39). Gropius estava em sintonia com Van de Velde e buscava criar símbolos do espírito e da vontade da época:

A interpenetração dos espaços interno e externo dada pelo vidro explicitava a modificação das relações entre os setores público e privado na sociedade alemã, com a crescente ascensão da burguesia. A simplificação total de linhas criava uma linguagem estilística adequada à expressão de uma nova era econômica e cultural da Alemanha (NIEMEYER, 2007, págs. 39-40).

Assim, esta classe social, que experimentava um intenso nacionalismo, consagrou Gropius, que se converteria no principal promotor de arquiteturas e Designs voltados para a máquina.

Foi ele o responsável pela publicação do *Manifesto da Bauhaus*, em 1919, que culminou com a criação da escola *Bauhaus*, em 12 de abril do mesmo ano, considerada o principal paradigma do ensino do Design no século XX.

A escola defendia a standardização da produção industrial e Gropius já havia, desde 1915, manifestado interesse pelo ensino de artes e ofícios, tendo inclusive enviado à Superintendência da Casa Real, em 1916, a proposta de uma escola cujo propósito seria fomentar a estreita colaboração entre o comerciante e o técnico, e o artista.

No contexto de extrema conturbação na Alemanha, entre 1918 e 1919, pós derrota do país na Primeira Guerra Mundial, o governo estadual provisório aceitou a proposta de Gropius para a reformulação do ensino artístico público. (CARDOSO, 2008). A Bauhaus formou-se, portanto, no centro dos acontecimentos políticos, a partir da unificação de duas escolas de Weimar, a Academia de Belas-Artes e a Escola de Artes e Ofícios, sendo dirigida pelo jovem arquiteto Gropius, ligado à ala modernista da arquitetura alemã.

Seus pressupostos eram voltados para pensar o Design como construção, sendo considerada esta a contribuição pedagógica mais importante da Bauhaus. Origina-se desta fase, também, a ideia de que o Design deve ser pensado como uma atividade unificada e global, multifacetado e relacionado a vários aspectos da atividade humana. “Essa feição totalizante derivava, em última instância, da velha filosofia *Arts and Crafts* da arte como forma de viver e da vida como ofício artesanal, a qual devia muito, por sua vez, à ideia romântica da obra de arte total (CARDOSO, 2008, p.133).

O utopismo inicial da escola foi se perdendo no tempo e, portanto, em 1922 as críticas à Bauhaus foram intensificadas. Era preciso uma reformulação curricular urgente, a fim de se evitar a perda do apoio governamental. Esta modificação envolveu também o corpo docente, nesta nova fase em que se buscava, com Gropius, arte e técnica. Contudo, a escola já estava fadada ao fracasso, por pressão dos partidos conservadores.

Em dezembro de 1924, os professores anunciaram recisão do contrato com o Estado, a partir de março de 1925. Contudo, a experiência de ensino da escola havia repercutido tanto, que ao invés deste fato representar o fim da Bauhaus, ela despertou governos de outras cidades e aceitou aquela que lhe pareceu a melhor oferta, Dessau, cidade governada por sociais-democratas, de modo que a escola passou a ser uma instituição municipal.

Para Niemeyer (2007), esta ida a Dessau coadunava com os interesses de Gropius de implementar suas ideias referentes à mecanização e racionalização da construção civil, pois a cidade encontrava-se em déficit de habitação, necessitando de um importante planejamento urbano. Contudo, apesar do novo edifício da escola ter se tornado símbolo da moderna arquitetura alemã, as incessantes críticas ao trabalho do arquiteto o levaram a pedir demissão em 1928, já que era justamente Gropius o alvo central dos ataques. Em seu lugar, assumiu Hannes Meyer, demarcando o que a história vai chamar de terceira e última fase da Bauhaus.

A orientação que Meyer deu à escola esteve direcionada para os aspectos técnicos da produção industrial e para sua organização, interessando pouco as questões artísticas. Em virtude deste foco, que contrariou alguns membros, como Klee, Kandisky, Albers e Oskar Schlemmer, o então diretor foi substituído, em 1930, por Van Der Rohe (NIEMEYER, 2007).

Como lembra Cardoso (2008), a pedagogia implementada na Bauhaus esteve sempre envolvida em diversos conflitos, e, como consequência, em 1932 “o Partido Nacional-Socialista de Dessau, após assumir o governo, determinou o fechamento da escola” (NIEMEYER, 2007, p. 44).

Apesar da tentativa de Fritz Hesse em levar a Bauhaus para funcionar como escola privada em Berlim, ela foi definitivamente extinta em 1933, muito embora permaneça viva, até hoje, como referencial para a Alemanha, pois evocava os valores tradicionais da noção de qualidade, superioridade e idealização da

tecnologia, e do mundo, pois inspirou a criação de várias outras escolas no mundo, inclusive a de Ulm, que representa a origem do ensino em Design no Brasil.

O legado da Bauhaus para o campo do Design é um tema bastante complexo. Seria injusto pensar as atividades da escola e dos seus integrantes fora do contexto tumultuado da Alemanha entre as guerras, um período marcado pela exacerbação contínua de conflitos de importância visceral para a evolução material e espiritual do século 20. [...] (CARDOSO, 2008: págs.134)

Neste contexto, percebemos que há um grande hiato entre o significado que os seus participantes atribuíram ao movimento e o que, de fato, aconteceu. Alguns membros da escola acreditavam na possibilidade de fazer uso da arquitetura e do Design para a construção de uma sociedade melhor, mais livre e mais justa, evitando-se os conflitos de nacionalidade e raça que dominavam o cenário político. Contudo, na prática, estes ideais foram apenas superficialmente alcançados.

2.1.4 O Design obsolescente do pós-guerra

Neste período entre as guerras, houve notável intensificação do trabalho de Design, para além de como estavam as disputas por espaço no campo. A expansão de mídias, tais como as revistas ilustradas e o cinema, contribuíram para o surgimento de outra área importante e de atuação para os designers, que foi a indústria da alta costura e da Moda. Embora ela existisse há muitos séculos, tendo sido associada, desde o século XVIII, com a mudança cíclica de gostos, foi no século XIX que se assistiu à propagação dos modismos de vestuário, atingindo as novas camadas da população.

Esta mesma expansão era percebida para diversos produtos de Design e, principalmente nos Estados Unidos, encarava-se com naturalidade a premissa de que uma das missões dos designers seria a de aumentar as vendas, principalmente através de estratégias de mudança nas aparências dos produtos, reforçando a ideia de obsolescência estilística, ou seja, de que o usuário perceba o produto como obsoleto em termos de aparência, antes de haver o desgaste do seu funcionamento.

Assim, ao observarmos a história social do conceito do Design, percebemos uma expansão semântica horizontal, ao mesmo tempo em que registramos, também, uma redução semântica vertical. Se antes o termo designer descrevia pessoas como Eliot Noyes, criador do design da máquina de escrever

Selectric da International Business Machines (IBM), hoje o termo evoca nomes como Ralph Lauren ou Giorgio Armani, que são designers de Moda, devido à aproximação do Design com a efemeridade, aponta Bonsiepe (2011):

O Design se distanciou cada vez mais da ideia de <solução inteligente de problemas> e se aproximou do efêmero, da Moda, do obsoletismo rápido – a essência da Moda é a obsolescência rápida -, do jogo estético-formal, da glamourização do mundo dos objetos. Frequentemente, hoje em dia, Design é associado a objetos caros, pouco práticos, divertidos, como formas rebuscadas e gamas cromáticas chamativas. A hipertrofia dos aspectos de Moda, por sua vez, reflete-se nos meios de comunicação de massa, em sua incessante busca pelo novo. [...] (BONSIEPE, 2011, p. 18)

É neste momento que, segundo o autor, o Design se transforma em um evento midiático e espetacularizado, a exemplo dos produtos desenvolvidos pelos Irmãos Campana¹⁴, que são acompanhados por um número respeitável de revistas que o projetam. Os centros de promoção do Design encontram cumplicidade dos veículos de comunicação, que muitas vezes o difundem como *styling*, no lugar de resolução inteligente de problemas. Para Bonsiepe (2011), trata-se do renascimento da velha tradição da Boa Forma, contudo com a diferença de que, enquanto os protagonistas do então movimento perseguiram fins sociopedagógicos, os modernos *Life Style Centers* perseguem exclusivamente fins comerciais e de marketing.

Após a II Guerra Mundial e a consequente desestabilização da Alemanha, o país, assim como outros no mundo, contou com os benefícios do Plano Marshall, de reconstrução econômica européia. Além disso, compreendia-se, nos Estados Unidos, a necessidade de redirecionamento da capacidade produtiva, direcionando as empresas a produzir produtos comerciais, ao invés de equipamentos, maquinário e insumos para a guerra. Mais que isso, era preciso estimular os americanos a trocarem os seus aparelhos antigos, ou seja, intensificar o conceito de obsolescências estilística dos anos 1930. Para isso, o consumidor precisava ser beneficiado por uma política de crédito, já que estava limitado em seu poder de compra. Assim, “entre 1946 e 1958, a soma concedida em crédito de curto prazo nos Estados Unidos aumentou cinco vezes e esse tipo de endividamento se tornou ainda mais simples e corriqueiro com a introdução do cartão de crédito em 1950” (CARDOSO, 2008, p. 165).

É neste cenário que as empresas, com a sua capacidade produtiva ampliada, iniciam um movimento de expansão para além das fronteiras, numa

¹⁴ Referência no desenho industrial brasileiro, pelo trabalho fronteiro entre a arte e a técnica.

consciente política de internacionalização econômica, que só foi possível devido às iniciativas dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, em 1941, e as discussões sobre a nova estrutura monetária a ser implantada ao término das hostilidades.

Em 1944, foi realizada nos Estados Unidos a famosa conferência de Bretton Woods, em que 44 países signatários deram origem ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Mundial como ficou conhecido. O primeiro Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio, ou GATT, foi estabelecido em 1947, dando início a um longo processo de renegociação das condições do comércio internacional que acabaria resultando na criação da Organização Mundial de Comércio (OMC), em 1955. As metas principais dessas organizações ao longo dos anos têm sido garantir uma estabilidade monetária adequada para o prosseguimento do comércio internacional e eliminar restrições sobre a livre circulação de mercadorias e de capital (CARDOSO, 2008: p.167-168).

Assim, sob o respaldo de uma estrutura político-jurídica favorável, iniciou-se um processo de internacionalização econômica, com contradições em termos políticos, sociais e culturais, repercutindo para a área do Design. Buscava-se a instituição de formas universais, que sustentariam o que se denominou de Estilo Internacional, fazendo com que o suposto 'bom' Design, ou seja, aquele baseado no bom senso e na eficiência funcional, ganhasse projeção no mundo inteiro, configurando-se como o padrão estético dominante. "A cultura corporativa incipiente reconheceu no Design funcionalista atrativos irresistíveis como austeridade, neutralidade, disciplina, ordem, estabilidade e um senso inquestionável de modernidade [...]" (CARDOSO, 2008, p.170).

2.1.5 A institucionalização do ensino do Design no Brasil

No Brasil os arquitetos dedicavam-se a projetos de mobiliário entre 1940 e 1960, a grande maioria com conhecimentos obtidos nas faculdades de arquitetura. Sob os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek o país experimentava uma era de modernização, com a presença de designers que se dividiam entre o nacionalismo e o internacionalismo, ou seja, entre a tradição artesanal e o progresso industrial. Contudo, no governo de Kubitschek, o Brasil viveu um clima empreendedor que fez surgir, dentre outros projetos, o seu primeiro escritório de Design, cujos sócios proprietários eram Alexandre Wollner, Geraldo de Barros, Ruben Martins e Walter Macedo.

Estes nomes, e outros, como Edgard Decurtins e Karl Heinz Bergmiller, vão ser responsáveis pela tradição modernista que marcou a instituição do Design no Brasil, pois foram docentes e/ou participaram na criação e condução da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), inaugurada em 1963, e considerada a primeira escola de Design no Brasil. Suas ligações com os valores modernistas se dão pelas suas passagens formativas na escola de Design de Ulm, na Alemanha.

No contexto de recuperação da Europa no pós-guerra, o escultor, pintor, arquiteto, designer e ex-aluno da Bauhaus, Max Bill, fundou uma escola de Design em Ulm, denominada *Hochschule für Gestaltung*, que buscou privilegiar, de início, as questões formais do projeto, conforme Niemeyer (2007):

Bill, que fora diretor da Escola de Ulm de 1953, quando começou a funcionar, a 1956, privilegiava a questão formal do projeto, em detrimento de questões de uso, de produção e de mercado. A sua proposta de curso desagradava ao corpo docente, que aspirava em fazer da escola um polo de reflexão e produção em Design de base tecnológica (NIEMEYER, 2007, p. 46).

Como o campo científico se define como espaço de poder e de definições de objetos de disputas, a Escola de Ulm também se ergueu em meio a conflitos. Em 1956, Tomás Maldonado assumiu a sua direção e, nesta gestão, julgava absurda a ideia de se manter um ensino de 40 anos atrás, de predomínio do artístico e do processo artesanal, de modo a desconsiderar os avanços tecnológicos da época. Ele e outros seguidores também consideravam ultrapassadas as concepções de Bill sobre o papel do artista como criador privilegiado. A solução criativa deveria, portanto, ser redimensionada, de modo a considerar o uso, a prática, as funções e os ambientes cotidianos. Neste sentido, sua proposta se baseou em um ensino mais rigoroso e interdisciplinar, e a escola de Ulm se projetou tecnicista e racionalista nas soluções de Design.

[...] a contribuição mais duradoura de Ulm talvez resida em sua visão do Design como uma área essencialmente interdisciplinar, voltada para a enorme complexidade de um mundo constituído por sistemas artificiais e redes interligadas de produção. Em função de sua aposta no lado utilitário do Design, Ulm também conseguiu travar uma colaboração efetiva com a indústria [...]. Examinada a partir de hoje, quarenta anos depois, uma proporção considerável das produções ulmianas ainda detém o poder de surpreender pelo seu rigor metodológico e também por um certo ar de atualidade, que deve muito à aposta no atemporal e no universal como conceitos possíveis (CARDOSO, 2008: págs;188-189).

Antes da ESDI, o Brasil já havia tentado implantar o ensino de Design há mais de uma década. As primeiras tentativas ocorreram no Instituto de Arte Contemporânea (IAC) do Museu de Arte de São Paulo (MASP), e na Escola Técnica de Criação do Museu de Arte Moderna (MAM). Por fim, houve ainda a terceira tentativa, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (USP), em 1962, com a introdução de uma sequência de Desenho Industrial como parte da graduação em Arquitetura.

Apesar de ter durado apenas três anos (1951-1953), o IAC teve papel importante para o cenário do design paulistano. Para Leon (2006), ele foi responsável por fundar um discurso específico sobre o design, mesmo já existindo há tempos muitas iniciativas de um campo que ainda não se reconhecia como tal, mas que praticava as tarefas de projeto na indústria do mobiliário, embalagens e atividade editorial. Contudo, antes do IAC não havia uma visão do design como campo disciplinar e atividade profissional de projeto de mercadorias, gráficas ou tridimensional. (LEON, 2006)

Embora estas iniciativas tenham todas dado certo, é somente com a ESDI, no Rio de Janeiro, que surge uma faculdade dedicada exclusivamente ao Design, em um momento crítico e de instabilidade política, conforme Cardoso (2008):

Da mesma forma que a criação da Bauhaus teria sido quase impensável fora do clima conturbado da República de Weimar, e em que a Escola de Ulm se insere em todo um contexto de reconstrução alemã no pós-guerra, a fundação da ESDI também deve muito a circunstâncias políticas bastante peculiares. O Brasil de 1962 a 1963 encontrava-se [...] em um momento crítico da sua história moderna. Com a renúncia de Jânio Quadros e as dificuldades enfrentadas por João Goulart para ser empossado na presidência, o quadro político nacional havia-se tornado altamente instável. De modo geral, continuava a vigorar o ideário desenvolvimentista promovido por JK, mas, diante das repetidas manifestações de vigor de uma esquerda trabalhista comprometida ideologicamente com o progresso como bandeira de luta, tornava-se delicada a posição das elites dirigentes, principalmente aquelas ligadas à UDN, partido hostil ao legado getulista e de orientação conservadora (CARDOSO, 2008: págs.190-191).

Tratava-se de um período em que as lideranças da União Democrática Nacional (UDN), mesmo conservadoras, viam-se desafiadas a transmitir imagens progressistas e inovadoras, razão pela qual empenhavam-se em imprimir um verniz progressista aos seus governos reacionários, através do apoio aos avanços econômicos e industriais em termos de ciência e tecnologia, o que potencializou a concepção da ESDI.

A escola, cuja matriz curricular se tornou modelo para muitas outras faculdades de Design fundadas no Brasil nas décadas seguintes, possuía muitos professores inexperientes, tanto no exercício profissional, quanto na prática como docente do ensino superior.

Por ser, assim como a Bauhaus e a Ulm, subvencionada pelo estado, caracterizava-se pela combinação entre a anarquia e o autoritarismo. Também por isso, era percebida “como uma transplantação do modelo ulmiano para o Brasil e, mesmo diferindo de Ulm em muitos sentidos, os esdianos não tinham nenhum interesse em desmentir essa associação [...]” (CARDOSO, 2008, p. 192). Afinal, ela emprestaria uma aura de modernidade e eficiência que a escola não tinha à época.

Em 1975, a ESDI foi incorporada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, e permanece como inegável referência para o ensino brasileiro de Design. Importante demarcar, entretanto, que não apenas a linhagem alemã do ensino do Design chegou a Brasil, mas também as escolas dos Estados Unidos, cujos currículos insistiam numa autonomia maior com relação à arquitetura; e o ensino da Grã-Bretanha, persistente na proposta de uma educação para docentes, artistas plásticos e designers em um mesmo contexto, tendo como maior destaque o *Royal College of Art* (RCA), que exerceu uma pequena influência no ensino do Design brasileiro, e se destaca, dentre outros aspectos, como uma das primeiras faculdades de Design do mundo a oferecer pós-graduação em história e teoria do Design.

No Brasil o primeiro curso de pós-graduação em Design surgiu após trinta e dois anos de ensino na graduação, em 1994, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. São exatamente estes últimos vinte anos que a história vai demarcar como o período de amadurecimento do campo, de surgimento de outros cursos de pós-graduação, e de confirmação da pesquisa como uma importante dimensão.

Neste processo permanece pendente a questão da regulamentação da profissão, que está relacionada à capacidade dos designers de se colocarem como profissionais liberais formados em nível superior, e não como técnicos e operários. Apesar dos esforços do projeto iluminista europeu de libertar o fazer artístico e técnico do estigma de atividade inferior entre os séculos XVII e XIX, a arquitetura, a arte e a engenharia conquistaram os seus respectivos reconhecimentos a partir da formação acadêmica. O mesmo processo pode ser percebido para o Design, no

século XX. “Fugindo de suas origens oficinais e fabris, o designer vem se empenhando na busca do devido reconhecimento profissional através do mecanismo testado da revalidação acadêmica [...]” (CARDOSO, 2008, p. 195), que normalmente vem acontecendo com a presença de arquitetos na organização do ensino do Design em nível superior.

O desenho industrial de hoje deve ser necessariamente de massa e contextualizado, ou seja, adaptado às características econômicas, sociais e culturais dos seus usuários. Trata-se de um desafio para a formação e profissionalização do designer, pois sua tarefa é, de um lado, projetiva entre tecnologias e materiais, de outro, cultural, na medida que desenha informações e ideias.

Para Bonsiepe (2011), entretanto, a criação rápida de muitos cursos resultou na falta de tempo suficiente para o preparo adequado dos docentes, que em sua maioria possuem formação em áreas correlatas e, agravando, não apresentam atuação prática em Design. “(...) em instituições oficiais de ensino também houve descaminhos, quando se privilegiaram os títulos acadêmicos de mestrado e doutorado, praticamente em quaisquer áreas do conhecimento, em detrimento das experiências efetivas na elaboração de projeto.” (BONSIEPE, 2011, p. 8).

Além disso, há ainda as questões/limitações de formação, que Bonsiepe (2011) aponta como decorrência do fato do ensino do projeto ainda não ser compreendido pela ciência como uma forma possível de se ver o mundo:

[...] com a expansão das Ciências e, sobretudo, com a industrialização, já não era possível fechar os olhos para o mundo da tecnologia e dos artefatos técnicos, cuja presença se fez sentir cada vez mais na vida cotidiana. Contudo, o ensino do projeto nunca atingiu padrões igualáveis aos do ensino de ciências. Esse fato explica a dificuldade de incorporar a formação da competência projetual nas estruturas acadêmicas, onde as tradições e critérios de excelência científica diferem fundamentalmente das tradições e critérios de excelência das disciplinas projetuais. Enquanto as ciências enxergam o mundo sob a perspectiva da cognição, as disciplinas de Design o enxergam sob a perspectiva do projeto. Essas são duas perspectivas diferentes que, oxalá, no futuro, acabem se fundindo. Estou convencido de que, no futuro, haverá uma interação frutífera entre o mundo das ciências e o mundo do projeto que, hoje, se dá, no máximo, esporadicamente (BONSIEPE, 2011, p. 18-19).

Para o autor, o Design tem procurado aproximação com o mundo das ciências de modo unilateral, ou seja, o inverso não tem acontecido. Para que o ensino do projeto insira-se como disciplina básica para as outras disciplinas científicas, seria necessária uma reviravolta no sistema de ensino superior. Contudo, “o espaço de ação dos ministérios de educação e cultura é muito limitado pelo peso

das tradições acadêmicas e da burocracia [...]. Assim, as instituições inovadoras serão criadas [...] fora do sistema educacional formalmente estabelecido” (BONSIEPE, 2011, p. 19).

Neste contexto, Cardoso (2008) se preocupa com as distorções deste percurso de regulamentação profissional, já que no mundo inteiro há bons profissionais que não carregam o título de designer pela ausência da formação específica. Para o autor, esta questão é complexa e multifacetada, e não deve se ater a um discurso de exclusão e privilégio com base na titulação, pois reforça a tendência a segregar e faccionar, que afeta, negativamente, a consolidação do campo.

2.2 A Moda

Em sua tese Christo (2013) reconhece a Moda como fenômeno sociocultural que influencia o campo de produção de objetos do vestuário. Ao atribuir esta terminologia ao campo, ela não faz, neste sentido, nenhuma demarcação de tempo a partir do enquadramento da Moda ao Design. Ou seja, independente dos cursos de Moda terem migrado para a área do Design somente a partir do ano de 2004, para ela as então escolas de Moda constituíram, desde sempre, o campo de produção de objetos do vestuário. Trata-se de uma visão clara, objetiva, coerente, com a qual concordamos. Contudo, ela não retrata a forma como se pensava o vestuário na academia antes deste enquadramento.

Não havia o entendimento de que a criação e a produção de roupas, acessórios, calçados e adereços estivessem atreladas a outro campo, que não o da Moda, situado na área das Artes no Ministério da Educação. Tratava-se (e trata-se ainda) de um desvio historicamente construído, no qual se instituiu a ideia de que Moda e o vestuário são termos sinônimos.

Compreendemos o olhar de Christo (2013) a partir do seu próprio percurso formativo, que se deu no campo do Design, o que a distanciou desta noção que percorreu o imaginário coletivo de todos os que estavam mais intimamente ligados aos programas de formação em Moda.

Assim, pelo instinto de preservação da memória, vamos utilizar o termo *campo de produção de objetos do vestuário* somente a partir do enquadramento dos cursos de Moda ao Design, em 2004. Além de preservar a história, compreendemos

que a terminologia proposta traz intrínseca a ideia do Design associado ao vestuário. Primeiro por ser de autoria de uma designer, que o propõe num programa de pós-graduação em Design. Depois, pela presença de termos próprios do campo, tais como objetos, no lugar de produtos. Por fim, pelo destaque que se dá aos processos produtivos, em contraposição aos criativos, tão valorizados no campo e nos então cursos de Moda, que legitimavam o estilista autoral, capaz de propor inovações e novidades a serem reproduzidas industrialmente.

O atual campo da Moda constitui-se de um jogo, dentro do qual os seus agentes se legitimam, de acordo com o cumprimento, ou não, das regras previamente estabelecidas. Para Bergamo (2007), estes agentes acreditam ser o “centro da notícia” e gozam dos privilégios de fazer parte deste universo, cujo papel principal é ocupado pelo estilista, que ganha visibilidade, aceitação ou rejeição nos desfiles, espaço restrito e circunscrito de exibição da criação, e de circulação das pessoas diretamente envolvidas no meio.

[...] O estilista estava ali para ser aprovado ou reprovado, comentado ou lamentado. O desfile não representa uma consagração, mas um risco, ele traduz uma aposta. E não é uma aposta que consiste em ser ou não um grande estilista. O que se aposta [...] é a imagem que ele faz de si mesmo: enquanto criador, enquanto indivíduo que pretende para si um *status* específico perante a sociedade. Também a jornalista apostava algo naquele evento. [...] Era sua a autoridade para promover ou diminuir quem quer que fosse alvo de sua ‘capacidade de análise’ que estava sendo apostada [...]. Para as modelos estava em jogo a beleza expressiva de seus traços e de seus gestos, a crença de que essa beleza é um dom que as habita e as diferencia das demais mulheres. [...] O envolvimento não é dessas pessoas com algo etéreo, a Moda, mas sim o envolvimento delas entre si (BERGAMO, 2007, p. 25-26).

A Moda, portanto, não é, de modo algum, apenas a renovação das roupas, mas, sobretudo, a renovação dos traços que distinguem os indivíduos, e das relações que estabelecem entre si, através de juízos de valores. Nestas relações de poder, as pessoas estão diante de mecanismos sociais, acionados para regular, aprovar ou reprovar as suas ações. Cada participante deste epicentro contribui para reforçar a crença de pertencimento, pela detenção das insígnias da elegância, do bom gosto e da discrição. Assim, as experiências individuais tornam-se indissociáveis das experiências sociais, em um jogo tenso, resultando no relevo que o campo da Moda adquire (BERGAMO, 2007).

Neste jogo, a valorização da autonomia do indivíduo, defendida por Lipovetsky (1989), que se evidencia no poder individual na determinação das

escolhas e caminhos, é relativa, pois estas seleções necessitam da validação dos agentes do campo. Para Christo, apesar de o indivíduo ter conquistado a possibilidade de escolha, “[...] tanto esta conquista é resultado de um valor que se tornou legítimo a partir de determinadas transformações sociais, como [...] não estão desvinculadas por relações sociais” (CHRISTO, 2013, p. 46-17).

Trata-se de uma visão sociológica, na qual o autor defende que a Moda é tanto um campo de produção, quanto um suporte privilegiado de “vivência da experiência do *status*”. Este é um viés importante, cuja compreensão justifica o consumo de roupas na trama social, e respalda discursos de resistência ao enquadramento da Moda ao Design, pois, neste sentido, tratar deste fenômeno sociocultural como uma área produtiva do Design, é claramente reduzi-lo, tendo em vista que desconsidera a sua grandeza enquanto fenômeno.

2.2.1 Os sentidos atribuídos à Moda

Pelo próprio desenvolvimento do campo, o conceito de Moda chega ao século XXI como significante flutuante, numa realidade que o coloca como universal, porém e, necessariamente, sem a imposição de um pensamento convergente, tanto no que concerne às tentativas de sua definição, como também no que ela, enquanto instituição, estabelece como padrão social. A Moda atual exalta a personalização dos indivíduos, apoiada na crescente ideia de construção de uma imagem individual, que pode estar baseada em diferentes estilos de vida como forma de solidificar uma identidade pessoal, conforme atesta Lipovetsky:

A individualização do parecer ganhou uma legitimidade mundana, a busca estética da diferença e do inédito tornou-se uma lógica constitutiva do universo das aparências (LIPOVETSKY, 1989, p. 47).

Ainda nesta perspectiva sociológica, Rainho (2002) destaca as contribuições de alguns estudiosos, como Herbert Spencer, defensor da tese de que a Moda resulta do desejo que as classes inferiores têm de se assemelharem às classes superiores, através da imitação, e do esforço dos mais abastados de se manterem em distinção; Gabriel Tarde, que, de igual forma, acredita no fenômeno como uma imitação de pares, mas acrescenta o interesse pelas novidades estrangeiras. Ele amplia a visão Moda/vestuário, associando a ideia do fenômeno à língua, moral, religião, etc. Desta forma, o autor crê que os movimentos da Moda

possam ocorrer ora por imitação da novidade, ora por imitação da tradição. Em contraposição às ideias de Lipovetsky (1989), Tarde não atribui ao Ocidente e à Modernidade o surgimento da Moda, pois para ele este fenômeno cíclico que a caracteriza existe desde a Antiguidade; Thorstein Veblen pensa a relação Moda/consumo. Ou seja, é a necessidade de consumir, denotando uma boa condição econômica e social, que vai justificar as transformações constantes dos objetos, particularmente do vestuário, por estarem as roupas, os acessórios e os calçados em evidência e, portanto, coadunarem com os propósitos exibicionistas dos que o consomem. É de Veblen a expressão, também utilizada por Lipovetsky, consumo conspícuo, que remete à constante aquisição de produtos; Georg Simmel, além de coadunar com as ideias dos autores já citados, acrescenta sua visão acerca da relação entre a Moda, a era industrial, a urbanização e o individualismo. Por participarem de vários ciclos sociais, os indivíduos da cidade estariam mais propícios ao consumo de produtos que lhes assegurassem a construção de individualidades e identidades, a partir do aparente.

Embora a abordagem sociológica seja a que mais nos agrada, quando defendemos a Moda como significante flutuante, reconhecemos que ela se constitui em multiplicidade de sentidos e ambiguidades. Não se tratam, necessariamente, de diferentes conceitos em um mesmo campo, mas de diferentes campos que imprimem olhares sobre a Moda, e estas visões, portanto, não se anulam ou se opõem, elas vão se somando, tornam a Moda complexa e, ao mesmo tempo, podem também fragilizá-la, tendo em vista que ela vai se constituindo a partir do olhar de estudiosos destes outros campos.

No discurso da globalização, na qual se insere, a Moda justifica a dinâmica da conquista de mercados além das fronteiras; o foco da sua indústria nos padrões de beleza vigentes, que se alteram de acordo com os interesses mercantis; as novas tecnologias otimizantes do funcionamento do corpo, que possibilitam sua sobrevivência em diversos ambientes, através da roupa; a rede comunicacional global, que transmite os desfiles e as tendências em tempo real, possibilitando não apenas o acesso à informação, mas, sobretudo, o consumo de produtos provenientes de empresas transnacionais; dentre outras manifestações globalizantes possíveis (AVELAR, 2009).

Como linguagem, ela está associada aos objetos de consumo presentes no nosso cotidiano, mas também aos usos e costumes culturais do corpo e à própria

forma de produção e acesso à comunicação. Trata-se de um fenômeno social, conforme Pitombo (2005), que se inicia desde o nascimento, quando as crianças vão vestindo roupas moldadas pelos gostos daqueles que as vestem. Uma interferência corporal pouco durável e que visa o embelezamento, de acordo com as motivações da cultura da qual pertence. “[...] as diversas culturas concebem o corpo como algo de natureza maleável e plenamente transformável – uma espécie de ‘argila’ pronta para a modelagem, um suporte ideal para as inscrições, pois ele se oferece por inteiro aos investimentos de sentido” (PITOMBO, 2005, p. 12).

Pitombo (2005) defende que a abordagem da Moda pode suscitar indícios muito interessantes para o conhecimento da cultura contemporânea, principalmente os aspectos relacionados ao apego às aparências, em uma espécie de amplificação dos simulacros. Na verdade, acreditamos na existência de um reiterado jogo de contato com a imagem do outro, como substitutivo do amor. Assim: eu mostro uma imagem de mim inscrita nos códigos visuais do vestir e outros, como forma de me eximir de contactar com o que sou e com o que o outro é - o que reforça a lógica do consumo que evolui, então, para a lógica das relações entre as pessoas. Sendo assim, podemos ser da forma como o outro gostaria que fôssemos, agradando-o em circunstâncias distintas, sem que revelemos quem, de fato, nós somos.

Para Calanca (2008, p. 12), a multiplicidade de sentidos atribuídos à Moda se deve ao fato de que “é um termo que pode ser comparado, metaforicamente, a um caleidoscópio: assim como neste é possível percorrer uma multiplicidade de caminhos visuais, também a palavra ‘Moda’ permite vários percursos semânticos.” É neste mesmo sentido, que Laclau (2006) vai defender que na relação entre o particular e o universal, este apresentará relação com um significante vazio ou flutuante, que vai ser preenchido por significados distintos, que variam de acordo com os discursos em que se insere.

A demanda vai ter que se esvaziar de sua relação com significados específicos e vai se transformando em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde sua referência direta a um determinado significado [...]. É um significante cujo significado pode ser preenchido segundo as demandas projetadas por múltiplas identidades” (LACLAU, 2006, p. 25-27).

A Moda, portanto, apresenta significante flutuante, não apenas pela sua universalidade, mas também por ser apropriada por diferentes campos do saber. Diante de tantas possibilidades que se complementam, optamos por percebê-la

como um fenômeno social, inserido em um contexto histórico, que é afetado por fatores políticos e econômicos. Ela relaciona-se também com a esfera de produção intelectual e ideológica, no que diz respeito à produção de significados apreendidos em uma coletividade, como postulam Lipovetsky (1989) e Barthes (2005), cujos estudos ultrapassaram os limites da historiografia francesa e se destacaram como pioneiros na identificação das interpretações psicológicas do vestir e da capacidade que o costume¹⁵ tem de produzir valores sociais.

Sabemos que não podemos acolher discursos a respeito de Moda como fenômeno social, sem considerá-la dentro de uma coletividade e uma cultura, visto que é também uma forma de lidar com o corpo e seus *usos sociais*, além de ser também uma forma de comunicação. A roupa, em um contexto de geração de sentido, assume, pois, uma função além daquela que lhe é concebida originalmente, constituindo-se como forma de linguagem, expressão de si e das marcas de uso social do seu próprio corpo e do corpo do outro. Para Calanca (2008, p. 16), “a importância atribuída à veste como ‘algo cujo conhecimento nos permite conhecer o outro’ indica uma ligação entre indivíduo e sociedade [...]”.

Quem produz o vestir produz imagens do corpo como produção social de diferenças e simulacros – dissemos, embora isso não aconteça de modo absoluto. Há resistências, confrontos de lógicas diversas e a lógica do mercado, que vê o corpo como mercadoria, não é algo que se ergue sem conflitos. As visualidades da cidade e dos corpos mostram, muitas vezes, dentro do próprio signo visual, os conflitos entre as formas como tomamos o corpo na contemporaneidade. Os que atuam com a Moda perceberiam os conflitos de produção de sentidos sobre o corpo e o vestir?

Etimologicamente, são muitas as origens para o termo. A origem da palavra latina é *modus*, que remete ao modo, razão pela qual Braga (2006) a define como modo, maneira, e comportamento. De origem francesa, o termo *mode* indica uso, hábito ou estilo. Para Barnard (2003) a etimologia da palavra inglesa *fashion* remete ao latim *factio*, que significa fazendo ou fabricando, com caráter industrial (da língua inglesa a palavra *faction* - facção, até *facere*, isto é, fazer ou fabricar). Para o autor, contudo, “só o contexto permite a identificação de uma peça de roupa como

¹⁵Barthes traçou a diferença fundamental entre costume e roupa. O primeiro se configura como uma realidade institucional, social, independente do indivíduo particular; o segundo, ao contrário, como uma realidade individual. Vestir-se é o modo pelo qual o indivíduo se apropria da instituição geral do costume.

Moda ou não-Moda, assim como é somente o contexto que permite identificar o significado correto dessas palavras" (BARNARD, 2003, p. 36).

As palavras Moda, *modus*, *mode* ou *fashion*, imagem, corpo, estilo, tendência, roupas, indumentária, adorno, traje e beleza estão, assim, ligadas ao sistema da Moda, caracterizado hoje pela sua individualidade e efemeridade (LIPOVETSKY, 1989), e vinculadas à curta duração das coleções, ao seu efeito transitório, aos prazos de validade e à obsolescência programada.

Trata-se de um termo atualmente utilizado, tanto para nomear a produção quase artesanal e minuciosa do vestuário de "alta-costura", quanto para identificar a produção industrial em pequena, média e larga escala, conforme Christo (2013). Além disso, acrescenta a autora, a Moda também é utilizada para indicar movimentos que valorizam a novidade de forma sazonal e por curtos espaços de tempo.

Desde os primórdios, quando os homens se utilizavam de adornos e enfeites, já estavam ali envaidecidos com o poder exercido pela beleza de um homem frente ao outro. Os estudos no campo da psicologia, que buscam entender a relação da Moda na construção da identidade dos indivíduos, apontam, conforme Flügel (1966), algumas razões para justificar o aparecimento da indumentária enquanto necessidade, dentre elas o pudor, a proteção e o enfeite. Apesar das três razões se relacionarem entre si, pois o indivíduo pode se enfeitar e, ao mesmo tempo, escolher peças discretas, por questões de pudor, que o protegem em momentos de alta exposição, Flügel (1966) nos chama atenção para o homem primitivo, que teria, em alguns casos, buscado o enfeite antes mesmo da vestimenta, o que coloca a hipótese do enfeite como fator motor para o início da prática do vestir. Neste sentido, o autor acredita que o desejo de distinção já estava ali presente, vinculado à demonstração de poder e riqueza, associada à posse dos adornos, e aos mecanismos de atração sexual, tornando o indivíduo mais ou menos sedutor, a partir das suas escolhas de indumentária e enfeites.

Desde então, o ato de por e retirar peças do vestuário vem sofrendo constantes mudanças, sempre paralelas aos movimentos socioculturais e econômicos. Dorfles (2003) afirma ser a roupa um dos mais importantes elementos simbólicos da própria condição social. Para ele, a Revolução Francesa não apenas modificou comportamentos e alterou a situação política e econômica em toda a Europa, mas também influenciou a indumentária, no sentido da simplicidade, do

conforto e da praticidade. A Moda, portanto, tornou-se mais aberta a outras camadas da população que não pertenciam ao circuito nobre, burguês e aristocrata. Tais mudanças nos mostram que as manifestações de rua, os eventos coletivos e os movimentos sociais cotidianos refletem e são refletidos na Moda.

Com a Revolução Industrial, que exerce forte influência tanto no campo do Design quanto da Moda, e a ampliação do número das unidades fabris, a roupa inicia um processo de popularização. É nesse momento que nasce a Moda no formato/modelo que conhecemos hoje, de acordo com Gilles Lipovetsky (1989), autor/sociólogo que se ocupa, também, de estabelecer uma linearidade histórica e condicionante para o surgimento e o amadurecimento do campo. No entanto, ele se debruça, fundamentalmente, sobre a questão da centralidade da Moda nas sociedades contemporâneas, o que a constitui como força efetiva na produção e reprodução social. Para ele, a Moda é uma experiência cotidiana, compreendida segundo racionalidades específicas, que consistem no modo de agir, sentir, pensar e exprimir-se de um determinado grupo social. Mais tarde, sob esse mesmo viés, Bérghamo (2007) também vai refletir o tema:

A visão que as pessoas têm de si próprias e que se transforma, no jogo da Moda, em material da aposta que as pessoas fazem em si, tem por trás uma racionalidade capaz de atribuir e reconhecer o valor e o significado daquilo que está sendo apostado. Essa racionalidade representa, portanto, tudo aquilo que é capaz de conferir, aos olhos de determinadas pessoas e aos olhos daqueles com quem convivem, valor, significado e sentido. Ela expressa não só os juízos feitos dos demais grupos sociais com os quais há algum tipo de envolvimento, deliberado ou não, mas também os juízos de valor que os grupos fazem de si mesmos (BERGAMO, 2007, p.27).

O texto de Bérghamo (2007) reforça os estudos semiológicos de Roland Barthes (1979), pioneiro na defesa da ideia de que a Moda é um sistema de signos arbitrários, ou seja, não há uma explicação, no signo, para que ele seja mais desejado, porém, o próprio campo vai convertê-lo em fato natural ou lei racional. Pertencer a um mundo de privilégios ou, ao contrário, estar fora dele é uma racional do jogo, cujos participantes dominam e legitimam.

2.2.2 Do nascimento da Moda às suas características contemporâneas

Historicamente, a ideia de Moda como signo é evidenciada desde o seu surgimento, conforme Lipovetsky (1989), na modernidade, nas cortes europeias,

restrita aos estratos sociais dominantes. Apesar de se constituir de maneira onipresente e de representar uma força hegemônica na contemporaneidade, ela esteve, há poucas décadas, ainda restrita a determinadas classes sociais privilegiadas, signo que indicava prestígio e poder. Contudo, o seu posterior alcance e difusão nas sociedades pós-industriais motivam uma imprescindível exploração do assunto, com vistas a eliminar o enfoque empobrecedor utilizado para compreensão das variações sucessivas que caracterizam a Moda.

Ao vincular estas variações, exclusivamente, às estratégias de distinção social, foram negadas a importância de dois valores fundamentais da modernidade: a novidade e a expressão da individualidade, conforme Lipovetsky:

Ao contrário do imperialismo dos esquemas da luta simbólica das classes, mostramos que, na história moderna da Moda, foram os valores e as significações culturais dignificando em particular o Novo e a expressão da individualidade humana, que tornaram possíveis o nascimento e o estabelecimento do sistema da Moda na Idade Média tardia; foram eles que contribuíram para desenhar, de maneira insuspeitada, as grandes etapas de seu caminho histórico (LIPOVETSKY, 1989, p. 11).

Neste propósito, o autor reclama por uma nova abordagem para compreensão desta história. Para ele, a força estruturante da Moda corresponde à realização de sua própria trajetória, o que supõe a concepção de que elementos que estavam potencialmente contidos nela, desde o seu surgimento, realizaram-se plenamente na atualidade. Ou seja, esta importância que se dá hoje à novidade e à singularidade já estava implicada na prática da Moda, desde o seu surgimento no Ocidente, embora, à época, o que a caracterizava era a possibilidade de distinção social que ela conduzia.

Quando justificamos historicamente a Moda a partir das relações sociais, do conflito entre as classes, explicamos apenas o movimento de difusão de uma novidade, mas não o desejo pela individualidade, pela novidade, ou o afastamento da tradição que esta inovação provoca, afirma Lipovetsky (1989). Sua tese baseia-se na premissa de que as pessoas que ocupavam o topo das relações hierárquicas, e, portanto, responsáveis pelas variações do vestuário que eram imitadas, os reis, as rainhas, os príncipes e princesas, não teriam qualquer preocupação com distinções, pois estavam fora das questões de ascensão social. Logo, se alteravam a sua forma de vestir, não era por nenhum receio de perder seus *status* de realeza, mas por motivações pessoais de um rei para produzir uma inovação.

Atualmente, portanto, claro está que não são somente as estratégias de distinção as forças motoras da Moda, como no passado se pensava. A Moda não deixa de se referir à estratificação social, mas traz também um significado mais amplo, através do qual não funcionaria apenas como mecanismo de diferenciação e hierarquização de classes e grupos sociais, sendo igualmente expressão dos valores da cultura moderna, as noções de novo e individualidade. Assim, é por referência à história cultural, que podemos acessar o sentido fundamental do nascimento da Moda.

Lipovetsky reconhece a ascensão social dos burgueses desde o século XIV e, conseqüentemente, a preocupação da aristocracia para que fosse mantida e resguardada a sua posição hierárquica, assegurando, dessa forma, a sua distinção social. Neste contexto, justificam-se as contínuas variações que se instalavam nos vestuários de cada polo da oposição. Ao inovar, a aristocracia assistia ao movimento de imitação por parte da burguesia e a difusão da novidade. De forma cíclica, seguia-se com outra inovação aristocrática e, assim, sucessivamente.

Neste ciclo, esperamos que a ocorrência da inovação relacione-se à decadência da anterior, enquanto elemento diferenciador. No entanto, a percepção de que havia inovações que surgiam antes mesmo da difusão de outras em meios sociais diferenciados, reforçou a tese de que elas não eram concebidas unicamente pela distinção, mas por um valor próprio da modernidade: o ideal e o gosto por novidades e singularidades.

Embora apresente um caráter universal, capaz de ser compreendida em todas as sociedades, a Moda não é um fenômeno verificável em todo agrupamento social. Lipovetsky (1989) defende que não podemos falar em Moda nas sociedades tribais, antigas e medievais, pois, de uma maneira variada, predomina nestas sociedades o valor atribuído à permanência, impedindo a formação do gosto pela mudança, do prestígio do tempo presente e da legitimidade da ação humana sobre o mundo. Mesmo quando as tribos experimentam mudanças em seus acessórios, penteados, ou pinturas, estas variações não escapam às regras fixadas pela tradição.

Assim, para o autor, quando ocorrem mudanças na indumentária destas sociedades, elas são decorrentes de influências externas, dado o contato com outros grupos, sobretudo nos processos de conquista. Nestas sociedades, portanto,

devemos falar em vestuário, sem maiores comprometimentos com a variação efêmera que caracteriza a Moda.

Durante a mais longa parte da história da humanidade, as sociedades funcionaram sem conhecer os movimentados jogos das frivolidades. Assim, as formações sociais ditas selvagens ignoraram e conjuraram implacavelmente, durante a sua existência multimilenar, a febre da mudança e o crescimento das fantasias individuais. A legitimidade incontestada do legado ancestral e a valorização da continuidade social impuseram em toda parte a regra da imobilidade, a repetição dos modelos herdados do passado, o conservantismo sem falha das maneiras de ser e de parecer (LIPOVETSKY, 1989, p.27).

As primeiras transformações ocorridas, neste propósito da imitação/distinção, no desejo pela novidade que caracteriza a Moda, foram evidenciadas no vestuário. Por esta razão, acreditamos que ele teria se tornado o domínio arquetípico da Moda, como já referimos, e se constituiu como um importante meio estratégico para compreendermos este sistema de variações contínuas. Entretanto, apesar de estar, de início, associada ao vestuário, ressalta-se que outros objetos podem, igualmente, sofrer a ação da Moda, o que implicaria romper com a visão simplista de que o vestuário e a Moda são sinônimos.

Todos os objetos da cultura material, independente do gênero, idade ou classe social para a qual foi desenvolvido, parecem seguir sua lógica. Logo, parece estar presente em todos os objetos que sofrem a influência das leis do mercado. Como estas leis parecem permear todas as relações humanas que se estabelecem na sociedade moderna, a Moda acaba também parecendo ser peça fundamental na estruturação e no funcionamento dessa sociedade (CHRISTO, 2013, p. 24).

Esta percepção é importante para a discussão da constituição do campo Design-Moda. Se o que se produz é a roupa, é o sapato, é o acessório e não o fenômeno sociocultural conhecido como Moda, este novo campo deve se chamar de campo de produção do vestuário, conforme Christo (2013).

Evidentemente ele estará sempre implicado ao fenômeno da Moda, que envolve todos, inclusive os que se manifestam contrário a ela, pois ao se manterem em oposição, estariam a fazê-la em referência ao movimento que, desde a sua origem, esteve associado à ideia de frivolidade, na incansável busca pelo que é novo e original. Este é um pressuposto que perdura até hoje em senso comum e em algumas áreas acadêmicas, apesar das grandes obras de referência, que legitimam a Moda como campo de produção simbólica.

[...] tem-se uma postura profundamente enraizada nas Ciências Sociais que consideram a Moda tão somente como indício de frivolidade. Esforços contrários, no sentido de mostrar que mesmo temas frívolos podem dizer muito sobre a sociedade, foram feitos. Mas mesmo assim a pesquisa, ainda hoje, fica revestida de um ar excêntrico e duvidoso: como se o mundo da Moda fosse um outro mundo, e falar sobre os indivíduos ligados a ele fosse falar de seres curiosos e bizarros. Além de frívolos, é claro. E para não correr o risco de uma contaminação da análise, torna-se necessário sempre deixar evidente a distância entre as Ciências Sociais e esse universo de futilidade [...] (BERGAMO, 1998, p. 2).

Lipovetsky (1989) vê com estranheza este fato de que, mesmo atingindo todas as classes sociais, gêneros e idades, a Moda continue a ocupar este *status* de frivolidade, sendo ignorada por muitos intelectuais ou, quando não, os frutos que geram em suas pesquisas são tomados como inferiores. Somado a este aspecto, não se trata de um fenômeno recente, que possa ser deixado de lado, mas que remonta o século XIV, apesar da sua consolidação somente em meados do século XIX.

Didaticamente, o autor a divide em três estágios. Trata-se de uma proposta arbitrária, pois as transformações sociais não se dão de modo linear, mas se constituem como processos contínuos e interligados: a *Moda Aristocrática*, esta fase inicial, que predomina do final da Idade Média até meados do século XIX, caracterizando-se pela centralização na figura do monarca, altamente luxuosa e exacerbada na aparência. Neste momento, ressalta-se a valorização da novidade e do indivíduo, que se distingue a partir do vestuário, da aparência; a *Moda de Cem Anos*, a partir do século XIX, marcada pela alta costura, associada à indústria da confecção. Aqui se estabelece a distinção entre uma produção em larga escala e uma produção artesanal, com maior valor, e vinculada à capacidade autoral única do costureiro; e a *Moda Aberta*, que se destacou por cultivar a juventude, pela pluralidade de estilos, a contracultura, uma nova concepção do luxo, a reformulação da alta costura e a criação do *prêt-à-porter*. Nesta última fase, verifica-se a aproximação entre a produção industrial e a validação autoral.

Lipovetsky (1989) acredita na presença de valores semelhantes em todos os três estágios da Moda, quais sejam: a valorização da autonomia do indivíduo, e a expansão da lógica do mercado, associada à transformação social e a mudanças geradas pela ascensão da burguesia.

A *Moda de Cem Anos* inicia-se com o aparecimento da alta costura na França, pelas mãos de Charles Frederick Worth, conhecido como o maior

protagonista desta segunda fase, sendo considerado pelos historiadores como o “pai da alta-costura”.

Antes dele, as roupas eram confeccionadas por artesãs, que apenas executavam as vontades de suas clientes abastadas, sem nenhum tipo de exercício criativo, inovador, propositivo. Não havia, portanto, a possibilidade de se reivindicar a concepção e confecção de roupas, o reconhecimento da autoria de um trabalho artístico. “Há vestidos magníficos não se sabe concebidos por quem, como o de madame Pompadour, pintado por Boucher em 1745” (DURAND, 1988, p.22).

Em 1858, Worth inaugurou um novo momento na história da Moda, que vai distanciá-la do campo do Design, a consagração da autoria. Em seu ateliê de costura, ao invés de executar a ideia das clientes, como assim faziam as artesãs, o costureiro passou a propor as suas próprias, assinando-as, e rapidamente conquistando uma vasta clientela rica, que enaltecia a sua habilidade técnica e requinte.

As condições do período favoreciam a promoção de Worth, já que o governo de Napoleão III apresentava um cenário propício para a expansão das artes. A França gozava de uma fase economicamente próspera, dando assim início ao que se convencionou chamar de alta-costura.

A segunda metade do século XIX foi marcado pelos monarcas Napoleão III, na França, e Vitória na Inglaterra. Todo processo da revolução industrial estava indo muito bem. ‘Foi um período de grande prestígio da burguesia, uma vez que mais e mais pessoas podiam trabalhar com negócios e comércio e se beneficiavam materialmente nessa sociedade de consumo’ (BRAGA, 2004, p. 62).

Ela denotava *status*, poder, luxo e requinte de vida, sendo destinada a um seleto grupo de mulheres privilegiadas. Relacionou-se, de início, às vestimentas femininas, pois, no período do seu aparecimento e ascensão, a indumentária masculina estava reduzida a um traje básico e sério, característico do homem de negócio da burguesia ascendente. Assim, havia imensa discrepância entre o traje feminino, luxuoso e ostensivo, e o masculino. (DURAND, 1988)

Entendemos alta-costura como uma Moda estabelecida pelos costureiros artistas, que produziam uma roupa assinada, autoral e feita com os mais nobres tecidos, com inovações técnicas e requinte na execução. Essas roupas eram produzidas com exclusividade e sob medida, sendo realizadas inúmeras provas até a sua finalização.

Worth foi, indiscutivelmente, o pioneiro no que diz respeito à imposição da vontade do criador sobre a cliente. Ele também foi responsável por inaugurar uma tradição de ingleses na alta-costura parisiense, que se perpetua até os nossos dias.

Desde o seu aparecimento, no século XIX, até a segunda metade do século XX, a alta-costura reinou e apontou tendências. Contudo, entre 1950 e 1960, começou a se formar uma nova consciência coletiva, decorrente de mudanças sociais, culturais e organizacionais, que apontaram um novo sistema de Moda, com novos critérios de criação e produção.

Após a Segunda Guerra Mundial, mudou-se completamente a perspectiva e a Moda passou a se traduzir como expressão das massas urbanas, com seus uniformes industriais. Em consequência disso, e em contraposição à alta-costura, surgiu o *ready to wear*, de origem americana, mas logo adaptado na Europa (*prêt-à-porter*). Este novo estilo consistia na confecção de roupas acessíveis a muitos, mas que trouxessem inovação e elementos que representassem as últimas tendências, uma intercessão entre rapidez industrial e a renovação e fantasia, próprias da *Moda de Cem Anos*.

O surgimento deste estilo de roupa “pronta para vestir”, com grades de tamanhos variados para a fabricação industrial em larga escala, foi causa do desaparecimento do *status* de arte que a Moda possuía até então. Assim, a figura do criador perdeu força e poder, em detrimento da ideia de democratização da Moda, através da qual cada um escolhe seu estilo, sob a ideologia da individualidade e unicidade, que não se institui, já que este estilo é construído no meio da produção em massa, de acordo com regras previamente estabelecidas e que, mesmo as seguindo, o indivíduo não pode ter a certeza de que gozará dos privilégios do campo. De acordo com Barnard (2003):

[...] Moda e indumentária são os meios de produção em massa pelos quais o estilo individual é construído [...]. As roupas produzidas em massa são usadas para construir o que se pensa ou experimenta ser uma identidade individual, um modo de ser diferente de qualquer outra pessoa (BARNARD, 2003, p. 255).

Assim, a diferença e a imitação passam a ser a tônica da Moda, a partir da segunda metade do século XX. Ou seja, ao mesmo tempo em que queremos parecer, para uma sensação de pertencimento, desejamos, também, traços que nos individualizem. Além disso, ressaltamos a influência dos movimentos da cultura jovem, que quer se diferenciar das gerações anteriores e, neste propósito, cria

estilos que demonstram suas opiniões a respeito da sociedade, como atesta Lipovetsky (1989):

O fim da Moda de cem anos não coincide apenas com a queda da posição hegemônica da Alta Costura, mas também com o aparecimento de novos focos criativos e simultaneamente com a multiplicação e descoordenação dos critérios de Moda. O sistema anterior caracterizara-se por uma forte homogeneidade do gosto, pela existência de tendências anuais relativamente unificadas, devido à função e à preeminência da Alta Costura (LIPOVETSKY, 1989, p.124).

Esse novo momento, que Lipovetsky (1989) vai chamar de *Moda Aberta*, tem como base uma produção industrial e traz consigo grandes transformações, como a mudança do foco do centro lançador de tendência, representado antes pelo criador, que, a partir desse momento, passa a ser exercido pelo estilista e pelos atores urbanos, em um movimento de baixo para cima, que contraria, completamente, a essência da alta costura. Se antes eram os criadores que ditavam o que seria Moda, agora os movimentos de rua os influenciam nas suas criações.

O produto do vestuário que resulta desta nova realidade da *Moda Aberta* parece ser menos ostensivo que o da costura sob medida, sendo, evidentemente, mais acessível às camadas menos abastadas. Não sem razão, essa Moda democrática está atrelada ao crescimento da classe média do século XX, o que reforça a premissa de que a Moda caminha no mesmo compasso dos movimentos socioculturais. Assim como a alta costura encontrou ecos na ascensão da burguesia de então, a Moda aberta se adéqua à escala industrial, inaugurando uma nova forma de fazer Moda.

Lipovetsky (1989) destaca alguns momentos importantes na consolidação da Moda pronta para vestir, como a abertura do primeiro Salão do *Prêt-à-porter*, em 1957, o aparecimento dos primeiros escritórios de consultoria e estilo, entre 1950 e 1960, o lançamento da primeira coleção de *prêt-à-porter*, de Pierre Cardin, no *magazin Le printemps* e, em 1966, a de Yves Saint Laurent que, neste espírito *prêt-à-porter*, inaugurou a sua boutique Saint-Laurent Rive-Gauche.

Entretanto, apesar de representar um novo sistema e um novo modo de relacionar criação/criador, neste seu início, na década de 1950, o *prêt-à-porter* perpetuou a lógica da Moda de cem anos, imitando as criações da alta costura. Somente a partir da década de 1960 é que começaram a surgir criações mais originais e próprias do novo sistema.

Desde então, a Moda vem se configurando como uma manifestação do comportamento coletivo ou dos fenômenos de massa e, como tal, apresenta-se envolta numa complexidade efêmera, de significados e sentidos flutuantes, espelhando a realidade social e, ao mesmo tempo, sendo reflexo do que somos e do tempo em que vivemos.

Apresenta-se como uma espécie de sistema ditatorial, pelas relações de poder que o envolvem, e conduz as relações sociais com o valor dos seus signos, determinando papéis nas sociedades que a adotam. Contudo, alguns questionamentos são levantados, principalmente no que diz respeito ao caráter cíclico da Moda, o que para muitos a descredencia de ser um fenômeno cultural digno de estudos mais aprofundados, conforme afirma Bergamo (2007).

Sendo considerada um fenômeno de massa, a moda atual se destaca pelo seu alcance social e o seu papel como uma ação dinâmica e inovadora. Ela apresenta caráter mutável e, assim, aproxima-se muito do conceito vigente de cultura, como atesta Barnard (2003). Ele argumenta que a Moda e a indumentária como comunicação são fenômenos culturais no sentido de que a cultura pode ser entendida, ela própria, como um sistema de significados – assim como as formas pelas quais as experiências, os valores e os avanços de uma sociedade se comunicam através de atividades, artefatos e instituições.

Percebemos que o fascínio que a Moda exerce na sociedade contemporânea, com mudanças que tornam as convenções precedentes rapidamente obsoletas, torna-se um grande aliado da Indústria Cultural, que transforma tudo em espetáculo de consumo. Contudo, vale ressaltar que isso acontece não só na Moda do vestuário, mas em diferentes campos de produção de bens simbólicos, como a música, a dança, o teatro, a fotografia e a arte de uma forma geral. Assim, é notória e evidente a influência da Moda na sociedade contemporânea, enquanto fenômeno cultural, constituinte de uma forma de comunicação não-verbal, que se constrói através de signos.

Para De Carli (2002, p.44), "a Moda organiza um sistema indissociável de uma única necessidade: a mudança". A Moda orgulha-se do seu tempo presente, o seu sistema gerencia uma grande economia globalizada que gera contínuo desenvolvimento tecnológico, principalmente na área têxtil, e gera imenso consumo no mercado mundial. Ela valoriza o antigo, fonte de inspiração para muitos estilistas,

mas esse antigo sofre influências do presente, essas transformações e releituras fazem parte da efemeridade da Moda.

O progresso da tecnologia potencializa o poder do campo, na medida em que possibilita o instantâneo acompanhamento das mudanças, a afetação destas variações e o consumo delas. A rede virtual nos possibilita acompanhar todos os lançamentos das coleções primavera-verão, outono-inverno, no Brasil e no mundo. Através dela, tem-se acesso a fotos, a entrevistas, a cobertura dos principais eventos de Moda e aos desfiles dos principais estilistas. Assim, esta facilidade de acesso à informação “[...] apenas reduziu o tempo que uma determinada forma podia ficar restrita a um grupo seletivo, porém, mesmo que por pouco tempo, esta informação ainda é privilégio de alguns, em detrimento de outros” (Christo, 2013, p.112).

Esta cobertura midiática e viral, contudo, não apenas facilita a difusão e a imitação que atinge todas as classes sociais, mas, sobretudo, credencia e descredencia os agentes do campo. “Ao divulgar o certo e o errado aplicado à esfera do gosto, divulgam-se, conseqüentemente, modelos de conduta e instrumentos para a avaliação desses modelos.” (BERGAMO, 2007, p. 192). Assim, a roupa passa de indicador do bom ou do mau gosto, a indicadora da qualidade de quem as usa, credenciando aquelas pessoas que aceitam a proposta de conduta.

As roupas e as imagens da Moda estimulam o consumidor a se transformar, a criar uma identidade própria e a copiar as imagens prontas que foram criadas por outros sujeitos. No sistema da Moda essas ações são constantes e proliferadas pelos meios de comunicação, onde o indivíduo precisa ser diferente, criar a sua identidade e ao mesmo tempo usar o que o sistema impõe. É neste sentido que Lipovetsky (1989) vai atribuir ao fenômeno o caráter de ambigüidade: “É preciso ser como os outros e não inteiramente como eles, é preciso seguir a corrente e significar um gosto particular”.

Neste sentido, Garcia (2005, p.108) vai apresentar três modelos psicológicos que confirmam as ideias de distinção e imitação defendidas por Lipovetsky (1989): primeiro o modelo centrado no individualismo e na importância de ser “especial”; depois, o que se baseia na conformidade, sendo a Moda responsável por influenciar consumidores para adotar ou rejeitar produtos de Moda; por fim, o modelo de motivação única, ou seja, pessoas comparam a si próprias com outras, procurando por similaridades e diferenças para formar a sua auto-identidade.

Os modelos psicológicos apresentados por Garcia, portanto, confirmam a ambiguidade citada por Lipovetsky, os consumidores têm necessidades de se sentirem únicos, especiais, querem ser diferentes, mas nem tanto, para não perderem a sua identidade social, dentro do grupo ou da classe social da qual fazem parte.

No século XXI, a multiplicidade da Moda está ligada à Moda-imagem, à Moda na mídia e à Moda construída pelas imagens de marketing. Mesquita (2004, p.19-20) diz que: "[...] a possibilidade de 'multiplicação' da existência, diversificação, o 'viver vidas diferentes' numa vida só é extremamente sedutora". A Moda é, sem dúvida, um precioso instrumento dessa construção. A roupa e as imagens de Moda estimulam o sujeito a romper limites identitários, a se metamorfosear.

Para Mesquita (2004), não é somente a ideia de multiplicidade que faz da Moda uma vertente significativa da atualidade, mas também a simultaneidade na qual está inserida. Neste sentido, enxergamo-na por mecanismos que nos possibilitam reconhecer e classificar, legitimar e deslegitimar participantes de um mesmo grupo social. Ao comprarmos determinadas grifes pelo acesso midiático, através de simulacros (BAUDRILLARD, 1991), a mercadoria se revela em espetáculos performáticos e, assim, vende-se tanto pelo poder da mídia, quanto pelo fato de que o anúncio ou a simulação que evoca o pertencimento só pode ser feita por seus símbolos tomados em conjunto.

2.2.3 As regras de consagração do campo da Moda

A Moda que nos chega pelas revistas, jornais, anúncios na TV, vitrines de lojas, dentre outros espaços, é um conjunto de evidências que atestam o valor do que se cria, e que é facilmente reconhecido por seus agentes, porque há fluidez no que concerne às regras para a consagração no campo da criação.

Tais regras não se limitam ao fato de estarem sendo ou não aplicados corretamente os conhecimentos práticos acerca da modelagem, por exemplo, mas, sobretudo, ao fato de determinada grife ou estilista ser capaz de fornecer provas de que a sua criação não está alheia ao mundo, ela faz parte de um determinado universo de privilégios. "Os diversos conteúdos (qualificativos) atribuídos a tais privilégios só podem ser definidos contextualmente, na relação entre os diversos

estilistas em jogo e nas oposições que fazem uns perante os outros.” (BERGAMO, 2007, p.102).

Para o autor, mudam as roupas, seus qualificativos, mas permanece a oposição. Neste sentido, parte do mecanismo de inserção da marca a um universo de privilégios consiste na sua associação a atributos, cujo valor se encontra na possibilidade de simbolizar uma alta cultura. Em outros termos, goza de privilégios a grife ou estilista que, para além do domínio da técnica, consegue estabelecer a marca como parte integrante de um grupo de privilegiados, fazendo circular as evidências, provas e confirmações de que a indissociação é real.

Nos eventos de Moda circula [...] toda uma sorte de indivíduos ligados ao poder ou ao prestígio. São empresários consagrados (da Moda ou não), *socialites*, personagens do *show business* (em especial da música e da televisão) e artistas em geral (artistas plásticos, escultores, músicos, etc.). Para registrar a “importância” de tais pessoas não faltam, evidentemente, fotógrafos, comentadores profissionais e colunistas sociais. Cada um colabora, a sua própria maneira, com a crença de que todos ali são o centro da notícia, o centro da estrutura. Ilusão fácil de se ter, uma vez que são eles que escrevem nos editoriais de Moda e são eles que ali figuram (BERGAMO, 2007, p. 103).

Esta concessão de provas de que as pessoas são parte indissociável de um universo constitui um mecanismo de seleção da notícia, que fomenta a concorrência entre os participantes, que desejam sempre estar no centro desta notícia, que lhes outorga a qualidade de superioridade natural, em detrimento do distanciamento daqueles que não se encontram no centro. Assim, seja qual for a estratégia pretendida nos acontecimentos, o que buscamos é legitimar esta distância dos que, por alguma razão, não gozam dos mesmos privilégios. Nesta hierarquia, sobressaem-se todos aqueles dotados de poder para elaboração de matérias e reverberação da crença de que existe um universo privilegiado.

O campo da Moda é, portanto, esse conjunto de interesses que envolve diferentes agentes e estabelece as regras para que eles possam se relacionar. Assim, o campo não se limita aos desfiles espetacularizados e midiáticos em editoriais de revistas especializadas no assunto; não se limita, igualmente, à ação dos consultores de Moda junto às empresas; aos anúncios publicitários e estratégias de marketing que potencializam a venda dos produtos.

Há muito mais especificidades envolvidas neste jogo, pois o que constitui e dá forma ao campo da Moda é a dinâmica que envolve o conjunto das demandas contemporâneas, que não são fixas e se alteram com o tempo: os valores, as ideias,

as expectativas e os juízos de valor. Estas demandas são atendidas de acordo com os sentidos que lhes atribuem os sujeitos, nas suas relações com o vestuário e os demais agentes do campo.

Neste sentido, qual a posição ocupada pelo pesquisador/estudioso de Moda? Conforme fomos percebendo ao longo da história, os agentes do campo da criação parecem não legitimar esta figura, razão pela qual optamos por diferenciar o campo de Criação – de objetos do vestuário – do campo acadêmico da Moda, entendendo que há um pertencimento do primeiro ao segundo. Entretanto, não há espaço para estudiosos, pesquisadores e professores de Moda no campo da Criação, conforme atesta Bergamo (2007):

Certa vez, quando indagado sobre de qual veículo da imprensa eu era, respondi que não era de nenhum, que era pesquisador da USP. A resposta da pessoa responsável pela entrada de fotógrafos (como eu não me encaixava em nenhuma categoria específica de profissionais ligados ao evento, era me concedido um crachá de fotógrafo) foi clara: 'Não tem nada aqui que interesse à USP'. Fiquei então aguardando o momento final, quando as portas eram abertas e todos aqueles que não tinham importância alguma, como era o meu caso, podiam entrar (BERGAMO, 2007, p. 106).

Neste contexto, para pensar este novo campo do Design de Moda no Brasil, que envolve o campo da criação/produção de objetos do vestuário e a formação em Moda – que vai dar conta do fenômeno sociocultural e das características, competências e habilidades do futuro produtor de vestuário, impõem-nos a reflexão sobre a forma como ele foi se construindo no país e o papel que a formação em nível superior e os seus agentes exercem neste campo.

2.2.4 O campo acadêmico da Moda no Brasil

Para Christo (2013), não é possível pensarmos em campo da Moda antes da vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, já que o país, até então, era apenas produtor de matéria-prima, com uma pequena e irrelevante fabricação de vestes para os escravos e embalagens para embalar produtos agrícolas.

A fabricação de outros produtos têxteis e do vestuário tinha sido proibida por alvará assinado por D. Maria I, em 5 de janeiro de 1775. Esta proibição só foi suspensa para viabilizar a manutenção da corte portuguesa que se instalou no Brasil fugindo da invasão de Portugal por Napoleão Bonaparte. Com isso, até o início do século XIX, tecidos e roupas eram trazidos de Portugal. Algumas peças do vestuário podiam ser produzidas artesanalmente no Brasil, porém por costureiros portugueses que trabalhavam com tecidos vindos de Portugal e seguindo com rigidez as

regras e tradições estabelecidas pelas cortes europeias (CHRISTO, 2013, p. 48).

Neste início as roupas eram produzidas de modo doméstico e artesanal, pelas mulheres da família ou por costureiras contratadas, conforme Christo (2013, apud BRAGA; PRADO, 2011). As elites agrárias e a burguesia emergente adquiriam roupas na Europa. Contudo, em qualquer classe social o que se verificava era que o número de peças pertencentes a uma pessoa era restrito, sendo elas herdadas como bens de valor.

Apesar da industrialização no Brasil ter iniciado em 1940, com a tecelagem, cuja produção se voltava para o algodão rústico, as primeiras confecções vão surgir somente no início do século XX, com tímidas produções, que se caracterizavam pela baixa complexidade e custo, tais como camisas masculinas, roupas íntimas, infantis, de banho, além de acessórios. Segundo Christo (2013, apud BRAGA; PRADO, 2011), as primeiras quatro décadas do século XX alternavam entre a produção em larga escala de tecidos rústicos e padrões populares, e a produção artesanal e sob medida para as pessoas mais abastadas, executada em ateliês de costureiras, alfaiates ou modistas, ou em casas especializadas.

Esta produção se configurava como cópia das formas e modelos lançados na França, o que eliminava a figura de um costureiro a quem se podia atribuir a autoria dos objetos do vestuário. Entretanto, Christo (2013) defende a instalação do campo no Brasil já neste período, uma vez que a produção artesanal se distinguia da executada em larga escala, e “era guiada pelos valores associados à criação autoral da alta-costura [...], ou seja, já demonstra a influência desta noção [...], e da noção da capacidade autoral do indivíduo [...]” (CHRISTO, 2013, p.50).

Assim, este campo foi evoluindo, e a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, os produtores são reconhecidos e consagrados pela suas capacidades autorais, apesar do produto artesanal que propunham ser ainda cópia, com interpretações próprias. Neste período, há uma demarcação entre o que se fazia nos ateliês e casas de Moda, considerado imitação, e o costureiro, criador autoral de peças originais. Estas posições ocupadas pelos agentes do campo vão se alterando ao longo do tempo, em relações de poder, alternando os seus objetos de disputa, conforme Christo (2013):

[...] mesmo questionando as fronteiras entre a cópia e a interpretação, ou entre a reprodução e a interpretação, ainda assim, é importante observar que este passa a ser um valor específico do campo para a determinação deste novo produtor, o costureiro, e das novas posições atribuídas aos produtores que já pertenciam ao campo. É importante observar também que, antes do estabelecimento deste novo produtor, a cópia de modelos das *maisons* de alta costura era um valor que qualificava e distinguia a produção dos ateliês e casas de Moda, da produção das confecções industriais, ou seja, este era um valor até então válido e legítimo para posicionar um produtor em uma posição superior no campo. [...] (CHRISTO, 2013, p. 52).

Este novo produtor, o costureiro, teve o seu estímulo em eventos e investimentos da própria indústria têxtil e de confecção. Assim, Christo (2013) afirma que a constituição do campo da Moda vai depender de todos os diferentes tipos de produtores e das posições que ocupam ao longo do tempo. Neste sentido, o desenvolvimento industrial e o aumento do consumo vão ser responsáveis pelo surgimento de outros produtores e agentes dentro do campo, tal como o estilista, na década de 1970, para o desenvolvimento de objetos do vestuário para uma produção autoral, em escala industrial, nos moldes do *prêt-à-porter*, que os costureiros não conseguiam desenvolver, por não se adaptarem às características, demandas e requisitos do processo produtivo.

Para Bonadio (2010), contudo, a preferência pelos produtos prontos para vestir só viria acontecer na década seguinte, com a preocupação vigente por um produto diferenciado, de identidade própria, apesar da orientação formal dos produtos estrangeiros. Na década de 1990, a produção artesanal e sob medida já estaria restrita à produção de vestidos de festa e de noiva, como predomina até os dias de hoje.

Não sem razão, a preferência por produtos prontos vai coincidir com o início da formação em Moda em nível superior no Brasil. “[...] os profissionais formados nos primeiros cursos profissionalizantes, tanto de nível técnico como de nível superior, foram preparados para [...] uma produção de objetos do vestuário nos moldes do *prêt-à-porter* [...]” (CHRISTO, 2013, apud BRAGA; PRADO, 2011, p. 537-538). Tratou-se de um momento de alternância entre os então produtores legítimos e consagrados pelo campo, pelos novos produtores:

Assim, se o produtor autoral, porém vinculado à produção em larga escala, passou a ocupar uma posição de maior prestígio no campo de produção de objetos do vestuário no Brasil, na década de 1990, isto reflete transformações nos valores próprios do campo que são resultado de um processo iniciado décadas antes e que ainda se mantém ativo e em movimento, ou seja, da mesma forma que o ‘costureiro’ de objetos do vestuário vinculados à noção de alta-costura alcançou uma posição de

prestígio no campo de produção de objetos do vestuário na década de 1950 e mudou de posição com a entrada e legitimação do 'estilista' das confecções vinculadas à noção de prêt-à-porter, este 'estilista' pode passar a ocupar outra posição em relação a uma nova categoria de produtor dentro do campo (CHRISTO, 2013, p. 59).

Nas últimas décadas, com o surgimento do conceito de economia criativa, originário do termo indústrias criativas, vemos prevalecer a defesa pela produção que valoriza a singularidade, o simbólico e o intangível, bem como a importância destes pilares para a economia dos países. Neste cenário, sobressai-se o profissional criativo e as tecnologias como aliados da política cultural, dando margem à posterior inserção de setores tecnológicos no rol das indústrias criativas. Trata-se de um momento extremamente favorável ao design, área que está, inclusive, incluída no Programa Federal Ciência Sem Fronteiras (CSF), que consiste na concessão de bolsas de estudo para que os estudantes possam acessar os melhores centros de pesquisa do mundo, para aprimorar a ciência e a tecnologia no Brasil.

Neste contexto, o que Christo (2013) sugere é que possamos compreender estas alternâncias de poder em um campo e, neste sentido, igualmente compreender que o designer passa, a partir do enquadramento, a figurar no campo da Moda, ocupando a categoria de produtor legitimado e consagrado. Entretanto, esta alternância não se configura da mesma forma que as evidenciadas no passado, quando, em um mesmo campo, o da Moda, alternavam-se os seus produtores. A partir de 2004, houve uma alteração no campo, o que vai refletir outras questões, a seguir discutidas.

Sobre a formação em Moda, apesar de Lipovetsky (1989) nos remeter ao século XIV como o período de surgimento da Moda, entre os aristocratas, e de se ter registros de escolas femininas que promoviam o ensino do ofício na França do século XVII, sendo a Esmod uma das pioneiras em Paris, no Brasil a primeira formação em nível superior ocorreu somente no ano de 1988¹⁶, na Faculdade de Santa Marcelina, em São Paulo. Depois desta, surgiram mais duas escolas no mesmo estado, a Universidade Anhembi Morumbi (1990), e a Universidade Paulista (1991), destacando São Paulo como a cidade pioneira no ensino de Moda do país. Este aspecto é importante e relevante para analisarmos os atuais movimentos de

¹⁶ Aprovado pelo MEC em 1987, razão pela qual algumas referências trazem o ano de 1987, enquanto outras apresentam o ano de 1988, como o marco da formação em Moda no Brasil.

resistência ao enquadramento, que vão surgir com maior força e organização justamente neste estado.

Para Pires (2002), a falta de profissionais preparados para a função de designer de Moda possibilitava que leigos e autodidatas assumissem a função, com base nos conhecimentos adquiridos com o exercício da profissão.

Aparentemente, a atividade podia ser exercida por qualquer pessoa com talento artístico e interesse pela área, que tinha como princípio metodológico a realização de viagens internacionais, em busca de materiais, métodos, técnica e tecnologia. Para Pires (2002), os cursos superiores de Moda, além de recentes, em sua construção curricular e como profissão, evidenciam descompassos entre a realidade social e o que ela demanda de cultura crítica e de transformação:

Num período em que a humanidade vive ombro a ombro com a globalização, a informatização, a violência, a engenharia genética, a superpopulação, a destruição do Planeta, a Aids, a aceleração do tempo e a Internet, o ensino do Design tem sido pouco discutido nas escolas, o que tem feito o designer se formar mais para servir ao sistema do que para atuar sobre ele com projetos próprios (PIRES, 2002, p. 6).

A formação tardia esteve diretamente ligada à desvalorização do intelectual que ousou pensar a Moda enquanto campo e refletir sobre o assunto. Segundo Pires (2012), os autores de áreas correlatas, como a socióloga Gilda de Mello Souza, por exemplo, uma das pioneiras a se dedicar ao estudo da Moda, em 1950, sofreram preconceito acadêmico pela escolha por esta área.

Para Bonadio (2010), a desvalorização da Moda enquanto campo está muito evidente no percurso intelectual de Gilda. Após apresentar a tese intitulada “A Moda no século XIX: ensaio de sociologia estética”, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1950, a autora teria gerado desconforto na maioria dos membros da academia, que consideraram o tema fútil, e o assunto de menor valor. Não havia o entendimento de que aquele trabalho se enquadrasse às normas e aos critérios do campo científico e ele ficou, portanto, “abandonado” até o ano de 1987, quando foi publicado como “O Espírito das roupas – a Moda do século XIX”, constituindo-se uma obra de referência hoje no Brasil. Segundo Pontes (2004), esta publicação é resultado de uma ampliação de temas e objetos a se considerar legítimos nas Ciências Humanas, do surgimento de leitores interessados na temática, e do início da formação na área.

Em sua obra, Souza (1987) lançou mão da história, da sociologia, da antropologia e da estética, em uma obra que revela, dentre outros aspectos, o caráter predominantemente feminino na prática social dos trabalhos de agulha. Para a autora, os homens rejeitavam os ornamentos, enquanto as mulheres criavam um estilo de existência por meio das Modas e Modos. Estes trabalhos de agulha, ditos femininos, foram absorvidos pela indústria e pela escola, mais notadamente os cursos de Moda, uma vez que a Bauhaus, escola de Design, dificultava a entrada das mulheres e, quando elas venciam os primeiros obstáculos, eram enviadas para a tecelagem (DROSTE, 1994, apud PIRES, 2012).

Assim, o discurso científico do século XIX apresentava a inferioridade feminina com base na biologia, as diferenças vão resultar em oposições relacionadas à feminilidade/masculinidade, tais como: senso comum/objetividade, sensibilidade/racionalidade, emoção/neutralidade, passividade/dominação e coração/cérebro (CARVALHO; TORTATO, 2009).

Na década de 1980, o antropólogo Gilberto Freyre também se dedicou a pensar o corpo e o comportamento na mulher, dando ênfase à brasileira, na obra “Modos de Homem, modas de mulher”. Segundo o autor, a mulher tende a copiar as outras, ao mesmo tempo em que reage contra a uniformização absoluta, a partir das suas características pessoais. “Neste particular, é preciso reconhecer-se, na brasileira morena, o direito de repudiar modas norte-européias destinadas a mulheres loiras e alvas” (FREYRE, 1987, p. 33).

Este vínculo da Moda ao universo feminino, que é referenciado em diversas obras, portanto, teria contribuído para reforçar uma imagem de futilidade atrelada a ela e, mesmo após Charles Frederick Worth ter diminuído as diferenças entre a moda masculina e a feminina, quando invadiu o espaço do trabalho feminino, na segunda metade do século XIX, esta visão da futilidade vai permanecer, inclusive na academia (BONADIO, 2010), assim como a ideia de que se trata de assunto de mulher. Mesmo sendo grande o número de estilistas que se destacaram no desenvolvimento do masculino na alta-costura, tais como Balenciaga, Pierre Cardin, Yves Saint Laurent, Courèges e Givenchy, suas orientações homossexuais reforçam a predominância da essência feminina na Moda.

Passados 26 anos, desde a criação do primeiro curso de Moda no Brasil, que se ocupava da formação do estilista, houve alternância do campo e a formação em Moda passou a constituir o campo do Design de Moda ou, na terminologia de

Christo (2013), o campo de produção de objetos do vestuário, no qual se legitima e consagra o designer, não mais o estilista. Neste contexto, não verificamos, historicamente, a relação entre o profissional do Design e o feminino. Ao contrário, os seus grandes nomes pertenciam ao gênero masculino. Assim, não podemos deixar de refletir sobre o fato de que é justamente o designer que vai se colocar como dominante na polarização com o estilista, incluindo, entre as razões deste domínio, também as questões de gênero.

Compreender este novo campo é importante, na medida em que esclarecemos o seu funcionamento e a sua estrutura. Já se passaram 10 anos, desde que o Design se impôs como campo de produção de objetos do vestuário, mas ainda verificamos grupos de resistência e escolas que não se enquadraram ao que foi instituído pelo Ministério, em 2004. Por outro lado, verificamos também a existência de cursos que migraram para o Design, mas que ainda hoje preparam o discente para atuar como estilista, ao invés de designer. É preciso, portanto, que compreendamos e nos reconheçamos no novo campo, não apenas para elaboração de projetos pedagógicos que reverberem as diretrizes curriculares do Design, mas, sobretudo, para a promoção da reflexão, tendo em vista que trazemos conosco nossas experiências curriculares anteriores, a maioria em currículos que se voltavam para a Moda, tornando maior o desafio, mesmo quando acreditamos no novo modelo.

2.3 O Design de Moda

O campo da Moda se constituiu, nos últimos anos, a partir da presença do estilista como agente de dominação. Ele era/é¹⁷ tanto o profissional responsável pela criação autoral para a alta-costura, quanto o produtor que se vincula às marcas e desenvolve produtos assinados em larga escala, como também, ainda, aquele que projeta peças do vestuário em grandes quantidades, que são consideradas populares e de menor valor. As três categorias apresentam os seus próprios agentes e locais de distribuição e difusão, que se opõem em busca da distinção. São

¹⁷ A figura do estilista não desapareceu com o enquadramento da Moda pelo MEC. Como instância de poder, esta instituição provocou a alteração do campo na Moda, no que consiste à formação. O que, ao longo prazo, deverá conduzir à mudança. Contudo, defende-se que no atual campo da criação, o estilista continua em atuação, conforme se verifica nas terminologias utilizadas por editores, jornalistas de Moda e empresários do setor.

também responsáveis por eleger os valores e critérios, os quais afetam as características formais dos produtos que geram (CHRISTO, 2013). Independente da categoria na qual atua, o estilista baseia sua atividade na prática empírica, respaldada pelo fato de ser consagrado e legitimado no campo, o que lhe possibilita arriscar-se ao erro ou acerto.

Este ofício que funda a noção do Estilismo vai perdendo importância, na medida em que as instâncias formativas deixam de legitimá-lo e passam a capacitar outro produtor do campo, o designer. Neste movimento, busca-se a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico, conforme Bourdieu (1983). Assim, ao situar todos os cursos de Moda na área do Design, no início do século XXI, o Ministério da Educação estaria inaugurando um novo campo que comumente chamamos de Design de Moda, ou Design-Moda, de acordo com as limitações de nomenclatura estabelecidas pelo MEC¹⁸.

Sobre a junção dos termos, Moda e Design, Christo (2013) apresenta-se inquieta. Para ela, é fato que eles se complementam, mas também é fato que se contrapõem, principalmente por serem, ambos, significantes flutuantes. O termo Moda é utilizado para nomear diferentes objetos e situações. “[...] é entendido como fenômeno específico [...] porém também é percebido como fenômeno amplo [...] representação da sociedade, mas também responsável pela estruturação da organização social [...]” (CHRISTO, 2013, p. 67). Neste sentido, está associado a uma produção autoral, mas também se vincula à produção de objetos para a sociedade. O Design, por sua vez, apesar de estar relacionado com a estética e com o valor simbólico agregado que traz em si, na academia associa-se à capacidade projetual, o que confere valor e distinção ao produto e produtor.

Entretanto, há ambiguidades dentro de ambos os campos, que nos levam a relativizar essas características que os distinguem entre si. Tanto o designer pode se distanciar de uma produção meramente mercadológica, quanto o estilista pode dela se aproximar. De igual modo, também reconhecemos uma atividade projetual no estilista. Contudo, mesmo que eles estejam associados à estética, à estilização, a práticas autorais e autônomas – que se supõem artísticas, e à prática que se vincula ao sistema de produção industrial e aos ditames do mercado, ao se debruçar sobre

¹⁸ Os cursos de bacharelado devem se chamar Design, e os cursos tecnológicos Design de Moda. Por questões diversas, cujas razões desconhecemos, há bacharelados denominados Design de Moda.

este tema para a construção da sua tese, Christo (2013) defende o campo de produção de objetos do vestuário como terminologia e enfoque mais adequados. Segundo a autora, a Moda não está, ou não deveria estar vinculada a nenhum objeto específico, “ela é um fenômeno da sociedade, um comportamento social que tem como característica transformações de certa forma fantasiosas que ocorrem em uma temporalidade curta [...]” (2013, p. 36). Assim, ao tratarmos da Moda como sinônimo de vestuário, estamos incorrendo em um erro historicamente construído.

Para Christo e Cipiniuk (2013), as funções desempenhadas por designers de Moda ou estilistas são semelhantes. Ambos precisam dominar a forma e os processos criativos, conhecer os usuários de seus produtos, os materiais e processos de fabrico dos mesmos, e os fatores que afetam os custos produtivos.

[...] parece facilmente aceitável o argumento de que o processo de criação, desenvolvimento, produção e distribuição dos objetos do vestuário e de qualquer outro objeto pertencente ao campo do Design são semelhantes e de que as características formais de um objeto de Design e de um objeto do vestuário vinculado à Moda não são isentos e imparciais em relação às questões estéticas e estilísticas vinculadas a determinados períodos de tempo que determinam a sua obsolescência (CHRISTO, 2013, p. 65).

As semelhanças também podem ser verificadas na prática de estilistas e designers. Para uma atuação competente, eles precisam conhecer a forma e os usos do objeto que criam, os processos criativos, os materiais, modos de fabricação, produção e distribuição. Precisam acompanhar todo o processo e os custos que demanda, para analisar sua viabilidade produtiva, considerando o público-alvo para o qual o objeto se destina.

Mesmo no que concerne ao tempo de obsolescência dos objetos, que para o vestuário parece ser menor, pela influência da Moda e seus movimentos de distinção e diferenciação, ainda assim, os campos de aproximam:

[...] mesmo que o tempo estabelecido para a obsolescência de um objeto tradicionalmente entendido como pertencente ao campo do Design seja maior que o de um objeto do vestuário, ainda assim, podemos entender que os produtos desenvolvidos por qualquer designer não conseguem estar totalmente isentos do fenômeno da Moda (CHRISTO, 2013, p. 65).

Para Christo e Cipiniuk, esta aproximação e semelhança entre os modos e processos de planejamento, criação e produção de objetos “tradicionalmente entendidos como de Design e de objetos do vestuário” sempre existiu. Entretanto, foi somente a partir do ano de 2004 que o produtor de vestuário foi legitimado como

designer. Ambos, contudo, reconhecem que esta questão não se ergue sem conflitos:

Tanto os profissionais tradicionalmente legitimados como pertencentes ao campo do Design parecem ter dificuldade em compreender, aceitar e, mesmo, não julgar como fútil e desnecessário, os projetos de objetos do vestuário vinculados à Moda, como os profissionais vinculados ao fenômeno Moda também parecem identificar a atividade do designer como restrita e direcionada apenas pelas demandas dos usuários e das empresas produtoras, ou do mercado (CHRISTO; CIPINIUK, 2013, p. 2).

Esse é um movimento natural da estrutura dos campos, que se constituem como um estado da relação de força entre os agentes ou instituições (BOURDIEU, 1983). Nas duas formas de resistir, há um desmerecimento do designer ao olhar do estilista, e vice versa, que não se restringe apenas a diminuir a atuação do outro, mas também em não se adequar às noções associadas a cada uma das atividades, como complementam Christo e Cipiniuk (2013):

De forma semelhante, tanto alguns designers parecem ter dificuldade de perceber o vínculo da sua atividade com noções normalmente atribuídas ao fenômeno Moda, como a valorização da autoria, a relação entre o produtor e a constituição do valor simbólico do objeto desenvolvido, a valorização da noção de novo, o estabelecimento de um estilo possível de ser identificado como expressão formal de determinado produtor; como os produtores de objetos do vestuário parecem ter dificuldade em perceber as relações da sua atividade com noções normalmente associadas ao Design, como a relação com os requisitos impostos pelas demandas do mercado e o desenvolvimento de objetos direcionados aos usuários e não aos criadores, mesmo para objetos de vestuário aparentemente autorais, livres e autônomos (CHRISTO; CIPINIUK, 2013, p. 2-3).

Tratam-se de definições e noções anteriormente postuladas, em razão do processo histórico de cada um dos campos, que acabam por contribuir para a construção destes distanciamentos, reações contrárias e conflitos. Neste contexto, o capital específico acumulado em lutas anteriores orienta as estratégias que a elas se seguem. (BOURDIEU, 1983).

O Design é atividade projetual vinculada às necessidades de seus usuários. Logo, é racional, objetivo e prático. Para Christo e Cipiniuk (2013), esta é uma definição que remonta à tradição modernista que permeou a institucionalização do campo nas décadas de 1950 e 1960 e que contribui para qualificá-lo pela competência na construção de produtos com êxito comercial, pela atenção às necessidades dos usuários e empresas, mas também o desqualifica pela submissão aos ditames mercadológicos.

Para os autores, “o valor atribuído a estas noções se altera dependendo de quem as defende”. (2013, p. 3). Assim, são os agentes e instituições do campo que reforçam ou renovam estas preconcepções acerca do Design e da Moda. Estas noções interferem na compreensão, assimilação e aceitação da incorporação de um campo pelo outro:

A noção que vincula o objeto do vestuário a um produto efêmero e marcado pela expressão autoral do seu criador e, conseqüentemente, o associa a um objeto fútil e desnecessário, facilita o desenvolvimento de um juízo de valor que dificulta a percepção e aceitação, pelos produtores tradicionalmente associados ao campo do Design, da complexidade de construção de um projeto que envolva uma coleção de diferentes peças de vestuário. De forma semelhante, a noção que vincula o Design à indústria e à racionalidade para direcionar a solução formal de uma necessidade concreta do usuário e das empresas produtoras, dificulta a percepção, pelos produtores de objetos do vestuário vinculados à noção de Moda, da capacidade de atuação na criação e desenvolvimento do objeto do vestuário (CHRISTO, 2013, p. 62).

Um dos argumentos que comumente encontramos entre os que defendem a manutenção da Moda como área no MEC, é o de que o trabalho do estilista é criativo, inovador e livre, o aproxima do conceito de artista, de genialidade, conferindo-lhe o papel mais importante do epicentro da Moda. O produto que gera segue, portanto, a lógica de uma expressão individual e autônoma, que apresenta dificuldades para ser mensurado, controlado ou previsto. Em contrapartida, o designer pode ser comparado a um técnico racional e lógico, que se compromete com as demandas do mercado e dos produtores sem autonomia para criar e inovar. Contudo, ele gera objetos planejados, cujos resultados podem ser previstos, o que o configura como detentor de uma qualidade superior, pelo bom desempenho do seu produto, dotado de grande valor simbólico. “[...] esta noção [...] acaba aproximando o designer da mesma noção de gênio criador vinculada ao campo da arte que o diferencia e afasta de outros produtores não legitimados como designers pelo campo [...]” (CHRISTO, 2013, p. 70). Neste sentido, o que muda entre os dois campos é que esta qualidade poderia ser adquirida pela formação, enquanto o estilista é um artista de essência, nasceu com esta capacidade artístico-criativa que o distingue.

Esta aproximação com a arte remonta a institucionalização dos cursos de Moda no Brasil:

[...] a vinculação entre a criação, a produção do vestuário e os modos de vestir com arte determinou que o estudo sistemático do traje passasse a ser visto como um ramo derivado da história da arte. Tal colocação nos fez concluir que esta teria sido a causa que levou a maior parte dos cursos

superiores de Design de Moda no Brasil a se vincularem aos departamentos de artes das universidades e faculdades (PIRES, 1999, p. 132).

Para Pires (2012), esta acolhida deve ter se dado pela afinidade com a estética. Mesmo assim, houve debates acirrados sobre as relações entre Moda e arte. Para Gilda, esta relação não existe na contemporaneidade. “A Moda poderia ter sido arte, antes do advento da era industrial, que a transformou numa sólida organização econômica, numa organização do desperdício” (SOUZA, 1987, p. 30). Contudo, o esforço em aproximar o trabalho do estilista ao artista, parece refletir a busca por distinção entre este e o designer de Moda, necessária neste momento de disputa no campo, no qual se busca formas específicas, “entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência.” (BOURDIEU, 1983, p. 89). Para Christo (2013), a distinção pela arte se constitui, portanto, em um tipo de defesa da Moda ao Design:

Esta noção de valorização da diferença entre estas atividades, que reflete este esforço por uma busca por distinção, só é possível no momento em que esta nova categoria se estabelece, ou seja, enquanto a criação, desenvolvimento e produção dos objetos do vestuário não eram percebidos como pertencentes ao campo do Design, não existia a necessidade de buscar uma distinção entre as atividades e os produtos daqueles que eram nomeados, até então, como ‘estilistas’, daqueles que a partir deste momento são identificados como ‘designers de Moda’, e, conseqüentemente, não existia a noção de que um estaria vinculado à arte e o outro ao mercado (CHRISTO, 2013, p. 74-75).

No Brasil, segundo Christo (*in*: PIRES, 2008), o Design foi rapidamente aproximado da ciência e da técnica e afastado do campo da arte, o que reforçou a desvalorização do designer, por afastá-lo da noção de criador autoral e autônomo. Por outro lado, o discurso da necessidade do Design se configurar como uma área tecnicista foi reforçado por sua tradição modernista. Esta oposição entre o profissional livre e autônomo e o que está preso aos ditames do mercado vem a se tornar o objeto de disputa necessário para o funcionamento do novo campo.

[...] estas noções [...] parecem ter como base uma oposição entre a noção da criação artística, autônoma, autoral e livre, e a da criação vinculada ao mercado, restrita e limitada, onde uma é tida como expressiva, inovadora, especial e superior, enquanto a outra é comum, pouco significativa, menor e menos valiosa. Contudo, estas não são noções presentes apenas no campo do Design ou no campo de produção de objetos do vestuário vinculados à Moda. É possível identificá-las no momento em que se constituíram na sociedade as noções sobre a diferença entre o objeto de arte e o objeto industrial, entre a arte pura e a arte aplicada e entre arte e mercado (CHRISTO, 2013, p. 72).

Assim, a mesma capacidade que qualifica o designer, pela sua competência projetual, pois lhe assegura uma condição única no campo, igualmente o diminui, pois o projeta como um profissional limitado e preso às demandas do mercado. Posicionar-se em meio a esta e a outras ambiguidades do novo campo, vai depender das diferentes posições e relações de poder dos seus agentes.

Ao desvalorizar o designer, por exemplo, o estilista poderá estar se desvalorizando em uma das três categorias que ocupa no Brasil: a de costureiro de alta-costura, dedicado principalmente à produção de vestidos de noivas e de festas; a de estilista; e a de produtor industrial. São três categorias de produtores para um mesmo termo, que se distinguem nas suas práticas e representações, nas características formais do objeto, nos modos de produção, divulgação, distribuição e consumo. Enquanto os dois primeiros se constituem como produtores livres e autônomos, sendo valorizados pelo talento inato, o terceiro segue padrões e medidas pré-estabelecidas por requisitos e restrições, para um público de menos poder aquisitivo. “[...] o produto que carrega a assinatura de um produtor consagrado pelo campo tem valor econômico e simbólico diferenciado” (CHRISTO, 2013, p. 83). Assim, o atendimento às demandas do mercado e da produção industrial é percebido como menor dentro do campo, revelando uma desigualdade do capital simbólico específico do campo, no que concerne aos seus produtores, e relativizando a ideia de autonomia e liberdade que lhe são atribuídos.

Mesmo na alta-costura, Bourdieu e Delsaut (2008) não defendem a individualidade e autonomia que a caracterizam em discursos. Para os autores, a legitimação e a consagração dos seus produtores vai depender da estrutura e funcionamento do campo, das posições e valores atribuídos aos diferentes agentes e instituições, e de como se relacionam entre si. Tal crença anularia o poder dos outros agentes do campo, desde os fornecedores da matéria-prima, até os comunicadores e produtores, responsáveis por mediatizar as criações do artista.

[...] parece difícil afirmar que as formas de determinados objetos de vestuário que compõem uma coleção, produzidos em larga escala em um processo industrial ou produzidos como objetos únicos e exclusivos em um processo artesanal, possam ser identificadas como o resultado apenas da expressão individual e singular de um único produtor a quem, normalmente a produção destes objetos é atribuída, ou seja, é possível perceber que a produção de objetos do vestuário vinculados à Moda no Brasil também pode ser entendida como um trabalho coletivo que pode sofrer a influência e interferência de vários e diferentes agentes na constituição da sua forma final (CHRISTO, 2013, p. 82-83).

Assim, não há como defendermos uma produção autônoma e completamente desvinculada dos valores do mercado, assim como também não defendemos que se produza apenas para ele. O designer não desenvolve exclusivamente para atender às demandas do mercado, do ‘grande público’, pois em alguns casos ele pode se dedicar à produção de objetos direcionados ao seu próprio campo, segundo critérios do mesmo. São, neste sentido, reconhecidos, consagrados e legitimados como produtores eruditos. “Desta forma, se por um lado parece natural a relação do campo do Design com a ‘indústria cultural’, [...] por outro lado, suas práticas parecem indicar uma aproximação com o campo de ‘produção erudita’(CHRISTO, 2013, p. 90).

De igual modo, o produtor de objetos do vestuário também assume a posição de livre e detentor de um talento individual único, com a sua assinatura de alto valor econômico e simbólico, ao mesmo tempo em que pode se vincular à indústria do mercado, distanciando-se de sua autoralidade. “Do mesmo modo que a assinatura de determinado designer altera o valor do produto desenvolvido por ele, os objetos do vestuário recebem valores diferenciados conforme a posição ocupada pelo produtor que o assina [...]” (CHRISTO, 2013, p. 90).

Assim como no campo da Moda são verificadas posições opostas dos diferentes produtores, no campo de produção de objetos do vestuário, conforme Christo (2013), a oposição se dá entre os estilistas - que buscam estratégias de conservação para manutenção do prestígio e exclusividade, protegendo o seu capital simbólico acumulado – e os designers de Moda – com estratégias de subversão que questionam as normas estéticas dos estilistas e tentam desvalorizar o seu capital simbólico.

[...] os produtos desenvolvidos pelos ‘estilistas’ seguem características formais que possam contribuir para a sua identificação como um produto autoral e autônomo, diferente e oposto aos produtos desenvolvidos pelos ‘designers de Moda’, que seguem características que os identifiquem como vinculados ao mercado e à produção industrial. [...] de um lado estão os produtores vinculados à tradição, ao prestígio do seu renome, e de outro os produtores vinculados à posição de subversores desta tradição (CHRISTO, 2013, p. 97).

Logo, os produtores da alta-costura e do *prêt-à-porter* assumem a posição de representantes legítimos da produção autoral de objetos culturais, enquanto os produtores vinculados às demandas de mercado - estilistas e designers - apresentam uma produção bem sucedida, orientada pelos requisitos e restrições

concretos do público e da produção industrial. A oposição, neste caso, se constrói contra uma produção desvinculada das demandas concretas dos usuários, polarizando as diferentes categorias de produtores do campo.

No intuito de estabelecer distinções, portanto, há um exagero nas estratégias de ambos os produtores, estilistas e designers. Neste sentido, percebe-se que há uma supervalorização da capacidade projetual deste, no intuito de legitimar a sua posição como pretendente a dominante no campo. Os estilistas, por sua vez, recusam o exagero e, de igual forma, potencializam a sua capacidade autoral e livre. (CHRISTO, 2013). Percebe-se que a autora credita aos estilistas a posição de dominantes. Trata-se de um *status* do campo da criação que, como já defendemos, a partir das ideias de Bergamo (2007), desconsidera o papel da universidade como agente legítimo.

As relações deste produtor com outros produtores consagrados do campo, as escolas onde estudou, as empresas onde trabalhou, os locais onde seu produto foi divulgado e distribuído são variáveis que, aparentemente, são descartadas como fatores que possam estabelecer o posicionamento deste produtor no campo, mesmo que efetivamente elas tenham contribuído, tal como certamente aconteceu, para a constituição do capital simbólico deste produtor (CHRISTO, 2013, p. 108-109).

Entretanto, ao tomarmos o campo acadêmico da produção de objetos do vestuário, que se constitui a partir das relações sociais e das produções e discussões que reverberam nas faculdades e universidades das quais pesquisadores e professores fazem parte e exercem influência, a relação que defendemos é oposta. Os dominados, pela força da instância máxima da educação no Brasil, foram os estilistas, pois todos os cursos de Moda do país obrigaram-se a migrar para a área do Design.

Acreditamos que esta relação tenha se construído desta maneira, em virtude da formação em Design ter surgido alguns anos antes da formação em Moda e, portanto, apresentar um tempo maior de acúmulo de capital específico, embora no seu campo próprio. Como já referimos, este aspecto se soma às questões de gênero, que evidenciam a supremacia do masculino (designer) sob o feminino (estilista).

Além da capacidade projetual do designer, utilizada para legitimar a posição desta nova categoria de produtor, conforme Christo (2013), há uma outra possibilidade estratégica em favor do designer, que se soma ao contexto socio-histórico que vivemos, marcado pela complexidade da vida humana: a

interdisciplinariedade, que se torna possível no Design, justamente pela sua não autoralidade/singularidade.

A partir da premissa de que o campo é espaço de disputas entre dominantes e dominados, podemos verificar, ao longo da história, que existiram sempre tensões na busca por distinções no campo da Moda, uma vez que cada novo agente busca se afirmar e obter legitimidade, assim como o faz o designer de Moda neste momento. Esta busca por distinção, de acordo com Bourdieu (1999), é uma característica da estrutura do campo da arte, estabelecida a partir da oposição entre a indústria cultural e o campo de produção erudita, que se afasta do grande público, e estabelece critérios próprios de avaliação dos seus produtos.

Considerando esta divisão, a princípio, o Design estaria localizado dentro do campo da indústria cultural, tendo em vista que os produtos desenvolvidos por estes criadores seriam resultado de demandas dos usuários ou dos produtores, ou seja, o Design geraria produtos destinados à produção industrial e ao 'grande público', seguindo as leis de concorrência do mercado na busca por conquistar o maior número possível de consumidores. Esta mesma lógica também poderia ser aplicada ao produtor de objetos do vestuário, principalmente vinculado a uma produção industrial em larga escala (CHRISTO, 2013, p. 87).

Bourdieu (1999) reforça a busca por distinção social como uma característica própria da estrutura do campo da arte, que no século XV teria consagrado o artista como um gênio. Contudo, a alta-costura, assim como os demais objetos do vestuário, era considerada como arte média, intermediária entre a erudita e a popular, pela curta temporalidade dos bens simbólicos do campo.

Neste sentido, Bourdieu (2008) vai defender que o campo da alta-costura se caracteriza pela transformação em um curto espaço de tempo, pela redução do tempo do seu valor material e simbólico, que assegura a distinção entre os seus agentes. Ela ocorre por uma ruptura obrigatória, com tempo definido, pré-estabelecido e conhecido, que obriga o produtor a movimentar-se continuamente na busca de renovação. "Na verdade as formas não são nem inovadoras nem revolucionárias [...], mas modificações para atender à dinâmica das transações comerciais, que exigem produtos diferenciados a todo tempo" (CHRISTO, 2013, p. 110). Neste processo, mesmo o produto perdendo valor para os seus consumidores, ele pode apresentar valor de distinção para outros consumidores, em posições hierárquicas menores, até perder totalmente o seu valor, uma vez que quanto mais um objeto do vestuário se torna popular, menor valor lhe é atribuído.

Assim, o valor de um bem simbólico não envolve apenas os materiais e as operações necessárias para a sua fabricação, pois um mesmo objeto pode ter valores diferentes, a depender da posição que os seus produtores ocupam no campo, com a sua consagração, que possibilitará a transmutação do objeto criado em outro de maior valor econômico e simbólico. Este processo sofre influência de todas as instituições responsáveis pela concepção, fabrico, distinção, consagração, difusão e comercialização; das escolas onde o produtor estudou, os locais que frequenta, assim como as pessoas com quem convive; os editores, críticos e especialistas que consagram o produtor e a produção. Entretanto, reforçamos, “é a estrutura social do campo e a maneira como ela se constitui, com suas diferentes instâncias, seus mecanismos e modos de funcionamento próprio, que determinam as posições e relações que se estabelecem dentro do campo que interferem na construção dos valores dos diferentes produtores e dos seus produtos (CHRISTO, 2013, p. 124).

Outro argumento recorrente, no que concerne às diferenças entre a formação em Design e em Estilista, é o de que o primeiro estaria mais ocupado das questões funcionais e comerciais, em detrimento das estéticas, o que nos remete ao pensamento da “boa forma”. Neste processo de projeção, contudo, a estética e os aspectos funcionais se configuram como dimensões não separáveis, ou seja, os objetos devem se vincular tanto ao gosto dos seus usuários, quanto às exigências econômicas a que tenham que se submeter. Para Christo (2013), entretanto, os estudos em Design dos últimos cinquenta anos buscam enaltecer uma preocupação com a estética dos objetos e com a metodologia utilizada e distanciar-se desta relação entre Design e comércio.

Importante observar que este esforço em dissociar o Design do comércio e aproximá-lo das questões estéticas parece ser uma noção presente no campo do Design que contradiz, em parte, as noções que permeiam a atividade do ‘designer’ dentro do campo de produção de objetos do vestuário já que elas o posicionam como uma atividade vinculada ao mercado e a produção industrial e, portanto, mais próxima do que Bourdieu nomeia como indústria cultural (CHRISTO, 2013, p. 88).

Para isso, os projetos devem ser realizados em equipes multidisciplinares, com possibilidades de contato com o setor produtivo e técnico científico, para melhor compreender a produção, as pesquisas motivacionais de mercado, a ergonomia e as técnicas de tratamento de materiais. Além disso, estas equipes possuem expertise

para lidar com as habilidades artísticas e técnicas, sendo capazes de projetar o belo eficaz.

Esta capacidade do designer, que ultrapassa a dimensão do desenho, de ser projetista de objetos reproduzidos industrialmente é o que vai mais fortemente diferenciá-lo do Estilista, que não segue uma metodologia projetual. Seu processo de desenvolvimento de novos produtos baseia-se no método da criação, no processo criativo, no momento inspirador, muitas vezes descomprometido com as reais necessidades sociais dos seus usuários, nesse sentido, referimo-nos ao produtor de objetos de alta-costura, pois obviamente o produtor industrial deve ter atenção a estes mesmos aspectos que o designer observa.

Assim, o designer de vestuário, ou de qualquer outro objeto, é o profissional com competência para projetar objetos ou sistemas de objetos, em integração com o contexto sócio-cultural, histórico, econômico e ambiental dos utilizadores e suas necessidades, exercendo uma prática projetual consonante à realidade das unidades produtivas, coerente, criativa e norteada por princípios de ética e responsabilidade social.

A formação para a concepção de produtos do vestuário se iniciou em atraso, no Brasil, principalmente se compararmos ao Design. Foram necessários 25 anos após a criação do primeiro curso de Desenho Industrial, para que surgisse a graduação em Moda. Para Pires (2002), a falta de profissionais preparados para a função de designer de Moda possibilitava que leigos e autodidatas assumissem a função, com base nos conhecimentos adquiridos com o exercício da profissão.

Aparentemente, a atividade podia ser exercida por qualquer pessoa com certo talento artístico, que viajava para fora do Brasil em busca de materiais, bibliografias, referências, métodos, técnica e tecnologia.

Esta falta de profissionais formados em Moda é um fator de aproximação com o Design, que também sofreu esta carência. Os corpos docentes de ambas as áreas eram constituídos por profissionais e acadêmicos de áreas correlatas e, na formação em Design, alunos formados na escola de Ulm. Assim, tanto o ensino de Design, quanto o ensino da Moda “foi sendo construído de modo empírico, sem um perfil profissiográfico claro” (PIRES, 2012, p. 3).

Entretanto, os cursos de Design, ao contarem com alunos da escola de Ulm, Centro de Ensino e Pesquisa de Design e Criação Industrial, de origem alemã,

podem ter tido um fortalecimento do seu campo, ao contrário dos cursos de Moda que, sem um profissional específico, constituíram-se de modo empírico.

Assim, na construção do novo campo, é importante compreendermos que ele é um espaço social onde os diferentes agentes e produtores se reconhecem, legitimam-se e consagram-se, estabelecendo quem vai ou não pertencer ao campo e em que posições hierárquicas. Há sempre conflitos entre os que pertencem ao campo e os que desejam pertencer, entre os dominantes e dominados. As noções e práticas que representam estas posições e disputas é o que vão configurar a estrutura e o funcionamento do campo, que está em constante movimento.

[...] quando diferentes agentes do campo de produção de objetos do vestuário do Brasil se unem para [...] validarem os objetos desenvolvidos pelos 'designers de Moda', [...] acabam contribuindo na formação de um mercado favorável a ele. Mas, por outro lado, se outros agentes do mesmo campo se unem para validarem os objetos desenvolvidos por outros produtores do campo, [...] os 'estilistas', através de discursos de celebração sobre a sua capacidade autoral, também contribuem na formação de outro mercado favorável, porém, desta vez, direcionado ao 'estilista' [...] (CHRISTO, 2013, p. 127).

Portanto, quando houve o enquadramento dos então cursos de Moda ao campo do Design, novas relações, posições, agentes e valores passaram a constituir esse campo (CHRISTO, 2013). A principal questão que consideramos foi que, enquanto para Christo (2013), que compreende bem a Moda¹⁹, mas possui uma estrutura formativa distanciada dela, houve apenas um movimento natural e esperado dentro do campo, através do qual os designers de Moda conquistaram o seu pertencimento em oposição aos Estilistas, para os que apresentam histórias de formação no então campo da Moda, até 2004 o campo de produção de objetos do vestuário nunca havia existido. Tratava-se do vestuário como sinônimo de Moda e, embora concordemos que esta é uma equivocada construção histórica, compreendemos claramente o sentimento, por parte de muitos pesquisadores, de que há uma redução do campo com o enquadramento, pois foram acostumados a pensar o vestuário na dimensão do fenômeno sociocultural da Moda. Concordamos que ela seja muito mais ampla, o que não implica dizer que aceitamos o discurso reducionista. O que fazemos na maioria dos nossos cursos acadêmicos é pensar o vestuário como um objeto de design, ou seja, projetamos sob o olhar da Moda. Este

¹⁹ Além de docente nos cursos de Moda, debruçou-se sobre este campo para a construção da sua tese, defendida em 2013.

foi, certamente, o princípio norteador da decisão de enquadramento proposta pelo Ministério.

Neste sentido, os designers não são recém chegados no então campo da Moda. São os Estilistas, agentes deste campo, que estão entrando no campo do Design, mais especificamente no campo de produção de objetos do vestuário. Há, portanto, diversas possibilidades de se perceber o atual momento, a depender da validação dos agentes do novo campo.

Acredita-se, embora sem nenhuma pretensão de comprovação no momento, que no campo da criação não há oposições desta ordem. Ou seja, não se legitima o designer em função do estilista ou vice versa.

Na verdade, não se percebe estas oposições, e o estilista é o termo de maior circulação nas empresas e nos veículos de comunicação, agentes de difusão do campo. Nele, as disputas, de igual forma, ocupam-se da legitimação dos agentes hierarquicamente consagrados, do *status* e prestígio que gozam e dos instrumentos que lhes dão prova de valor e poder. A relação entre dominantes e dominados, entretanto, não se constrói na relação entre designers e estilistas, mas na consagração dos pertencentes ao meio, e na deslegitimação dos que se encontram fora dele.

Evidentemente, se esta dominação dos designers de Moda não é hoje percebida fora do campo acadêmico, no futuro próximo, passada a transição, eles serão os produtores dominantes do campo, pois os cursos formarão apenas este agente, ao passo em que a inexistência dos cursos de Estilismo tornará, igualmente inexistente, a profissão de estilista.

3 DO ESTILISMO AO DESIGN

Em 1997 o Ministério da Educação realizou uma consulta pública, por intermédio da Secretaria de Educação, Edital no. 4/97, referente ao enquadramento de todos os cursos de Moda à área do Design. Como resposta, as coordenadoras do curso de Desenho de Moda da Faculdade de Santa Marcelina e do curso Superior de Negócios da Moda da Universidade Anhembi Morumbi, as duas pioneiras no ensino de Moda no Brasil, ambas situadas em São Paulo, encaminharam o documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos Superiores de Moda”, em 06 de maio de 1998, no qual as escolas defendiam a criação da área Moda no MEC, com base em uma década de atuação no campo, pesquisas realizadas e encaminhadas sobre o tema, contato com os empresários e associações de classe, e reconhecida vivência profissional na área.

Na época, o argumento principal do documento era o de que a Moda não poderia se restringir a uma habilitação do Design:

A complexidade e relevância da Moda como negócio, aliada à sua importância como fenômeno social e comportamental, exigem que os cursos de Moda tenham um universo próprio de estudo. O profissional, independente de sua área de atuação, deve ter uma compreensão ampla do processo de Moda, da criação à comercialização. Não se pode tratar a Moda apenas como Modalidade ou habilitação de um curso com outros focos, assim como o nível do curso deve ser de bacharelado, sob risco de não propiciar uma formação adequada às exigências de um mercado extremamente competitivo (SANTA MARCELINA, 1989, p. 1).

Defendia-se uma formação generalista, na medida em que o estilista deveria compreender as principais atividades do negócio da Moda e, ao mesmo tempo, especialista, o que lhe facilitaria a inserção no mercado de trabalho:

Como em outras áreas, a formação do profissional de Moda deverá envolver um perfil abrangente, que atenda a três níveis: a) global, relativo a competências genéricas, oriundas das necessidades da Moda globalizada contemporânea; b) nacional, relativo aos desafios que o Brasil tem pela frente em sua inserção no mercado de consumo mundial e na resolução de seus problemas sócio-econômicos; regional, relativo às realidades do público que é atendido pela IES, e que estão estreitamente relacionados à colocação efetiva do formando no mercado. [...] A formação generalista é baseada, principalmente, nas áreas de formação cultural, humanista e tecnológica; já a formação especialista deve procurar desenvolver as potencialidades individuais dentro do contexto do mercado regional (SANTA MARCELINA, 1989, p. 2).

Este grupo que se articulou no passado, propondo o documento, mantém uma agenda regular de encontros até os dias atuais, razão pela qual foi possível

acessar suas ideias, quando passamos a frequentar seus fóruns presenciais e virtuais. Contudo, como a equipe que estava à frente deste movimento no Ministério não ocupa mais a mesma posição, nem foi possível contactá-la, não tivemos acesso a outros documentos referentes à consulta. Neste sentido, acreditamos que outros cursos de Moda enviaram algum tipo de retorno ao Ministério, à época, legitimando ou negando a ideia de enquadramento da Moda ao Design, que ali se colocava como proposta.

Entretanto, apesar da manifestação contrária de duas importantes escolas de Moda no Brasil e, possivelmente, de outras escolas, no ano de 2003, o MEC publicou o Parecer CNE/CES no. 67, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e **Design**. Neste documento, o MEC já sinalizava para o enquadramento dos cursos de Moda à área do Design, na definição das competências a serem desenvolvidas pelo profissional egresso:

Conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, **confecção, calçados, jóias**, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003, p. 27, grifo nosso).

Em 2004, o Ministério aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Design, através da Resolução CNE/CES no. 5, de 8 de março de 2004, com base nos pareceres CNE/CES no. 67 e no. 195/2003 de 5 de agosto de 2003. Dois anos mais tarde, em 2006, os catálogos dos cursos superiores de tecnologia foram publicados. A partir destas publicações, os bacharelados em Moda, que até então possuíam uma infinidade de nomenclaturas distintas, passaram a pertencer à área do Design, enquanto os tecnológicos utilizaram o termo Design de Moda.

Independentemente da aceitação das escolas de Moda a este enquadramento, e das devidas adaptações curriculares, que não se restringiam à mera mudança de nomenclatura, o MEC passou a considerá-los cursos de Design e, portanto, a submetê-los a provas de Design no Exame Nacional de Desempenho (ENADE), nos anos subsequentes: 2006, 2009 e 2012.

Esta passagem da concepção formativa em Moda, do Estilismo ao Design, abre um espaço potencial para o debate em pelo menos três dimensões: a discussão sobre o poder dos bens simbólicos, e as disputas entre os agentes do campo da Moda, porque justifica esta relação entre dominantes/dominados no processo de enquadramento; as relações existentes entre os significados desta passagem e a crise do paradigma científico, favorecendo, portanto, o processo; e as relações de poder que estão por trás dos discursos e das práticas de resistência.

3.1 Processo

Apesar das resistências, identificadas inicialmente em São Paulo e hoje já percebidas em outras partes do país, foi significativo o número de escolas que aceitou o enquadramento da Moda, muitas delas, acreditamos, em processos sem muitas discussões, por um poder simbólico que é exercido pelo Ministério da Educação, instância que autoriza, legitima e desautoriza o ensino no Brasil.

Neste contexto, como a grande parte dos cursos de Moda do país está localizada nas instituições privadas, mais susceptíveis a avaliações excessivamente criteriosas, compreendemos este aceite pacífico como parte do jogo nas relações entre dominantes/dominados. Para Bourdieu (1983), o poder simbólico é esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem.

Há, portanto, um consenso de que as instituições devem obediência ao “Sr. Ministério da Educação”, sob pena de punições severas, que vão desde a autorização para funcionar, até o acesso às políticas de fomento à pesquisa. Neste sentido, Bourdieu (1983) afirma que o poder simbólico é um poder de construção da realidade, que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, isto é, o sentido do mundo supõe um conformismo lógico, uma concepção homogênea, consensual, que viabiliza a concordância entre as inteligências. Assim, se o MEC estabeleceu o enquadramento, a partir de 2004, pareceu natural, que muitas escolas deveriam simplesmente se adaptar a esta nova orientação e o debate, à época, ficou apequenado.

Sabemos, entretanto, que o MEC é formado por professores universitários vinculados a instituições de ensino superior e que, portanto, levam para esta instância de poder posições ideológicas próprias. Assim, podemos dizer que este

processo de enquadramento se deu pelo poder simbólico exercido pelo Ministério, mas também pelas disputas do campo.

Para melhor compreender estas disputas, a partir de seus agentes, entrevistamos quatro professoras, no 8º. Colóquio de Moda - Rio de Janeiro, em setembro de 2012, três das quais haviam, de alguma forma, participado deste processo junto ao MEC, e a outra, apesar de ser docente de diferentes cursos de Moda da capital carioca, teve o seu percurso formativo e investigativo todo orientado para o Design. Como estratégia de preservação das suas identidade, optamos por utilizar o nome de flores: Acácia, Alfazema, Carmélia Branca e Gardênia.

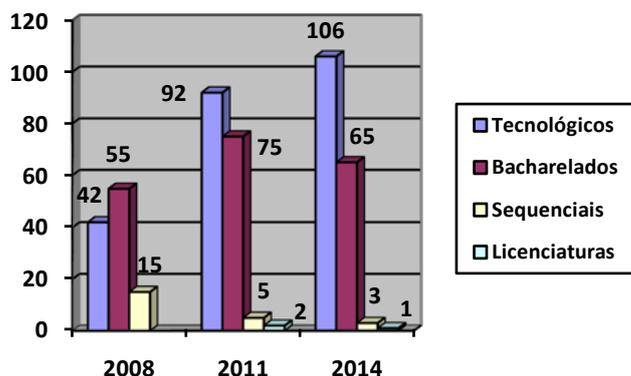
Os resultados destas conversas com as professoras se somaram aos dados numéricos obtidos entre os anos de 2008 a 2014, em bibliografia específica e no site do Ministério, para que pudéssemos ter uma ideia do cenário do ensino de graduação em Moda no Brasil, em termos de quantidades e modalidades.

Em 2008, os cursos de Design de Moda no Brasil alcançavam o número de 112 graduações e 24 especializações e Master Business Administration (MBA). Das graduações, 55 eram bacharelados, 42 tecnológicos e 15 sequenciais (PIRES, 2008). Passados três anos, em 2011, de acordo com dados publicados no *site* do E-mec²⁰, as formações superiores em Moda alcançaram o número de 174, representando, portanto, um significativo crescimento de 55%. Destes, 75 bacharelados, 2 licenciaturas, 92 tecnológicos, 5 sequenciais. O surgimento das licenciaturas sinaliza uma preocupação positiva, mas ainda muito tímida, em formar profissionais para atuar neste cenário de expansão da formação em Moda.

Em fevereiro de 2014, ao buscar os cursos de Moda credenciados pelo MEC, percebe-se uma estagnação neste quantitativo, pois são registrados 175 cursos, apenas um a mais que os identificados em 2011. Contudo, mantém-se a tendência de preferência aos cursos tecnológicos, representando um crescimento de 15,2%, ao mesmo tempo em que decresce o número de bacharelados em Moda em 13,3%.

²⁰ Ministério da Educação. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 21 fev.2011.

Gráfico 1 - Modalidades de graduações em Moda no Brasil



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 21 fev.2011.

Notamos, portanto, que há uma nova tendência formativa, que consiste na eleição dos cursos tecnológicos como modalidade. Entretanto, isto não é apontado, nem pelos resistentes, nem pelos favoráveis ao enquadramento, o que sinaliza que os adeptos desta modalidade não estão representados em nenhum dos grupos que se polarizam.

Esta inversão da predominância dos cursos tecnológicos, a partir de 2011, em detrimento dos bacharelados, pode ser compreendida como uma resposta a um suposto aumento da demanda do mercado por este profissional mais tecnicista, mas, em alguns casos, como uma fuga aos exames do Exame Nacional de Desempenho que, desde 2006, trazem questões predominantemente do campo do Design. Neste caso, podemos arriscar afirmar que o não posicionamento dos cursos tecnológicos vai se justificar justamente pela despreocupação com o exame, e a ausência de reflexões sobre o que significa a substituição do estilista pelo designer como agente produtor do campo.

Em muitos discursos e produções documentais de resistência à migração da Moda ao Design, vamos perceber a preocupação com os resultados obtidos no ENADE, já que ele se apresenta com um foco mais generalista, sem se deter às questões próprias da Moda/vestuário. Esta orientação coaduna com a visão inter e multidisciplinar que parece ter influenciado o processo de enquadramento da Moda ao Design pelo MEC.

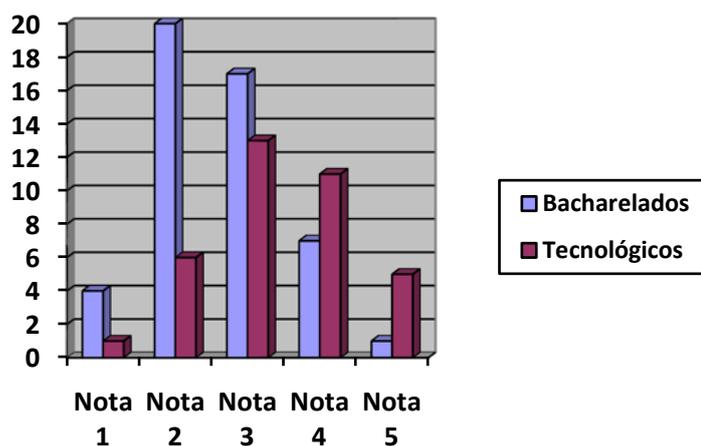
Os cursos tecnológicos, por outro lado, são submetidos a provas com questões específicas de produtos têxteis e de vestuário. Como apenas oito bacharelados em Moda são ofertados por instituições públicas, é possível que

algumas IES, pressionadas por melhores resultados por seus mantenedores, possam ter optado por migrar para uma formação tecnológica.

Evidentemente não se mede a força de um curso de graduação através de um único exame, inclusive o próprio MEC leva em consideração diversos indicadores para atribuição de conceitos. Ao mesmo tempo, os resultados do ENADE podem vir mascarados por omissões estudantis, comumente denominadas “boicotes”²¹.

Apesar destas considerações, ao analisarmos os 76 cursos aos quais está atribuída uma nota referente ao ENADE 2012, percebe-se que os bacharelados têm obtido os piores resultados.

Gráfico 2 - Notas dos cursos de Moda no ENADE 2012



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 21 fev.2011.

Nas entrevistas realizadas, a possibilidade de uma escola deixar de ofertar um bacharelado, para se dedicar à gestão de um curso tecnológico, com menor grau de exigência, foi cogitada em uma das falas. O que, implicitamente, pressupõe uma preocupação com o ENADE, mesmo por quem esteve envolvido no processo de enquadramento. Entretanto, ao mesmo tempo, a professora entrevistada percebe que circula uma conotação negativa atribuída a esta possibilidade de mudança, pois esta transição parece significar um retrocesso para a instituição. Tal preconceito pode explicar o porquê de algumas escolas terem optado

²¹ Trata-se da organização de ausências coletivas, quando os estudantes julgam inadequado o processo avaliativo.

pela abertura de mais de um curso de Moda, em diferentes modalidades. Ou seja, mesmo desejosa de um curso tecnológico em Design de Moda, ela opta por abri-lo, ao invés de ver transformado/reduzido um bacharelado.

Eu acho que nesta mudança você pode ver que existe uma resistência muito grande das escolas em quererem mudar, elas acham que vir para um tecnólogo é demérito, acham que com isso perdem qualidade porque vai ser um curso superior de tecnologia. Mas os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação como outro qualquer, diferente de um tecnólogo do 2º grau, que é hoje a nomenclatura existente [...] (Gardênia, 2012).

A maioria dos 175 cursos, que são Design, teve inicialmente uma orientação para o Estilismo, embora **hoje apenas dois mantenham o termo em suas nomenclaturas**²², anunciando a sua falência e a dominação do Design enquanto área, por parte dos 135 cursos denominados Design de Moda, Design – Moda, ou Moda e Design.

Curiosamente, os dois cursos que mantêm o termo Estilismo em suas nomenclaturas, o associam ao termo Design, o que resulta numa combinação teoricamente inconsistente, já que são concepções diferentes sobre a construção do objeto do vestuário, e que legitimam e consagram diferentes produtores do campo.

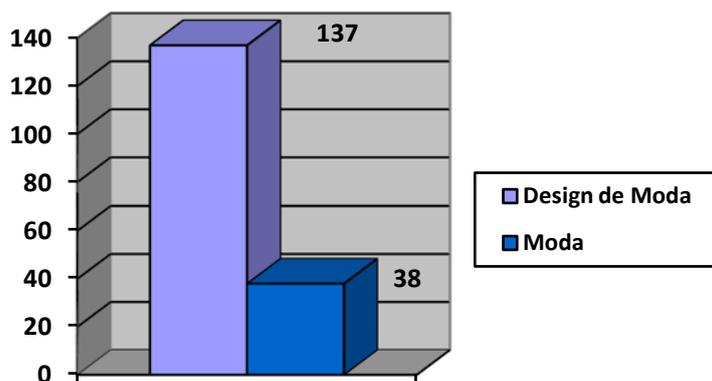
Em um dos casos, o do Senac-SP, percebe-se que houve uma intenção de distinção com o outro curso que a instituição oferece, também de Design, levando-a à oferta de um curso de Design de Moda – Estilismo e outro Design de Moda – Modelagem, o que nos parece identificar um curso com foco mais cognitivo, que se volta aos processos criativos e projetuais e outro mais voltado para as possibilidades produtivas. No outro caso, na UFPI, porém, a contradição presente no nome pode indicar o desconhecimento dos elementos que distinguem o Estilismo do Design e que, mais que uma distinção, possibilitam que eles se coloquem como opostos no campo.

Existem ainda muitos cursos que mantêm apenas o termo Moda em suas nomenclaturas, o que demonstra que este processo não está se dando de modo passivo e consensual. Os que resistem, não aceitam a aproximação dos dois campos, e não realizam o ENADE. Em 14 de Março de 2012 foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria Normativa No.6, que apontava os cursos a serem avaliados pelo exame, dentre eles o do Design, dispensando do procedimento os cursos que se denominavam apenas Moda. Trata-se de uma pequena vitória do

²² SENACSP – Design de Moda – Estilismo; UFPI – Moda, Design e Estilismo.

movimento de resistência, mas que também ressalta uma situação provisória, na qual estes cursos nem se assumem como Design, nem têm o aceite do MEC com relação à solicitação de tornar a Moda campo do saber.

Gráfico 3 - Nomenclatura dos cursos de Moda do Brasil



Fonte: Ministério da Educação. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 21 fev.2011.

Este processo de enquadramento da Moda à área do Design exigiu adequação dos currículos em um processo que pareceu, para muitos, arbitrário, mas que representou a visão e formação daqueles que detinham o poder. Quando questionadas sobre a quem interessou esta mudança, as entrevistadas, todas pertencentes a cursos que passaram por esta transição, negam a arbitrariedade do processo. Importante ressaltar que a amostra foi constituída, de modo não intencional, por profissionais que estiveram ou ainda estão exercendo alguma atividade para o Ministério da Educação, sendo coerente que legitimem a transição. Tratam-se, portanto, de olhares favoráveis ao enquadramento da Moda ao Design.

[...] eu vi um trabalho muito sério sendo feito, que na verdade foi do professor Wollinger²³, que foi com a equipe dele na SESU (Secretaria de Educação Superior), que é o setor de regulação, e o objetivo foi exatamente, dentro de um cem número [...] de nomenclaturas que ele detectou existirem no país, unificar. Pra você ter uma ideia, nós tínhamos curso de Estilismo e Cosmetologia, que é um curso de mulher, tinha curso de Design e Cosmético, Cosmeatria. Então, a gente foi vendo, o próprio INEP foi identificando [...] eu acho que foi muito bom porque ele fez um estudo no sentido de poder tornar mais linear as nomenclaturas. [...] na verdade, o que esteve por trás de tudo isso foi um esforço hercúleo para poder tipificar um curso, **uma área, que até hoje ainda não encontrou muito lugar** (Gardênia, 2012, grifo nosso).

²³ Prof. Paulo Roberto Wollinger – então Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior – DESUP/SESu/MEC.

Para Gardênia, o motivo que teria levado o MEC a este enquadramento foi, principalmente, o desejo de unificar as nomenclaturas. Embora a professora não indique, a priori, nenhuma disputa de poder em jogo, a sua fala vai, aos poucos, revelando o Design como um campo mais consistente do que a Moda, estando, portanto, a sua formação mais amadurecida. Tais aspectos revelam, em primeira instância, o argumento anterior que defendemos de que o campo do Design no Brasil teria, pela sua antiguidade, acumulado maior capital específico, do que o então campo da Moda. Mais que isso, a professora também reflete um posicionamento de gênero, que se percebe na associação da Moda como um curso de mulher, em contraposição ao Design, implicitamente uma área mais masculina e, portanto, mais consistente.

Há evidências deste pensamento na entrevista, tanto quando trata das nomenclaturas diferentes, quanto quando expõe sua crença de que a Moda ainda não encontrou o seu lugar enquanto campo e, por fim, quando reproduz a fala de Wollinger a respeito da pouca quantidade de profissionais no país:

Eu, pessoalmente, em um encontro que houve de diretores de escolas, de mantenedoras, e eu fui representando a minha mantenedora, conversei pessoalmente com o Wollinger, e ele falou pra mim: '[...] a única coisa que eu acho é que vocês são muito poucos como Moda no Brasil, talvez se a gente fizesse um encontro pudesse discutir como isso fosse acontecer.' E realmente, marcamos, mas foi no ano de eleição da Dilma, não deu certo, e agora recentemente ele já não está no Ministério de Educação, então a gente perde a noção de como vai ficar. **Mas não vejo nenhuma intenção de fundo por detrás disso não. Acho que a intenção foi muito boa** (Gardênia, 2012, grifo nosso).

Este campo, por ter considerado Moda e vestuário como sinônimos, foi se constituindo a partir de olhares diversos, de outros campos, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, etc., ressaltando um fenômeno sociocultural que se apresenta com significante flutuante. Isso teria contribuído para tornar o campo complexo e, ao mesmo tempo, enfraquecê-lo. Assim, a Moda se constrói de modo multidisciplinar, campos diferentes a tomam como objeto, mas este suposto diálogo não representa uma inter-relação efetiva. Por esta razão, ela parece não ter encontrado ainda o seu lugar, e os pesquisadores envolvidos no campo parecem não ter a força necessária para defendê-lo, como observamos no texto de Gardênia.

Para Carmélia Branca, esta distinção entre Design e Moda, ou melhor, entre a atuação dos designers e estilistas não existe na prática, pois ao descrever o processo de concepção de novos projetos seguindo uma metodologia projetual de

Design, identificamos o modo de trabalho do estilista de Moda. “Não me parece que estamos falando de algo tão diferente”:

Foi criada uma comissão de quatro professores especialistas e que atuavam em cursos de Moda para pensar padrões de qualidade em Moda, e eu estava nesta equipe. Percebeu-se que, no mercado de trabalho, não se sabia como equivaler alguém que é formado em decoração ou em Estilismo. Então o procedimento foi o seguinte, em cada item, nós fomos nos perguntando se daria para colocar decoração, daria para colocar Moda? E aí a gente foi montando todos os itens de Design daquelas dimensões básicas e se chegou à conclusão de que não estávamos muito longe não, de que, de fato, aquelas práticas projetuais existiam na Moda, elas não eram nomeadas e nem reconhecidas (Carmélia Branca, 2012).

Em discurso, contudo, sabemos que há uma relação de disputa entre os dois produtores, responsável por potencializar as diferenças entre ambos.

[...] Efetivamente se elaborou um documento, onde se adotou a Moda como uma ênfase do Design. Este documento chegou da categoria. Até então, era praticamente impossível. **Existem ainda algumas cabeças no Design com algum tipo de preconceito**, mas em menor proporção. Nós fizemos um levantamento das nomeações nesta época e tinham mais de cem denominações para a Moda. Você perde uma marca. [...] Então foi um processo muito doloroso, muito difícil, mas lindo. As coisas começam a ficar muito claras para o aluno (Acácia, 2012, grifo nosso).

Na disputa, o reconhecimento de Acácia, no que tange aos preconceitos dos agentes do campo do Design, revela-se na constatação de que nenhum dos cursos de Design no Brasil oferecem disciplinas de Moda obrigatórias, e reforça a tese que defendemos de que eles se encontram na posição de dominados e, portanto, mantem a defesa da ortodoxia.

Neste sentido, excetuando-se apenas uma – cuja formação não é também em Moda, as entrevistadas apresentam, em seu percurso formativo, algum tipo de orientação para o Design, seja no nível da graduação ou da pós-graduação, de modo que o enquadramento não lhes exigiu uma formação diferente daquela que já apresentavam, o que também vai justificar o fácil aceite, já que estão na posição de dominantes.

Todas as entrevistadas acreditam que não houve arbitrariedade no processo, pois na comissão do MEC existiam representantes do campo, mas que não foram eleitos pelos seus pares, pontuamos, e também porque, com certeza, estes se dedicaram responsabilmente ao processo e deram o melhor de si no desejo de elevar o conceito da Moda no Brasil.

A construção de um objeto de vestuário está dentro do escopo do que é um projeto de Design. Em 2004, a Resolução definiu. Em minha opinião, **esta definição não veio de cima pra baixo**, porque algumas pessoas envolvidas com isso eram pessoas de dentro do campo (Alfazema, 2012, grifo nosso).

Apesar disso, reconhecemos que, não sem razão, circula-se a ideia de uma imposição que veio de cima para baixo, entre os intelectuais da área. Esta crença decorre do fato desta comissão, embora constituída por representantes do campo, não ter sido eleita entre os seus pares e, portanto, estes não se sentiram por ela representados. Parece não ter havido, à época, uma discussão coletiva consistente, em cujos fóruns se fortaleceria o posicionamento, e se elegeriam nomes de pessoas para levar os questionamentos ao Ministério. Houve algum tipo de discussão nas escolas, que apresentam realidades e interesses particulares, mas o debate ficou apequenado e a sensação de ter ficado “de fora” do processo perdura até hoje.

Ademais, o pouco tempo fornecido pelo Ministério para que as instituições adaptassem suas realidades ao novo enquadramento, reforçou a ideia de arbitrariedade. Em 2004 lançou-se a portaria e, dois anos depois, o MEC já estava avaliando os cursos, via ENADE, a partir de questões que pressupunham uma formação em Design. Obviamente, não haveria nenhum curso de bacharelado, cujo tempo mínimo para a formação é de quatro anos, com estudantes que apresentassem uma sólida competência em Design.

Apesar do envolvimento com a causa, um ou outro depoimento apresentou distorções nas percepções do campo da Moda ou do Design, o que nos preocupa, pois nos leva a crer que outros professores do Brasil, sem aproximações com o Design, possam estar desorientados quanto ao ensino que deve transmitir aos seus alunos. Acácia, de igual modo, demonstra este mesmo tipo de preocupação, em sua fala:

As pessoas estão apresentando uma fala que, na verdade, traduzindo, ela descobriu o Design. Ela pensa que está trazendo uma novidade, mas ela não sabe que o que está trazendo são os princípios básicos do Design, apresentados nas primeiras aulas de Design. Teria que trocar o corpo docente, ou trabalhar profundamente, ou capacitar. Eu tenho professores que são concursados, mas não são designers. Quem está ensinando a eles o que é Design? Isso está pegando nas orientações de TCC. Eu acredito muito nos coletivos. [...] Nós, educadores, não acordamos designers. As colegas falam de Design, e eu fico quieta. Desconhecem a história e acham que o Design é para todos, mas ele tem uma história de 50 anos (Acácia, 2012).

Carmélia Branca defende o processo de concepção de novos produtos, utilizando como argumento o exagero na noção de metodologia projetual aplicada ao design e no pressuposto de autoralidade do estilista:

O Estilismo passava muito assim, ah, faça uma pesquisa de rua e esta pesquisa era assim: eu sento no banquinho e vejo o que as pessoas estão usando, não tinha um comprometimento com a pesquisa científica, com a fundamentação teórica, era muito focado no fazer, na inspiração, querendo puxar uma linha criativo-artística, uma vertente artística que não se compromete com nada. Eu não tenho que dar uma explicação, tive uma inspiração. No Design você tem que formar um arcabouço teórico, desenvolver uma metodologia projetual de Design. **Foi preciso trazer pessoas com titulação.** Estamos na metade do caminho. **Ideal seria a Moda como campo do saber, eu concordo,** mas hoje nós ainda não temos esta bagagem. Um campo de saber independente do Design vai ter que incorporar todas as áreas. Será que os professores têm esta noção? (Carmélia Branca, 2012, grifo nosso).

Mesmo em defesa do enquadramento, afirmando que o vestuário é um produto de Design, e que, portanto, não há necessidade de criação das diretrizes para a Moda, as professoras também reconhecem algumas dificuldades internas de aceitação, principalmente relacionadas ao corpo docente cuja formação não é em Design, que levaram muitas escolas a modificarem os seus quadros. Tais questões necessitariam ser refletidas antes do enquadramento, pois engessaria as instituições públicas e causaria demissões, muitas vezes injustas, nas instituições privadas.

Então, na verdade, quando o nosso curso começou ele tinha esse lance do Estilismo muito forte [...]. Quando nós tivemos que mudar o enfoque foi um 'Deus nos acuda', porque ele não conseguia entender. [...]. O professor que era estilista, muitos deles a gente teve que fazer com que ele deixasse de trabalhar, porque o estilista profissional era aquele que há muitos anos trabalhava na indústria. Então ele quer é a visão do estilista, que é a visão do desenhista de Moda. Estes eram muitos dos melhores e mais antigos que nós tínhamos. [...] **Então alguma mão de obra muito especial também foi perdida, mas, por outro lado, uma profissionalização** (Gardênia, 2012, grifo nosso).

Há tantos vetores que eu identifico, mas nenhum deles abraçou a Moda em termo de estruturação no Ministério da Educação. Todo mundo fala mal do Design, que o Design abafou, mas o Design salvou a Moda, porque estava num limbo que não era nada, entendeu? Ah, exigiu, exigiu! **Que todas as escolas tiveram um prazo para se reestruturar e reestruturar o corpo docente,** estruturar o currículo, e isso incomodou muita gente, e incomoda até hoje (Carmélia Branca, 2012, grifo nosso).

As entrevistadas também foram questionadas sobre a aceitação dos cursos de moda do Brasil ao enquadramento. Unanimamente, a exemplo de Gardênia, todas demonstram ter conhecimento da existência de um movimento de

resistência, muito embora nenhuma apresente conhecimento profundo sobre o mesmo.

[...] Eu acho que as pessoas não querem ser um designer, porque eles não conseguem separar o Design da Moda. Elas não conseguem ter essa visão, não rompem com o artesanato, acham que a Moda ainda está naquela característica artesanal, ainda tem uma visão bastante, do fazer artístico. O que muda, teoricamente, é só o enfoque, como conhecimento eu acho que a área só tem a lucrar. **Existe uma discussão, da qual eu não faço parte, até que ponto Moda é Design** (Gardênia, 2012, grifo nosso).

Nos relatos, reforçam-se estas contradições, entre os que pensam o Design como uma área mais técnica e aqueles que conseguem percebê-la de uma forma muito mais ampla, inter e multidisciplinar. Este pensamento que o reduz orienta o discurso do movimento das escolas de São Paulo que também apresenta sua pertinência, pois foi construído nas lutas de poder do novo campo, com o propósito de ampliar as diferenças entre estilistas e designers, fortalecendo um ou outro produtor, a depender do agente discursivo.

A convicção de que a mudança é positiva parece estar tão absorvida pelas professoras entrevistadas, de modo a justificar perdas profissionais como necessárias. Nestas relações de poder, o designer se sobressai, em detrimento de uma classe de estilistas que se desemprega. Trata-se de um poder simbólico, invisível, exercido com a cumplicidade dos que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem.

Neste sentido, a cultura do Design tem se tornado superior, contribuindo para a integração da classe intelectual dominante, e, deste modo, assegurando uma integração e uma comunicação entre os designers, membros dessa classe e, ao mesmo tempo, os distingue da outra classe, os estilistas.

3.2 Mudança Paradigmática

A partir do final do século XIX, aquela visão mecanicista do mundo, que era decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano, base natural de todas as ciências, começou a perder o seu poder de influência como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais (MORAES, 1997), dando início a uma ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo.

O paradigma científico parece ter servido bem às ciências ditas “duras”, mas não se aplicou de forma eficiente às Ciências Sociais, uma vez que

pressupunha que o pesquisador não teria nenhuma influência nos fenômenos investigados e nem que estes teriam influência sobre o investigador.

Estas percepções de falência do então paradigma, e de entendimento de que aqueles pressupostos da era moderna não conseguiriam explicar a complexa realidade atual, resultou em uma virada paradigmática. Trata-se de uma crise social que vai reverberar nas formas de nos comunicarmos e de nos relacionarmos no mundo. Lyotard e Baudrillard (1986, 1991) vão denominar este momento histórico de pós-modernidade, compreendendo-o como uma negação ao período anterior.

Outros pensadores, entretanto, vão defender que não se trata de um momento de ruptura com a Modernidade, nem de seus pressupostos, mas de excessos provocados pelo desenvolvimento da tecnologia, que se expande a outras esferas. Lipovetsky (2004) vai chamar os novos tempos de Hipermodernidade e enfatizar o seu caráter permissivo e efêmero. Bauman (2001) vai denominá-lo Modernidade Líquida e explorar esta liquidez em diversas dimensões da vida pública, como os relacionamentos e o consumo.

Para Lipovetsky (1989) a modernidade falhou por não conseguir concretizar os ideais das Luzes e, ao contrário, por abrir espaço para a subjugação, burocracia e disciplinaridade. Esta disciplina transformava o homem livre em um homem controlado por um conjunto de regras e técnicas que contribuíam para padronizar e normatizar condutas. Por esta razão, Lipovetsky vai abandonar a disciplina como princípio de inteligibilidade do real e defender o início de uma sociedade pós-disciplinar.

Este é o momento histórico que rompe com o aprisionamento do homem e assegura sua emancipação individual, a manifestação dos seus desejos subjetivos e a realização individual do seu amor-próprio.

Está bem, o surgimento da Moda é indissociável da competição de classes entre uma aristocracia preocupada com a magnificência e uma burguesia ávida de imitá-la. Mas isso não esgota o fenômeno, nem indica por que a aristocracia foi levada a investir na ordem da aparência de modo que a ordem imóvel da tradição se viu destituída em favor da espiral interminável da imaginação. É preciso ver nisso a consideração de novos referenciais, de novas finalidades, e não uma simples dialética social, uma confrontação entre status (LIPOVETSKY, 2004, p. 17).

Segundo o autor, as estruturas socializantes vão perdendo autoridade, ao mesmo tempo em que as grandes ideologias deixam de se expandir, demarcando a era do vazio. Bauman (2001), embora trate deste momento como Modernidade

Líquida, vai concordar com muitos aspectos ressaltados por Lipovetsky e, em sua análise, também vai considerar um momento vazio, de relações frágeis e descompromissos.

A liquidez proposta vem justamente do fato de que os líquidos não têm uma forma, são fluídos que se moldam conforme os recipientes, diferentemente dos sólidos, rígidos e que demandam uma tensão de forças para moldar-se a novas formas.

Assim, nestes novos tempos, os relacionamentos são fluidos que se movem facilmente, “fluem”, “escorrem entre os dedos”, “transbordam”, “vazam”, “preenchem vazios com leveza e fluidez”. A emancipação contribui para a individualidade, e a liberdade almejada traz, na verdade, a necessidade do homem assumir seus atos e as consequências dos mesmos. O espaço é virtual, vazio de significados, enquanto o tempo é escasso e instantâneo, levando a vida a ser consumida com rapidez, como se a existência humana findasse a cada por do sol.

Todas estas mudanças, evidentemente, vão refletir na forma de organização do conhecimento, e instituir um novo paradigma educacional, que, dentre outros aspectos, rompe com a então hiperespecialização (MORIN, 2000), que fatiou o objeto de estudo durante a modernidade, através da seleção de dados significativos e rejeição dos não significativos, em relações de poder (MORIN, 2007). Este rompimento vai se apresentar como um novo paradigma, o da complexidade, uma perspectiva integradora de um todo fragmentado.

Para Morin (2000), é preciso romper com os desafios da hiperespecialização, da globalidade, da complexidade e da expansão descontrolada do saber, de modo a remediar a desunião entre o pensamento científico e o pensamento humanista, entre os conhecimentos dissociados que não refletem nem se comprometem com o destino humano. Perceber que o conhecimento é *implicado* em construções sociais concretas e nos implica é fundamental.

Segundo Morin, uma cabeça bem-feita é melhor do que bem cheia, pois em vez de acumular saberes, ela possibilita “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (2000, p. 21). Por isso a sua tese: para repensar a reforma, é preciso reformar o pensamento. A aptidão geral possibilitará um melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente,

estimular o pleno emprego da inteligência geral” (2000, p. 22). Este, por sua vez, exige o exercício da curiosidade, da dúvida, do repensar o pensamento.

A tese de Morin, contudo, é desafiadora, tendo em vista que os processos de ensino-aprendizagem tradicionais tendem a aniquilar o espírito curioso inerente ao humano desde a infância, e reforçar a abertura das fronteiras entre as disciplinas. A ideia da interdisciplinaridade, em contraposição à disciplinaridade, parece encontrar um precioso espaço neste contexto. Para melhor compreendê-la, é importante que, de início, possamos identificar esse sistema disciplinar:

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade (MORIN, 2002, p. 105).

A disciplina, portanto, coloca-se como uma maneira de organizar, de delimitar, representando uma seleção de conhecimentos que são ordenados para apresentar ao aluno, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e de avaliação da aprendizagem. Este caráter disciplinar, contudo, dificulta a aprendizagem do aluno, na medida em que não estimula ao desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, etc. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45).

A interdisciplinaridade, em contraposição, é muito mais que uma simples integração de conteúdos, pois ela não dilui as disciplinas. Na verdade, mantém suas individualidades e as integra, considerando as múltiplas causas que intervêm sobre a realidade. Consiste, portanto, na capacidade de tornar disciplinas comunicativas entre si. Sua proposta consiste em estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. O currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração.

Embora ainda não se defenda uma teoria única da interdisciplinaridade, é importante explicitar as suas fases, que se deram ao longo de três décadas, 1970, 1980, e 1990. A primeira delas, de acordo com Fazenda (2009), consistiu na construção epistemológica da interdisciplinaridade. Em 1980, buscou-se uma

explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, e buscou-se uma diretriz sociológica, para explicitar um método para a interdisciplinaridade. Por fim, em 1990, o propósito foi o de construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, a construção de sua teoria.

Ao conceituar o termo Interdisciplinaridade, nota-se que não há ainda um sentido único e estável, pois o seu conceito varia conforme o contexto. Para Japiassu, (1976, p. 74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Ela possibilita a compreensão das partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, no propósito da construção de algo inovador, que ultrapassa o pensar fragmentado.

Enquanto a interdisciplinaridade pressupõe que se trabalhe uma temática em diferentes áreas/disciplinas, a multidisciplinaridade consiste numa gama de disciplinas que se propõem simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.

Para Moraes (2008, p. 12), a proposta do conhecimento apresenta a seguinte dificuldade: “Como praticar a interdisciplinaridade em áreas que muitas vezes se creem antagônicas e que se olham com desconfiança? Como vencer preconceitos, práticas arraigadas que impedem uma visão mais ampla do conhecimento?”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação apontam caminhos nessa direção proposta por Morin (2000); caminhos que defendem uma integração de saberes. Em consonância com os movimentos pós-modernistas, multiculturalistas e os Estudos Culturais, dentre outros, elas estabelecem a necessidade de uma consciência da diversidade, estimulam o espírito crítico, a flexibilidade e a reflexividade permanente.

Neste contexto, a Universidade é chamada a repensar suas bases, e contribuir para consolidar, em todas as áreas, este novo paradigma, de pensar a complexidade enquanto novo espírito científico, que se coloca contra o caráter disciplinar e desarticulado do conhecimento proposto na modernidade.

A Interdisciplinaridade está presente nas atividades dos cientistas, e se revela em cada dissertação, tese e trabalho científico. Em diversas áreas como física, química, biológicas, médicas, etc., a interdisciplinaridade e

multidisciplinaridade são uma realidade. No entanto, os ensinamentos médios e superiores estão centrados em disciplinas ultrapassadas, com cargas horárias imensas, em que a prática de educação, desde os bancos do ensino fundamental, faz dos estudantes simples receptores de conhecimento. Esquece-se que a prioridade máxima é aprender. Para tal, um passo necessário é preparar a universidade, eliminando as separações reais ou virtuais entre graduação, pós-graduação, professores, pesquisadores e técnicos (informação verbal²⁴).

Dentre os defensores de uma formação interdisciplinar, destacamos: Piaget (1972), na crença de que é possível que as disciplinas se integrem e colaborem entre si; Japiassu (1976), responsável por introduzir, no Brasil, as concepções sobre interdisciplinaridade, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969; Moraes (2005), na defesa de que a realidade é complexa e requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude; e Freire (2011), que coaduna com os ideais de Piaget de que a integração possibilita o enriquecimento das disciplinas.

Nos atuais colóquios de discussão sobre a interdisciplinaridade, há uma compreensão de que muito mais complexo do que o seu entendimento e aceitação é o desenvolvimento de uma postura que congregue pessoas e áreas distintas, pois a grande maioria trabalha de modo solitário, sem encontrar pessoas com disposição e tempo para iniciar uma vivência prática de proposta interdisciplinar.

É sob a forma de organização interdisciplinar que legitimamos campos de poder. É neste sentido que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como movimento de modificação da estrutura da organização das disciplinas. Portanto, para alcançar a interdisciplinaridade na educação, será necessário enfrentar a questão de poder vinculada às disciplinas, não fechar fronteiras, nem tampouco achar que essa tradução possa ser plena (informação verbal²⁵).

Existem áreas de formação recentes que, dentro desta lógica, já se apresentam com caráter interdisciplinar e multidisciplinar, dentre elas o Design. Neste sentido, o enquadramento dos cursos de Moda à referida área implicariam

²⁴ Informe que sintetizou a palestra “Desafios da produção do conhecimento no ensino, pesquisa e extensão”, proferida por Denise de Menezes Neddermeyer, no Encontro Acadêmico Internacional – Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2012, em Brasília/DF.

²⁵ Informe que sintetizou a fala da professora Alice Ribeiro Casimiro Lopes, no Painel III “Inter e Transdisciplinaridade na Educação Superior e na Educação Básica”, no Encontro Acadêmico Internacional – Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde, promovido pela CAPES, nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2012, em Brasília, DF.

numa formação, em si própria, mais integradora de saberes e, portanto, apta a lidar com as atuais questões da complexidade.

Aloísio Magalhães (1998, p. 10) declarou que “o desenho industrial é uma atividade contemporânea e, como tal, nasceu da necessidade de estabelecer uma relação entre diferentes saberes. Nasceu, portanto, interdisciplinar”. Afirmava que a interdisciplinaridade está na gene do Design. Podemos então definir o Design de Moda como um campo do conhecimento interdisciplinar e complexo, um desafio para os projetos pedagógicos dos cursos que formam o profissional designer de Moda (PIRES, 2012, p. 2).

Embora esta seja a nossa percepção, ainda não há, entre autores e escolas, um entendimento consensual referente a esta natureza inter e multidisciplinar do Design, o que vai resultar em discursos e práticas de resistência à mudança, que apresentam a Moda como uma área mais ampla, merecedora de diretrizes curriculares próprias.

As resistências levam-nos a intuir que alguns docentes dos cursos de Moda nem sempre compreendem bem as categorias da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, muito embora as utilizem em falas nos colóquios informais e em práticas cotidianas. Esta incompreensão é um modo de resistir ao posicionamento do outro e de outras áreas, mas também reflete o fato de estarmos tratando de categorias recentes, que ainda estão em construção, e não estão presentes nos currículos de Moda. O fato deste campo ter se constituído a partir do olhar de vários outros, tal fato não faz dele interdisciplinar, muito pelo contrário, se há o pressuposto de respeito às individualidades, primeira condição para que a interdisciplinaridade aconteça, a integração destes saberes nem sempre acontece, pois de modo multidisciplinar, cada campo estuda o fenômeno da Moda em separado e defende as suas conclusivas.

Para Pires (2012), os campos interdisciplinares são complexos e, portanto, demandam métodos de ensino eficiente, flexíveis e integradores. Ela se questiona sobre quais metodologias de ensino seriam mais adequadas, considerando a recente redução das cargas horárias dos bacharelados e o fato dos nossos alunos se tornarem docentes sem a necessária prática profissional de projeto e sem formação pedagógica. “Deve um designer tornar-se professor sem tal formação? Assim como um pedagogo não foi preparado para atuar no campo da engenharia, da arquitetura ou do Design, também o designer não recebe a instrução para atuar no campo da educação” (PIRES, 2012, p. 7). Acreditamos que esse não é

um problema exclusivo do campo do Design, mas que inclui a educação brasileira, de um modo geral.

O questionamento da autora reforça a necessidade da formação interdisciplinar, incluindo também os saberes pedagógicos, tanto para o profissional designer quanto estilista, já que haverá aqueles que vão se dedicar à docência em um, ou mais, dos 175 cursos de graduação que existem no Brasil.

3.3 Movimento de resistência

Atualmente, a maioria dos cursos de Moda adaptou os seus currículos às diretrizes curriculares do Design, porque os seus docentes acreditam na proposta, ou pelo poder simbólico exercido pelo Ministério da Educação do Brasil. Muitos deles, conformaram-se ao fato, deixando o debate devedor de maiores aprofundamentos.

Contudo, há ainda cerca de 23%, ou seja, 40 cursos, dos 175 registrados no MEC, que optaram por não fazer esta migração. Seus professores e coordenadores reúnem-se sistematicamente, em fóruns virtuais e presenciais, para discutir e organizar um documento para o CNE (Conselho Nacional de Educação), referente à subárea: Moda, em construção, dentro dos Catálogos Referenciais Nacionais e a proposta inicial das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) de Moda.

Este grupo, que temos chamado de “grupo de resistência”, ao longo da tese, polariza o campo de produção de objetos do vestuário, em oposição às instituições e agentes que contribuíram para o enquadramento da Moda ao Design.

Neste processo, é possível distinguir pelo menos três grupos distintos de posicionamentos no Brasil. Há estudiosos e docentes com formação ou simpatia ao Design que apoiaram a decisão – participaram do processo em alguns casos - e percebem o vestuário como pertencente a este campo; existem os professores que não aceitam este enquadramento e que se mobilizam até hoje para que o Ministério possa considerar a Moda como área; e, a exemplo da UFC, deve haver outras escolas que mudaram por uma imposição maior, pelo poder simbólico do MEC, refletiram sobre este novo currículo, mas somente em momento posterior foram capazes de construir fóruns de discussão e posicionar-se sobre esta transição.

Apesar desta retomada ao tema, que verificamos em algumas escolas, consideramo-na tardia e, portanto, entendemos a dificuldade na condução de uma

mudança de posicionamento, pois a reforma curricular não é um processo simples, ela envolve relações de poder e de convencimento sobre aquilo que se deve ensinar, em instâncias várias, desde o colegiado dos cursos, aos departamentos ou institutos e pró-reitorias de graduação. Isso sem falar do corpo discente, que é todo envolvido em um discurso de que a mudança é boa e necessária. Para Candau (1999, p. 30) “o senso comum associa reforma a progresso, mudança. Um mundo melhor é visto como consequência da intervenção proposta, de novos programas, tecnologias e processos que gerem maiores eficiência, racionalidade e controle dos resultados.” Esta percepção de que o novo é melhor que o anterior está presente na contemporaneidade de forma bastante arraigada, contudo, nem sempre relaciona-se a progresso, como chama a atenção Popkewitz (1997, apud CANDAU, 1999), referindo-se aos sentidos da reforma, de acordo com a posição que ocupa, se no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação, ou na teoria do currículo. Para o autor, o que é verdade afirmar é que as reformas implicam considerações das relações sociais e de poder.

Assim, voltar atrás numa decisão tomada recentemente, pode colocar em questão a competência dos que estavam nas instâncias de poder na ocasião, mesmo que estas decisões referentes às mudanças curriculares sejam, normalmente, tomadas após discussões com os colegiados. Contudo, é o coordenador quem está à frente do processo, consagrado e legitimado pelos demais agentes do campo acadêmico. É ele quem mobiliza as pessoas e defende o novo posicionamento, razão pela qual, enquanto se mantiver no poder, vai, muito provavelmente e, talvez, inconscientemente, referendar as decisões passadas.

Mesmo diante destas dificuldades, encontramos, neste grupo de resistência, casos de escolas que mudaram de posicionamento, ou talvez, posicionaram-se pela primeira vez, e que agora militam na causa da Moda como campo do saber, certamente sob a condução de um coordenador diferente do de outrora, reforçando, portanto, a ideia de currículo como algo que se constrói.

Para tratar das principais ideias e argumentos deste grupo, analisamos os documentos produzidos nos fóruns virtuais e presenciais e entrevistamos, em 2013, uma liderança dentro do movimento, escolhida pelo critério da proximidade. Para preservar sua identidade, vamos atribuir-lhe o nome de um pássaro: Beija-flor. Nosso desejo era o de entrevistarmos quatro professores, para manter o equilíbrio entre os dois grupos, porém, não obtivemos o retorno desejado, de modo que temos

consciência desta limitação dos resultados, que poderiam trazer maior riqueza de dados argumentativos.

Também utilizamos informações obtidas na observação participante, tendo em vista que participamos de um fórum presencial e somos membro do fórum virtual, no qual nos apresentamos como pesquisadora, além de simpatizante à mobilização, o que não implica dizer que defendamos que a produção de objetos do vestuário deva estar vinculada ao então campo da Moda que se busca legitimar.

Inaugurado como um movimento característico das escolas de São Paulo, teve início com a construção do documento “Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Moda”, em 1998, por docentes das Faculdades Santa Marcelina e Anhembi Morumbi, as duas pioneiras do Brasil. Apesar disso, o MEC estabeleceu, 6 anos depois, que a Moda pertenceria ao campo do Design. Para Bourdieu (2008), referindo-se ao costureiro, o capital simbólico que é definido a partir da antiguidade e das tradições do campo, tende a ser superado, ultrapassado. “[...] ter este capital simbólico estabelecido por este tipo de prestígio significa se sujeitar a ser mais cedo ou mais tarde, remetido à posição de marca histórica, para que uma nova ruptura seja legitimada” (BOURDIEU, 2008, p. 137). De igual forma, podemos comparar às disputas no campo de produção de objetos do vestuário, nas quais, embora as escolas pioneiras tomem como argumento de legitimidade a antiguidade, elas perdem suas autoridades dentro do campo.

De acordo com os documentos que tivemos acesso, houve um hiato significativo entre o anos de 2004, quando o Ministério enquadrou a Moda ao Design, e o ano de 2010, quando se retomou, em São Paulo, a agenda de discussões, com a adesão de mais três escolas, além de Santa Marcelina e Anhembi Morumbi, ao movimento conhecido como “Encontro das Escolas de Moda de São Paulo”. Na ocasião da primeira reunião, ocorrida em 28 de outubro de 2010, com o tema inicial “Moda como campo específico de um saber interdisciplinar”, os participantes tinham o propósito de dar prosseguimento à preparação de uma reunião prevista entre representantes das escolas de Moda de São Paulo e o prof. Roberto Wollinger, então Diretor de Regulação e Supervisão da Educação Superior – DESUP/SESu/MEC, prevista para o dia 04 de novembro.

Solicitei que fosse registrada a possibilidade de abordar junto ao prof. Wollinger um momento de discussão das versões de referenciais curriculares nacionais, ainda não homologados, todavia, em fase de

publicação oficial do ministério da educação conforme pesquisa institucional que realizei pela FASM. Talvez seja momento oportuno para tratar diretamente com a pessoa encarregada da regulação do ensino superior e a possível modificação dos cursos de Moda (Trecho da Ata da 1ª. Reunião do Encontro das Escolas de Moda de São Paulo, redigida por Lincoln Villas Bôas Macena, Secretário-Geral e Pesquisador Institucional da Faculdade Santa Marcelina).

Para sensibilizar e embasar o debate, que se seguiu na reunião, os participantes receberam o artigo “Uma delicada questão”, de autoria de um grupo de docentes do curso de Moda da Faculdade de Santa Marcelina.

As discussões tiveram início com a apresentação dos dados que demonstram a importância do segmento para a economia brasileira, “O setor apresenta 10% da mão de obra brasileira e 4% do PIB Nacional”²⁶. Este argumento que reforça a preocupação com o mercado, na verdade, aproxima o campo da Moda ao campo do Design, ao invés de estabelecer elementos de distinção, pois ele toma como referente o estilista como agente produtor de objetos do vestuário em larga escala, que, assim como o designer, distancia-se da crença de um produtor autoral e autônomo no campo.

Neste contexto, enfraquece-se a luta do campo, que deve se caracterizar pela existência de pretendentes e dominantes que assumam formas diferentes. Se, ao contrário, os argumentos diminuem os elementos de distinção, não há objetos de disputa no campo. Também na fala de Beija-flor surgem elementos que aproximam a Moda e o Design:

Então, a nossa proposta é trabalhar com Criadores de Moda, com base nas Teorias de Moda. Mas, **nem por isso vai deixar de lado as teorias de Design (Metodologia Projetual e outras)**, Engenharia de Produção (produção em série e outras) e outras áreas importantes para materializar a Moda → Sedução → Aparência em produto tangível (Beija-flor, 2013, grifo nosso).

No discurso de distinção entre estilistas e designers, este apresenta a capacidade de ser projetista de objetos reproduzidos industrialmente, e a metodologia projetual é uma das mais fortes características do seu processo produtivo, que vai diferenciá-lo do estilista, não seguidor da referida metodologia.

Na mesma linha, quando sugere, de forma democrática, que o Ministério mantenha as duas áreas e possibilite que as escolas de Moda optem por um ou

²⁶ Retirado da Ata da 1ª. Reunião do Encontro das Escolas de Moda de São Paulo, realizada em 28 de outubro de 2010, na Faculdade Santa Marcelina.

outro enquadramento, Beija-flor também afere esta lei geral do campo, de que, para existir, ele deve ter os seus objetos de disputa bem estabelecidos.

Assim, comecei a questionar em rede nacional depois de participar do I Seminário Nacional de Moda do MinC (Ministério da Cultura), no ano de 2010, em Salvador (BA). Fiquei muito confuso, pois, no MinC estavam sendo abertos espaços distintos para os setores de Moda e de Design, enquanto no MEC tudo era junto com Design. Então, chamamos representantes do MEC em uma palestra [...] e foi explicado que **não tem problema em ter uma área em construção de Moda, mesmo que tenham cursos de Moda que desejem ficar sobre a base do Design**. Inclusive, nos comunicaram que em São Paulo já tinham enviado uma proposta específica para Moda e foi entendido pelo MEC que nem todos cursos conseguiriam trabalhar suas propostas educacionais com base nas DCN do Design (Beija-flor, 2013, grifo nosso).

Existe, portanto, um reforço na tese, já apresentada, de que não há, ainda, no campo da criação, nenhum tipo de polarização entre estilistas e designers, no que diz respeito às suas práticas e ao exercício da sua profissão. Os aspectos que se revelam como diferenciais de um ou outro agente, como a questão da autoridade e autonomia – no caso dos estilistas, e a metodologia projetual dos designers são, na verdade, potencializados para aumentar as distinções entre ambos, privilegiando ora um, ora outro, a depender de quem apresenta estes aspectos.

Há, sim, uma disputa do campo acadêmico do Design pela deslegitimação da Moda enquanto campo, sob o discurso, que concordamos, que reflete o erro histórico de que Moda é sinônimo de vestuário. O que se reivindica, de um lado, é um tipo de formação mais generalista do profissional ligado à produção de objetos do vestuário, porque ocorre à luz do fenômeno da Moda; e a formação mais focada e específica, com um olhar que se volta para objeto em si, e para a realidade sociocultural e econômica dos seus usuários.

Neste confronto, os presentes no encontro, promovido pelas escolas de Moda de São Paulo, reconhecem-se como o elo mais fraco, como o grupo que se apresenta com ausência de voz política efetiva junto ao Ministério. Os dominados, grupo de resistência ao enquadramento, não acessam o MEC com a mesma facilidade que os dominadores. Era preciso, portanto, unir mais forças em torno desta causa.

Assim, no mesmo ano, houve mais três encontros desta natureza, sempre contando com mais adeptos que o anterior. Em 18 de novembro de 2010, sob o tema inicial “Ações práticas – coleta de adesões do segmento externo à academia”,

o grupo tratou da importância de envolver pessoas de fora das instituições de ensino superior, e escolas de outros estados, combinando procedimentos que envolveram duas frentes: a elaboração de um documento a ser protocolado no MEC e encaminhado ao presidente do CNE, na defesa da Moda como área; e o desenvolvimento de pesquisas em outras regiões do país, envolvendo não apenas as escolas, mas os agentes do mercado. As questões enviadas aos coordenadores de curso revelam, novamente, a importância do mercado para o campo: *“Qual a importância do profissional formado pelos cursos de Moda até agora para a indústria e os diversos segmentos com os quais a área se relaciona:”* e *“Descreva a abrangência do seu segmento no mercado Nacional e/ou Internacional e as perspectivas em relação à Moda Brasileira.”*

Não há, de maneira alguma, a pretensão de pensar a Moda desvinculada das demandas mercadológicas, muito pelo contrário. Chama-se atenção, entretanto, porque muitos dos discursos contrários ao enquadramento da Moda ao Design vão desqualificá-lo, com base, exatamente, no argumento de que ele estaria voltado para produzir para o mercado e, portanto, mais desvinculado da noção de autoria.

Metodologicamente, o grupo se dividiu para a produção de entrevistas com profissionais do setor, docentes de outras regiões e representantes de associações como ABIT, ABEST, BRAVEST, ASSINTECAL, FIESP, SINDITEXTIL, dentre outras, para compreensão da funcionalidade e das características do profissional da Moda. Os dados obtidos iriam compor um segundo documento, que se somaria ao primeiro, construído com a participação das pessoas que compunham, até então, aquele fórum.

Por fim, retomou-se a discussão que já se iniciara no encontro anterior, referente ao Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes. Havia preocupações de diversas ordens, como o questionamento sobre a aplicação do ENADE 2009, pelo fato de continuar, a exemplo do ano de 2006, a avaliar aspectos mais gerais do Design, e não da Moda/vestuário.

Em 03 de dezembro de 2010, no encontro que se iniciou com a temática *“Revisão do documento teórico – contribuições do colegiado”*, com 31 participantes, representando 9 instituições de São Paulo, o grupo revisou e apresentou novas sugestões ao documento em elaboração, dentre eles, o então recorrente argumento da sua importância na indústria: *“[...] a área da Moda é [...] tão importante quanto as outras áreas principalmente pela alta empregabilidade e reforço no segmento*

produtivo.”²⁷ Ela é estratégica na proposição do novo e facilita o trânsito da área na indústria e em mais campos diferentes da academia.

Ressaltou-se, também, a importância de apresentar claramente, no texto, as diferenças entre Moda e Design que, como dissemos, é fundamental para estabelecer os elementos de distinção entre os dois polos do campo. Essas distinções, contudo, não foram contempladas no documento que, mesmo em riqueza de informações, a partir de múltiplos olhares e saberes, esteve limitado a pensar a Moda enquanto fenômeno. Esta ausência de reais elementos distintivos entre os dois polos pode ser compreendida a partir de dois pressupostos: a natureza pacífica do grupo impede que se confronte o Design em texto e, no lugar desta abordagem, opta-se por apresentar a importância da Moda enquanto campo, na sugestão de que ambos coexistam; a convicção de que esse enquadramento proposto pelo MEC é inadequado pode ter conduzido o grupo a um posicionamento míope, tão centrado na defesa da Moda, que o teria impedido de se distanciar para se aprofundar no campo do Design.

O documento “Moda como campo específico do saber” foi enviado ao então Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, em 28 de fevereiro de 2011, conforme Ofício Circular no.01/2011/FASM/ESCOLAS DE SÃO PAULO/SP.

[...] este colegiado das escolas de Moda de São Paulo espera que, em homologação, REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA [...] seja creditada à MODA, o que lhe é de direito: um campo do saber que não se confunde com o perfil formativo do Design como hoje está sendo apresentado (Extraído do Ofício Circular no.01/2011/FASM/ESCOLAS DE SÃO PAULO/SP, 2011).

O envio finaliza a agenda de encontros exclusivos das escolas de São Paulo, pois, a partir do final de 2011, as discussões ganharam novos adeptos, docentes de todo o Brasil, e o encontro passou a se chamar Encontro Nacional das Escolas de Moda (ENEModa), com periodicidade e programação próprias, conforme as necessidades que se impõem. Desde o ano de 2012, está sendo sediado pelo Encontro Nacional de Pesquisa de Moda (ENPModa), sendo direcionado, exclusivamente, aos coordenadores e professores envolvidos com os debates políticos e pedagógicos da Moda.

²⁷ Retirado da Ata da 3ª. Reunião do Encontro das Escolas de Moda de São Paulo

O ENPModa é herança direta dos esforços empreendidos por professores do Curso de Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG), que idealizaram e realizaram, inicialmente, quatro edições do então Encontro Centro-Oeste de Moda (ECOM), nos anos de 2007 a 2010. Assim, o evento é o resultado desse desafio para compreender a Moda no Brasil, inicialmente a partir de uma contribuição regional, mas que adquiriu proporção e impacto nacional.

Outro espaço comumente acionado para o Encontro Nacional das Escolas de Moda é a Faculdade Santa Marcelina – Unidade Perdizes, a exemplo dos encontros realizados nos dias 26 de abril de 2012 e 27 de maio de 2013.

No que tange aos eventos científicos de Moda no Brasil, parece haver uma divisão de posições com relação ao enquadramento ao Design, mas não há formalização destes posicionamentos. Enquanto o ENPModa, recente e menor, defende a Moda como campo do saber, posição que se deduz por ser neste evento onde acontece o ENEModa, o Colóquio de Moda – promovido pela Associação Brasileira de Estudos e Pesquisas em Moda (ABEPEM), em sua 10ª.edição em 2014, considerado o maior evento em quantidade de trabalhos inscritos e participação de ouvintes, apresenta um posicionamento em favor do Design, que não é oficializado, mas que foi possível alcançar porque as professoras a favor do Design entrevistadas pertencem à organização deste evento. Portanto, não se trata de uma bandeira institucional levantada, são discursos individuais e um debate apequenado que nos levam a crer nesta polarização entre os dois eventos.

Outro indício de que este debate ainda precisa ser retomado é que o evento, mesmo com esta inclinação ao enquadramento, apresenta, no seu site oficial, vários trechos que apresentam os termos Moda e Design em separado, ao invés de Design de Moda, trazendo implícita a ideia de que são duas áreas distintas.

Na última edição do Colóquio, em 2013, houve uma chamada para esta discussão, a partir da Mesa Redonda: Moda como área de estudos. O debate apresentou a luta entre dominantes e dominados, cujo objeto de disputa é a área de formação na qual a produção do vestuário deve se enquadrar. Sobre este acontecimento, Beija-flor não aceita as acusações de que o grupo de resistência estaria dividindo os profissionais de Moda do Brasil, e se ressentia da forma arbitrária com a qual agiu o Ministério.

Fomos acusados de estarmos dividindo o grupo que pensa Moda no país. Bem, expliquei que não é essa nossa intenção; e não é mesmo. Fui alertado para nós não fazermos uma proposta para o MEC que seja excludente. [...] Quem já fez todo o processo de dividir a Moda não fomos nós. Porque eu não vi uma discussão aberta como estamos fazendo sobre Moda e Educação. Quando eu soube já tínhamos que fazer a reforma [...] entre 2006/2007, com base nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) do Design. Isso sim, nos deixou confusos na época, pois, o Estilismo foi segregado ao ensino técnico. Nós nos adaptamos porque fomos obrigados. Mas, isso é frustrante quando o foco do seu curso é Estilismo e tem que mudar para Design (Beija-flor, 2013).

Apesar das dificuldades em reformar o currículo, como já se referiu, Beija-flor milita nesta causa, acredita que há um grupo que deslegitima este movimento de luta pelo reconhecimento da Moda como área do saber, mas tem esperanças na possibilidade de mudança.

[...] quem não concorda com isso se manifesta tentando desqualificar o nosso trabalho e indicando que é algo isolado e que não abrange o pensamento de todos. Provavelmente, vão começar a mexer os pauzinhos para não conseguirmos legitimar nossa proposta. Mas, a vida é assim e vamos ver no que vai dar (Beija-flor, 2013).

Para Beija-flor, há inconsistências entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, o que implica dizer que este processo ainda não está consolidado e, neste sentido, as disputas entre os polos contribuem para acirrar o debate que deveria ter acontecido no passado e, talvez, diminuído grande parte das contradições e sentimentos de exclusão.

Se tivermos que adequar os Cursos às DCN do Design, não faz sentido ter Departamentos de Moda que cuidem especificamente dos assuntos de Moda como é feito no MinC. Só existirão Departamentos de Design e tudo ficará misturado, pois, em resumo, o Design possui 3 focos: Design de Comunicação [...]; Produto [...]; e Serviços [...]. Então, veja que é difícil os cursos que trabalham com Estilismo se adaptar a essa realidade do Design. Quem vai trabalhar com Design do Vestuário [...] (Beija-flor, 2013).

No processo de enquadramento da Moda ao Design, mesmo com as consultas realizadas às escolas, este sentimento de exclusão está presente no imaginário de muitos profissionais do campo. A crença decorre, como dissemos, porque a comissão que esteve junto ao MEC não foi constituída por representantes eleitos por seus pares. Soma-se a isto, a arbitrariedade com a qual o Ministério avalia estes cursos, tendo submetido os estudantes, desde 2006, quando não se havia tempo suficiente para modificações curriculares, a exames que privilegiam os conteúdos do Design. O mecanismo, ao nosso ver, tem funcionado como uma espécie de punição aos cursos que ampliaram as possibilidades de um debate

salutar para a estruturação do campo de produção de objetos do vestuário, pois somente a partir da discussão, será possível conhecer e se aprofundar no campo do Design, para legitimá-lo, ou não.

4 O CURRÍCULO DO CURSO DE DESIGN-MODA DA UFC

Mesmo tendo o MEC estabelecido que os cursos de Moda do Brasil deveriam obedecer às diretrizes curriculares do Design, em 2004, o então curso de Estilismo e Moda da UFC alterou o seu PPC somente no ano de 2010, implantando-o em 2011.1. Na ocasião, atuávamos na coordenação do curso e participamos de todos os processos envolvidos na transição, desde a construção do projeto, apresentação, discussão e ajuste junto ao corpo discente, até a implantação formal. Portanto, somente no final deste ano de 2014 é que teremos discentes formados em Design. Os que se graduaram antes disso, apresentam uma formação híbrida, que reflete este momento de transição atravessado pelo curso.

Estes seis anos, desde 2004, nos quais não nos mobilizamos com relação ao enquadramento, não refletem um período de debates e reflexões sobre a questão, muito pelo contrário, até 2009, o nosso pequeno grupo de docentes se ocupava de atender minimamente às demandas dos estudantes, num contexto de precariedade em todos os sentidos.

Se havia poucos docentes para a realização das atividades cotidianas, há de se imaginar que não havia condições para a reflexão que se propunha no final da década de 1990, e que culminou com a determinação de que os cursos de Moda deveriam ser orientados pelas diretrizes do Design. O debate, portanto, não aconteceu, e a alteração curricular se deu pelo poder de autoridade do MEC. Ou seja, mudamos porque julgamos que era impositivo mudar, principalmente com a ameaça de alcançarmos baixos resultados no ENADE.

Alterar a denominação do curso, de Estilismo para Design-Moda, foi um processo que envolveu reflexões, principalmente sobre quais competências desenvolver, para que os discentes pudessem responder, em alguma medida, às novas especificidades do campo. Era preciso nos posicionarmos em um lugar de pergunta pela preparação dos profissionais dentro de âmbitos críticos, capazes de dar conta das solicitações da contemporaneidade, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos.

Neste sentido, o quarto capítulo desta tese vai tratar sobre a sua questão principal, a compreensão do processo de transição do currículo de Estilismo e Moda para o currículo de Design-Moda e, nas práticas curriculares, onde se pode identificar o designer como agente deste novo campo. Trazemos, de início, uma

breve reflexão sobre currículo; seguimos com a abordagem histórica do curso; e apresentamos as alterações curriculares a partir do enquadramento, fazendo contrapontos com as narrativas de formação das professoras formadas em Estilismo e Moda e os estudantes do PET, as entrevistas coletivas com os alunos, e os questionários respondidos pelo corpo docente do Design-Moda da Universidade Federal do Ceará.

4.1 Reflexões sobre currículo

O currículo nem sempre foi definido como uma área da educação a ser estudada e, mesmo quando isso aconteceu, foi muito mais para atender à administração do sistema escolar, do que a uma necessidade intelectual. Contudo, ele não precisa estar explicitado em documento formal, para que saibamos da sua existência. Faz parte de múltiplos tipos de práticas que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., razão pela qual pode ser definido como uma construção cultural (SACRISTÁN, 2000).

Trata-se de um complexo processo social, com múltiplas expressões e dinâmica, pois se constrói no tempo e em determinadas condições. Para Sacristán (2000), é difícil aprisionar o currículo em conceitos simples, esquemáticos e esclarecedores, tanto pela complexidade, como também por se tratar de um campo recente dentro da pedagogia.

Refere-se a todos os processos formativos na história das civilizações, constituindo-se a partir de concepções diferentes em cada momento, nas tentativas de explicar como se percebe o mundo e buscando entender o seu funcionamento.

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Assim, as escolas da Paideia, Escolástica e Didática deixaram suas marcas impressas na formulação dos currículos e nas concepções defendidas, de acordo com a visão de mundo que se abraçava naquela época. Na Antiguidade

Ocidental Clássica, por exemplo, mais especificamente na civilização Grega, predominava a Paideia, um conjunto de práticas educativas, com o propósito de uma formação humanística, que se voltava aos cidadãos gregos, dentre os quais eram excluídos os escravos e as mulheres.

Há muitas bibliografias que datam o início dos estudos sobre o currículo em 1918, nos Estados Unidos, cujo marco inicial teria se dado com a publicação do livro “*The Curriculum*” de John Franklin Bobbitt, inspirado na teoria da administração, nos modelos de racionalização da industrialização americana e na busca por máxima eficiência. (SILVA, 2007). Ela foi se definindo como a-histórica, ou seja, trazia modelos descontextualizados no tempo, focando exclusivamente na busca por boas práticas, bons professores e bons resultados. “Esse utilitarismo vai pela mão do ateoricismo, com a conseqüente falta de desenvolvimento teórico neste campo tão decisivo para compreender o fenômeno educativo institucionalizado.” (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Entretanto, para Hamilton (1993), apesar de haver uma ausência de discussão a respeito das origens do termo “currículo”, o *Oxford English Dictionary* localiza, em 1633, a primeira fonte do currículo nos registros da Universidade de Glasgow. Antes disso, em 1582, a Universidade de Leiden também apresenta o termo em seus registros. Para o autor, a conexão entre as duas instituições estaria, talvez, no fato de terem sido, ambas, influenciadas por idéias calvinistas. “Leiden foi fundada em 1575 com o propósito específico de formar pregadores protestantes, e a reorganização de Glasgow, na mesma década, obedecia a propósitos similares” (HAMILTON, 1993, p. 5).

Tal constatação nos leva a refletir sobre as conexões existentes entre protestantismo, calvinismo e currículo, e, sobretudo, que novas aspirações educativas se procuravam ao adotar o termo “*curriculum*”. Ao que parece, o termo confirma a ideia de que os distintos elementos de um curso deveriam incorporar a disciplina e a ordem, implicando em percebê-lo como algo a ser seguido e concluído, de modo sequencial e estabelecendo o controle no processo de ensino aprendizagem, conforme Hamilton (1993).

Desde então, boa parte da teorização do currículo centrou-se nos conteúdos, que indicavam um saber culto, sendo ele elaborado sob a forma de disciplinas, originárias da tradição medieval, que distribuía o saber acadêmico no *trivium* e no *cuadrivium*. Nasce, portanto, a valorização por saberes distribuídos em

disciplinas especializadas, como expressão da cultura elaborada, que vai permanecer até os dias atuais, polarizando com as teorias da complexidade, que defendem os saberes interdisciplinares. Esta ênfase conteudista vai nos deixar, como herança, a recorrente preocupação com o mercado e com a eficiência que se deve desenvolver, alerta Sacristán:

Desde o momento em que, nos sistemas educativos modernos, o conteúdo se converteu num elemento de primeira ordem para fazer da educação a etapa preparatória dos cidadãos para a vida adulta, respondendo às necessidades do sistema produtivo, a pretensão eficientista será uma preocupação decisiva nos esquemas de organização curricular como valor independente (SACRISTÁN, 2000, p. 44).

De um modo geral, podemos dizer que, no século XX, no Brasil, a teoria curricular se dividia em três momentos: a Teoria Tradicional ou Conservadora, cujas discussões se iniciaram no começo do século; a Teoria Crítica, originada em meados da década de 1950; e a Teoria Pós-Crítica, cujos debates foram impulsionados no início da década de 1980. Vale ressaltar que os pressupostos dessas correntes de pensamento ora se distanciam, ora se aproximam, na concepção que as instituições de ensino defendem. Em alguns casos, seus princípios coexistem no mesmo espaço, pois não se defende aqui a ideia de uma história linear.

Os teóricos do currículo, defensores da Teoria Crítica da Educação e do Currículo, centraram os seus argumentos e críticas em oposição às perspectivas exclusivamente empíricas e técnicas que caracterizavam a Teoria Tradicional. Alguns dos elementos marcantes desse pensamento sinalizavam a crítica à ideia do método da transmissão do saber; a crítica aos arranjos educacionais existentes; o questionamento do *status quo*; a análise mais apurada das formas dominantes de conhecimentos; a crítica à exacerbação das atividades técnicas; a denúncia da transmissão mecânica dos conteúdos; o questionamento às ideias de aceitação, ajuste e adaptação; e a crítica à inexistência da corporeidade, da afetividade, e da emoção como elementos importantes no processo de ensino.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Para Michael Apple (2006), um dos maiores expoentes desta teoria, a educação não é um empreendimento neutro, pois, pela própria natureza da instituição, o educador está implicado num ato político, não podendo separar a sua atividade educacional dos programas institucionais, de tendências diversas, e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas.

Por suas implicações políticas, portanto, Apple (2006) defende que a educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade, tanto no que concerne à propriedade econômica, quanto à propriedade simbólica – o capital cultural – que as escolas preservam e distribuem. É preciso, pois, compreender como elas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social, sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação.

Para Apple, as escolas não preparam apenas pessoas, mas o conhecimento. São agentes da hegemonia cultural e ideológica, que estão por trás da tradição seletiva e da incorporação cultural. Estas questões precisam ser consideradas: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? Para além destes questionamentos, é preciso vinculá-los a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias, de modo a relacionar o poder econômico, o poder político e o conhecimento acessível.

Esta orientação curricular centra sua perspectiva na dialética teoria-prática que, num contexto democrático, resulta em propostas de maior autonomia para o sistema, configurando-se em um discurso mais coerente. A preocupação pela prática curricular, portanto, é fruto das contribuições das teorias críticas, que analisavam o currículo como objeto social, que traz, intrínseca, a prática escolar. Sacristán (2000) analisa o contexto que abriu espaço para esta dimensão teórico-prática:

Vários fatores explicam atualmente a pujança desta aproximação teórica: um certo declínio no domínio do paradigma positivista e suas consequências na concepção da técnica, o enfraquecimento da projeção exclusivista da psicologia sobre a teoria e a prática escolar, o ressurgimento do pensamento crítico em educação conduzido por paradigmas mais comprometidos com a emancipação do homem em relação aos condicionamentos sociais, a experiência acumulada nas políticas e programas de mudança curricular, a maior conscientização do professorado sobre seu papel ativo e histórico são, entre outros, os fatores que fundamentam a mudança de perspectiva (SACRISTÁN, 2000, p. 47).

Com relação à teoria crítica, a teoria pós-crítica do currículo significou uma dilatação de questionamentos, os quais se tornaram preponderantes, ao se problematizar o currículo a partir da adição das seguintes categorias de análises: identidade; alteridade e diferença; subjetividade; significação; saber-poder; representação; cultura e multiculturalismo; e as relações de gênero, raça, etnia e sexualidade. Isso possibilitou articular à esta teorização curricular, a produção do conhecimento, as relações de poder e a produção de identidades sociais, de gênero e sexualidade, apontando novos percursos para se pensar e elaborar as ligações entre o indivíduo e o conhecimento.

No que diz respeito aos rompimentos com o modelo de pensamento precedente, podemos apontar o questionamento e a negação da eficácia das metanarrativas como pretensões totalizantes, no que se refere a explicar a realidade social, política e econômica, bem como pensar o processo educativo, uma vez que a teoria pós-crítica entende que essa é uma tendência homogeneizadora, que tende a negar os espaços da diversidade e da descontinuidade, assim como postula a universalidade de um sujeito auto-gestor e centrado nas narrativas modernas.

Em termos educacionais, significa questionar o princípio da teoria crítica que supunha que sua pedagogia poderia libertar, emancipar e dar autonomia ao sujeito, por meio da educação. Embora não negue a importância das análises feitas a partir da teoria crítica, a teoria pós-crítica, com relação à noção de poder, amplia nossos horizontes à medida que sua análise circunscreve-se também no âmbito das relações de gênero, sexualidade e etnia, fornecendo-nos um mapa mais completo e complexo das relações sociais de dominação.

No interior da relação ensino-aprendizagem, o currículo se apresenta como importante veículo ora de conservação, ora de rompimento, com a ordem estabelecida. A discussão desse importante instrumento não pode ser reduzida somente à escolha de conteúdos e disciplinas, pois sua produção vai muito além dessa perspectiva, envolvendo processos de reprodução e produção da vida, como enfatiza Silva, que o currículo “[...] regula o conhecimento do mundo e do ‘eu’ através de seus padrões de seleção, organização e avaliação [...]” (1994, p. 184). Isso faz com que nos deparemos com outra questão relativa aos conteúdos escolares. Não se trata apenas de pensar, no caso específico, quais conteúdos históricos serão ou não veiculados pelo currículo, mas o modo como esse conhecimento é produzido e reproduzido no processo de escolarização.

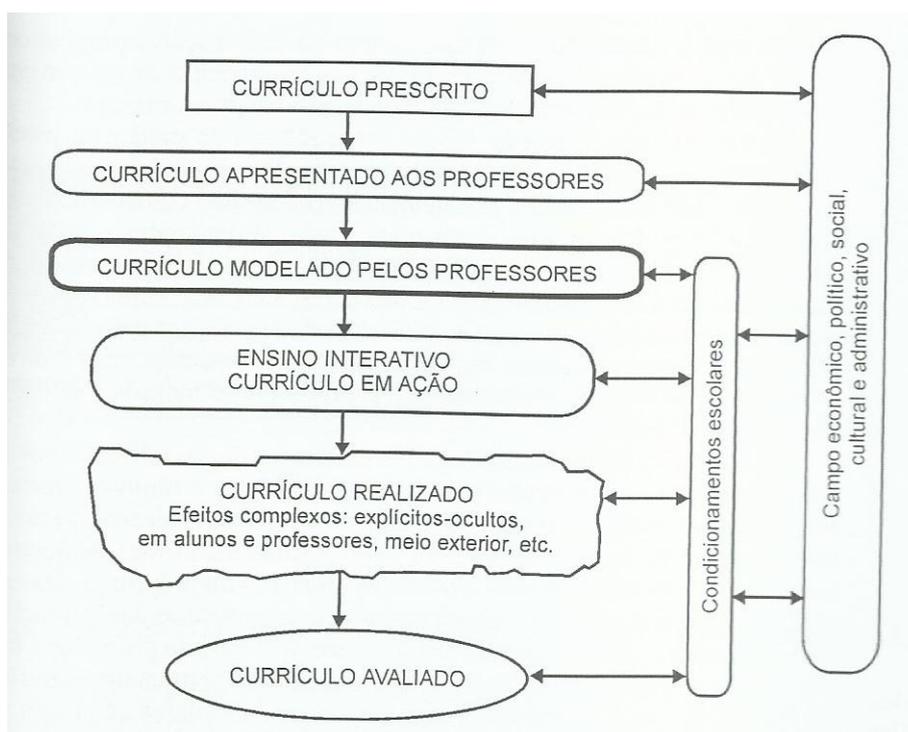
A maneira como nos relacionamos com o saber e a possibilidade de elaborarmos novos percursos para o pensamento e, conseqüentemente, para as práticas reais, são questões que vêm sendo amplamente discutidas pelos autores da teoria pós-crítica. O currículo faz parte de múltiplos tipos de práticas que não se reduzem apenas às pedagógicas de ensino, ele envolve as de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras, que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000).

O desafio que se nos apresenta é pensar o diferente, o estabelecido, o fixo, o convencional, os discursos oficiais envolvendo a educação, o mundo, a realidade, etc. Esse rompimento envolve pensar o presente e incorporar as outras dimensões formativas do pensamento e do sujeito, a saber: emoção, flutuação, sensações, sentidos, desrazão, singularidade, etc.

4.1.1 Modelo de interpretação curricular

Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo, que é construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados, porém, que se inter-relacionam de modo recíproco, conforme a figura a seguir:

Gráfico 4 - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



O autor define currículo *prescrito* como as prescrições ou orientações quanto aos conteúdos obrigatórios. “São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Cada país tem o seu próprio sistema e política, que fazem com que estes esquemas variem.

O currículo *apresentado* aos professores é a materialização, a partir de livros-texto, e demais instrumentos, que assumem papel decisivo na orientação das suas respectivas atividades educativas nas aulas. Contudo, por ser um agente ativo, este docente vai moldar o então currículo, de acordo com a sua cultura profissional e os seus valores, originando o que Sacristán vai denominar de currículo *modelado pelos professores*. “O plano que os professores fazem do ensino [...] é um momento de especial significado nessa tradução. [...] podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

É, entretanto, na prática real, que é orientada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizados nas tarefas acadêmicas que sustentam a ação pedagógica, que se percebe o significado real das propostas curriculares, conforme Sacristán. Portanto, a análise do currículo *em ação* é que dá sentido real à qualidade do ensino. Como consequência, são produzidos os efeitos cognitivos, afetivos, social, moral, etc., no que o autor vai denominar de currículo *realizado*.

São efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los [...], ficarão como efeitos ocultos do ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

Por fim, Sacristán apresenta-nos o currículo *avaliado*, através do qual se reforça um significado definido na prática do que é realmente. Neste sentido, é nesta fase que as aprendizagens escolares adquirem o *status* de valor.

Em cada um destes níveis se criam atuações que influenciam a prática pedagógica, eles se inter-relacionam, conversam entre si. Não se investiga, portanto, qualquer natureza de currículo, sem compreender a importância de cada uma dessas fases.

Neste trabalho analisamos mais detalhadamente o currículo *prescrito* do curso de Moda da UFC, compreendendo que ele não pode estar à margem do contexto no qual se insere, nem independente das condições nas quais se

desenvolve. Trata-se de um objeto social e histórico e, por esta razão, mergulhamos sobre a natureza deste novo campo que apresentamos, denominado o campo de produção de objetos do vestuário; o currículo *apresentado aos professores*, através da análise do PPC, mas com a urgência de acrescentar que, neste caso, o professor fez parte do processo de construção deste projeto, que busca responder a uma série de necessidades de ordem social e cultural; e o currículo *realizado*, que se coloca como ponte entre a teoria e a ação, entre intenções e projetos realizados. Esta análise última foi possível a partir do diálogo com os professores e alunos, no que concerne ao processo de transição do Estilismo ao Design. Sob a ação da prática, eles produziram rendimentos cognitivos, afetivos, sociais e morais, além do aprendizado adquirido.

Embora se tenha buscado melhor compreender teoricamente o currículo *moldado* pelo professor, considerando este, sujeito de primeira ordem na concretização do sistema curricular, a análise deste currículo é limitada, pois a pesquisa aqui apresentada não dá conta da análise subjetiva das práticas docentes, a partir das suas próprias percepções, mas, sobretudo, das percepções destas práticas pelos discentes.

Para Goodlad (1979), há sempre três instâncias de tomada de decisão nos currículos: a societal, que representa as agências e instituições, tais como o CNE, MEC, CNPq e CAPES, dentre outras. Seria, portanto, a instância equivalente ao currículo *prescrito*; a institucional, representada pelo corpo docente, na divisão proposta por Sacristán, o currículo *apresentado aos professores*; e a instrucional, composta pelos professores em sala de aula, dotados de poder sobre o que priorizar e o que abandonar em termos de conteúdos e abordagens, e pelos alunos, que têm livre arbítrio para selecionar o que aprender, o currículo *moldado* pelo professor. Em acréscimo, o autor apresenta um currículo mais subjetivo, que vai denominar *currículo experienciado*. “Esse último pode ser compreendido como aquilo que os discentes pensam sobre o desenvolvimento curricular. [...] Está diretamente ligado ao que realmente ocorre no cotidiano escolar [...]” (FEITOSA, 2014, p. 79).

Este currículo *experienciado*, também conhecido como currículo *em ação* (MOREIRA, 1997), e currículo *realizado* (SACRISTÁN, 2000) trata de algo que se concretiza na prática, que gera a interação entre o professor e o aluno. Os documentos oficiais que orientam esta ação é o que vamos chamar de *currículo formal*.

Assim, é o *currículo formal*, sob influência sociopolítica, e atendendo às estruturas de produção, circulação e consumo de mercadorias, que vai estabelecer um dos principais documentos que encontramos nas instituições de ensino superior, o projeto pedagógico de curso - PPC, que objetiva e explicita o que se vai ensinar. Esta orientação poderá tanto referendar a visão dominante, quanto permitir a resistência da escola ao *status quo*.

Entretanto, nem tudo o que se planeja no currículo formal toma forma no currículo *realizado*, porque compete aos atores sociais da instituição de ensino materializar tais propósitos. Neste sentido, Feitosa (2014) ressalta a importância do professor para o desenvolvimento dos currículos:

O professor possui um papel fundamental no desenvolvimento curricular das instituições de ensino. Consideramos que ele é um dos principais autores das histórias/estórias que compõem o currículo, uma vez que esse último se materializa nas instituições escolares através do trabalho docente. Diante desse ponto de vista é que mencionamos o imperativo de se fazer constantes reflexões sobre os currículos (formal, real e oculto) nas instituições de ensino (FEITOSA, 2014, p. 91).

Assim, não há um currículo de Moda a se considerar, mas currículos, envolvendo aquilo que se planeja, o que se põe em prática e aquilo que se aprende de forma oculta, no modo pelo qual o trabalho da universidade é planejado e organizado, na percepção dos papéis sociais, nas atitudes e disposições de valores que são comunicados aos alunos.

4.2 História do Curso

Oriundo de uma vocação têxtil que remonta ao século XVIII e a sua produção algodoeira²⁸, o Ceará ganhou grande destaque neste setor ao longo dos séculos e isso teria contribuído para alavancar também o setor do vestuário, destacando estas duas indústrias até os dias atuais.

No que se refere à educação superior, a formação começa somente no século XX, a partir do ano de 1989, com o Curso de Extensão em Moda, promovido pelo Departamento de Economia Doméstica, do Centro de Ciências Agrárias, da Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Centro Tecnológico de

²⁸ Com as condições de solo e clima o Ceará desenvolveu o cultivo de algodão de fibra resistente. Com a Guerra de Secessão americana o produto foi exportado à Europa e era chamado de “ouro branco”, em referência ao seu alto valor. (PINTO, 2005, p. 71-72).

Confecções do Estado (CTCC), que despontava como segundo polo de Moda do País.

Como primeira experiência educacional na área, este curso obteve boa aceitação das duas turmas de egressos pelo mercado profissional, o que estimulou a ampliação de ações com o setor confeccionista e a formulação de um seminário de avaliação. Tal seminário contribuiu para fundamentar a criação do Curso de Estilismo e Moda no ano de 1993, programa de bacharelado regular da Universidade Federal do Ceará, com o ingresso da primeira turma no início de 1994.

Legalmente a aprovação do curso pelo Conselho Superior Universitário (CONSUNI) da UFC aconteceu em 29 de outubro de 1993, obtendo o reconhecimento pelo Ministério da Educação, através da Portaria No. 667, de 7 de março de 2002, na Modalidade de bacharelado, vinculado ao DED, no Centro de Ciências Agrárias.

Mesmo em contexto favorável, no tocante aos aspectos relacionados ao mercado, a criação do primeiro curso de graduação em Moda em uma Universidade pública federal suscitou, no setor acadêmico, diversos questionamentos, que perduraram por vários anos, apesar de seus resultados alcançados, da colocação de profissionais no mercado de trabalho, e dos constantes desafios cumpridos por seus docentes.

Muitos acreditavam não ser papel da universidade criar um curso voltado diretamente para o setor produtivo, especialmente um setor considerado de menor relevância, por se tratar de um campo que cria produtos para adornar a vaidade, um pensamento que coaduna com a visão de Moda como futilidade, que se construiu historicamente.

Apesar disso, ele foi inaugurado e a UFC, portanto, destacou-se como pioneira na criação de um curso de graduação em Moda, de natureza pública. Isto foi possível, tanto porque o então Reitor, Antônio de Albuquerque, era favorável à ideia e tinha poder para deliberar pela sua abertura, como pelo fato do Estado do Ceará estar em um momento de expansão da sua indústria têxtil. Paralelamente, o Brasil vivia o florescimento de uma cultura de Moda, que apontava a necessidade de profissionais com competência para atuar nos segmentos de produtos do vestuário e de calçados.

À época, os professores da UFC puderam fundamentar o novo curso na experiência com a extensão, mas também receberam o suporte de profissionais

européus, que atuaram como consultores. Neste contexto, é importante ressaltar a batalha quase incessante de um membro do Sindicato de Confecções, ligado à Federação das Indústrias do Ceará, o Sr. Vicente Paiva, para que fossem fornecidas as condições necessárias que viabilizariam a graduação.

Além de um olhar para a realidade local, estes colaboradores pesquisaram outros currículos existentes e basearam-se, em muitos aspectos, nos currículos do Curso Superior de Moda da Faculdade Anhembí Morumbi, São Paulo, e no Curso de Estilismo em Confecção Industrial do Centro Tecnológico da Indústria Química e Têxtil (CETIQT) do Rio de Janeiro.

Neste processo, a exemplo do que aconteceu com outros cursos de Moda do país, foram ainda analisados os currículos de instituições dos Estados Unidos e Europa: Fashion Institute of Technology – New York, USA; Université de La Mode – Lyon II, França; Institute Berçot – Paris; Accademia Europea di Moda e Costume – Roma; Amsterdãse Mode Academie Vogue – Amsterdan.

Assim, com base em todas estas referências, que vão conferir traços identitários ao curso, e com o apoio desse grupo, foi idealizado o primeiro currículo *formal* da graduação em Estilismo e Moda. Ele trazia olhares diversos, criava em torno de si campos de ação variados, com a expressão de múltiplos agentes e forças. Começava-se, ali, uma história que é, desde então, construída cotidianamente por seus agentes:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Em 1993, o setor de confecções local crescia e carecia de profissionais formados em Moda, com particular competência na área de criação, pois aqui se destacavam apenas alguns nomes com formação autodidata, muitos dos quais apresentam talentos em destaque até os dias atuais. Além da demanda das confecções, o artesanato, como em muitas capitais litorâneas, permanecia presente como elemento forte da cultura cearense, constituindo-se como matéria prima importante na proposição de produtos inovadores e que identificassem a Moda cearense. O surgimento do curso de Estilismo, portanto, trouxe ao meio ares de mudança, misto de esperança e apreensão pelo novo que batia à porta de um setor

que necessitava estabelecer parâmetros para a produção e aumentar o nível criativo de seus produtos e da sua equipe de trabalho.

Esta origem, vinculada ao DED, no Centro de Ciências Agrárias e, ao mesmo tempo, aos interesses de mercado, deve ser analisada para que se possa compreender como foi se estabelecendo a identidade da formação em Moda na UFC, ao longo dos anos.

Para Oliveira (2006), os Cursos de Economia Doméstica, no Brasil, surgem em 1945, por ocasião da III Conferência Interamericana de Agricultura, realizada em Caracas, com o tema “A mulher e o fomento agrícola”.

A Economia Doméstica pode ser entendida como uma Ciência e uma Arte, cujo domínio envolve o cuidado da casa e da família (MARTINS, 1981, apud OLIVEIRA, 2006). Como este papel é, historicamente, feminino, há o entendimento que se trata de um curso mais voltado para a mulher, reforçando a então percepção já existente para a origem dos cursos de Moda.

É ciência porque supõe conhecimento de nutrição racional, higiene da família e da casa, noções de administração e finanças do lar. Utiliza-se de muitos princípios básicos da Economia Geral, tais como, a divisão do trabalho e do consumo coletivo. Como arte inclui ideias artísticas, estéticas, como o gosto no decorar e aparelhar a casa e também a apresentação cuidadosa das mais simples tarefas da vida cotidiana. [...] Cabe ao Economista Doméstico informar sobre aspectos relativos à natureza técnica e científica dos princípios de alimentação, higiene e saúde, vestuário e habitação assim como despertar a consciência crítica dessas famílias sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais embutidos na forma como esses conteúdos são tratados no contexto da sociedade moderna globalizada (OLIVEIRA, 2006, p. 80).

A origem no DED, a sua permanência nele por 15 anos, e a relação com os empresários vão contribuir para um currículo que prioriza a criação e as disciplinas mais técnicas, de costura e modelagem, principalmente, fortalecendo a unidade de Têxteis e Vestuário, em detrimento de disciplinas mais teóricas. Esta constatação vai justificar a saída de egressos com pouca reflexão sobre o campo, mas com mais habilidade técnica para atuar junto às fábricas. Neste sentido, a ideia de autonomia, liberdade e autoralidade que se vincula ao campo da Moda e da criação vai perdendo espaço, para legitimar o estilista produtor em larga escala.

Em discussões de colegiado, posicionávamos a favor deste foco, porque considerávamos ser este o mais forte campo de trabalho que o estado oferecia. Em fóruns de discussão referente ao perfil de egresso desejado, defendíamos a

formação do estilista industrial. “Não há espaço para vários Linos Villaventuras”²⁹, dizíamos. Esta visão, de algum modo, ia criando as condições necessárias para o processo de enquadramento da Moda ao Design, que se seguiria, mesmo que de modo inconsciente.

A contratação de professores, portanto, quando raro ocorria, estava calcada na publicação de editais que selecionavam profissionais com este perfil, e que pudessem atender tanto às demandas do então curso de Estilismo e Moda, quanto de Economia Doméstica.

As disciplinas de criação, como pareciam não interessar tanto ao então departamento, foram pouco priorizadas e eram, de início, ministradas por profissionais terceirizados, que levavam à sala de aula o seu método de trabalho e as principais necessidades do mercado local, de modo que a formação, nesta unidade, orientava-se pelo olhar dos estilistas autodidatas. Estes detinham o saber da experiência, mas não o articulavam com os outros saberes necessários à formação do profissional, nem instituíam uma metodologia criativa padronizada, o que tornava o saber vulnerável nesta área, dependendo do tipo de profissional a serviço da UFC em cada semestre.

No contexto inicial, apesar do texto do primeiro PPC fazer referência a uma proposta interdisciplinar, o que se verificou, nestes anos todos, foi a marcante presença da multidisciplinaridade. Os estudantes ouviam professores de vários campos que faziam referência à Moda, mas estes não se inter-relacionavam.

67% das disciplinas do curso eram ofertadas e assumidas pelo Departamento de Economia Doméstica, focavam, portanto, a dimensão técnica; a criação ficava a cargo de profissionais autodidatas; e as disciplinas de outras áreas eram pulverizadas entre onze diferentes departamentos da universidade, sendo as aulas ministradas por professores que não conheciam e nem se envolviam com o projeto e a história do curso, o que dificultava a construção e reflexão dos estudantes, com relação ao seu próprio campo.

Assim, podemos perceber que o curso não apresentou, em sua origem, as condições necessárias para a construção de uma identidade que correspondesse aos anseios de todos os envolvidos. Ela se caracterizava por uma pluralidade de saberes desarticulados e a sua orientação para a criação era direcionada por

²⁹ Lino Villaventura, paraense, radicado no Ceará, foi um dos primeiros estilistas brasileiros a voltar os olhos para o mercado internacional, sendo até hoje um nome respeitado no campo.

profissionais de mercado, aproximando a atuação do estilista à do designer de Moda. Se a necessidade profissional era semelhante, o mesmo não se pode dizer da formação, que não se baseava na metodologia projetual, mas no processo criativo, no momento inspirador, que muitas vezes se descompromete das reais necessidades sociais dos seus usuários. Ou seja, preparava-se o estilista para pensar objetos em larga escala, a partir do mesmo método com o qual se prepara o criador da alta-costura, achando que se estava atendendo às demandas do mercado, mas este necessitava de um produtor industrial, um designer de Moda. Tal fato teria contribuído para a formação de um grande hiato existente entre a Universidade e as indústrias de confecção, que permanece até hoje.

O currículo de 1994.1 exigia uma carga horária de 3.360 horas, divididas em 2.544 horas para disciplinas obrigatórias e 816 horas para disciplinas optativas, 20 horas em disciplinas optativas livres e 160 horas de estágio supervisionado (incluído nas obrigatórias) para a conclusão do curso. Não constavam horas destinadas às atividades complementares, porque na época o Ministério não tinha este olhar voltado para a complexidade, não compreendia que atividades externas à sala de aula podem ter grande contribuição na formação que se deseja, e que elas compõem o currículo *em ação*, que vai marcar mais fortemente a formação do estudante.

A matriz curricular era composta por 70 disciplinas, divididas em 39 obrigatórias e 31 optativas, integralizando 210 créditos. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Estilismo e Moda da UFC, o perfil profissional era assim definido:

Para o estilista em Moda, advoga-se uma formação que o prepara para pensar, criar e lançar Moda. Por isso sua formação deve ser fundamentada em antropologia, na história da arte, da cultura e da indumentária, na computação, na comunicação, na economia e na técnica, tendo como perspectiva o desenvolvimento criativo e artístico. Isso explica a necessidade de envolver vários departamentos da Universidade Federal do Ceará, reforçando assim, a importância da interdisciplinaridade (Extraído do Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em 1993).

Na hierarquia construída no trecho “pensar, criar e lançar Moda”, parece que havia uma intenção original em se atribuir uma ênfase maior na Moda enquanto fenômeno, para que o profissional adquirisse as competências necessárias para criar, baseando-se, muitas vezes, no domínio da técnica.

Esta dimensão interdisciplinar, como dissemos, embora presente no texto, não acontecia, pois não havia espaço para o encontro entre áreas específicas. Na verdade, construímos um curso extremamente fragmentado, e o aluno, raramente, conseguia estabelecer relações entre as disciplinas.

Nota-se que o perfil do egresso não contempla metodologias projetuais de Design explícitas, mas havia uma metodologia a ser seguida, baseada na criação e no planejamento de coleções. Por essa razão é que Christo (2013) vai defender que não há, objetivamente, tanto distanciamento entre o que são, em si, o estilista e o designer. Como vimos, são as construções dos campos que vão potencializar as suas diferenças, para colocar um em sobreposição ao outro.

Para reforçar a imagem do estilista graduado, que deveria, agora, disputar espaço com o profissional autodidata, que tinha em seu favor o aprendizado da experiência, enquanto se buscava, por um lado, minimizar as diferenças entre a formação e as demandas de mercado, por outro, o curso de Estilismo e Moda iniciou a sua participação em eventos, buscando a valorização da cultura local.

Estes eventos possibilitaram a vinda de profissionais de instituições de outras partes do Brasil e do exterior, por intermédio do convênio firmado com a Université de Lumière Lyon II - França, na gestão do reitor Antônio de Albuquerque Sousa Filho, em 09 de junho de 1995.

Conforme registros oficiais, entre 1996 e 2002, houve um fluxo intenso de missões francesas para desenvolver atividades ligadas ao ensino de Moda no curso de Estilismo e Moda da UFC. O referido convênio também permitia aos alunos a realização de estágios em empresas de Lyon, além do estudo de disciplinas de Moda e língua francesa, bem como o intercâmbio de docentes e de egressos na pós graduação – Especialização em Criação e Marketing de Moda.

Assim, durante os anos de existência, o curso persistiu em mostrar à comunidade acadêmica a sua importância para o setor produtivo local e a necessidade de se fazer uma Moda fundamentada em processos e conhecimentos estabelecidos por diversas áreas do saber. Esse constante movimento interno e externo à academia, muitas vezes, apresentou-se como o maior dos desafios ao corpo docente, juntamente com a necessidade de se atualizar a infraestrutura que servia ao processo de ensino/aprendizagem.

Com a ampliação da indústria do vestuário, a atuação do curso ampliou-se também, com o aporte de eventos, concursos e a chegada de novos professores.

Se antes o corpo docente era essencialmente formado por profissionais de áreas correlatas, depois de algum tempo e de turmas formadas, estilistas que estudaram na Universidade Federal do Ceará começaram a contribuir para a formação de seus colegas, alguns de forma temporária e, posteriormente, outros vieram para reforçar o corpo permanente de docentes.

Estas contratações foram possíveis, principalmente, a partir do ano de 2007, quando o curso aderiu ao Plano de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI), do Governo Lula, através do qual havia o benefício da ampliação do quadro docente, na contrapartida de uma maior oferta de vagas aos estudantes. A consolidação do grupo de professores foi essencial para que as observações e discussões acerca do currículo do curso pudessem ser amadurecidas e sintetizadas em uma nova proposta de formação, agora focada na perspectiva do Design.

Em 2009, portanto, com a chegada de mais 4 docentes efetivos, que se somaram aos então 6 existentes, o grupo apresentou condições para, finalmente, pensar o novo currículo, que considerou não apenas o enquadramento, mas as principais reivindicações de alunos e professores, que vinham sendo registradas desde 1994.

Paralelamente, o curso também se despedia do Departamento de Economia Doméstica, para compor o Instituto de Cultura e Arte, que parecia ser a instância mais apropriada para o então campo da Moda, na medida em que unia os diferentes campos de produção de bens simbólicos da universidade, a partir dos quais seriam pensadas diferentes políticas institucionais.

Criado em 2003, como órgão administrativo para congregar e gerenciar os equipamentos culturais da UFC, o ICA foi, em junho de 2008, transformado em unidade acadêmica, congregando inicialmente os cursos de graduação em Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Estilismo e Moda, Filosofia e Música, e os programas de pós-graduação em Comunicação, e Filosofia. A estes se somaram, em seguida, os cursos de graduação em Artes Cênicas, Cinema e Audiovisual, Dança e Gastronomia. Tal ação alterou a estrutura departamental vigente, possibilitando uma visão diferenciada da organização e da gestão acadêmica. O ICA segue a política educacional do Governo Federal, de forte tendência inclusiva, demarcada por processos de expansão instituídos com o aporte de recursos do REUNI.

Missão do ICA: construir espaços de criação, invenção e reflexão que fomentem processos de subjetivação, visando à formação cidadã, tecnicamente competente e radicada no humanismo, potencializando capacidades de observar e atuar de maneira efetiva na constituição de um mundo justo, livre e plural, mediante a produção e a difusão de conhecimento nos diversos campos do saber e de linguagens artísticas e culturais, mediadas pelo ensino, pesquisa e extensão (SAMPAIO, 2011, p. 11).

Com o advento da Sociedade do Conhecimento, novas exigências se apresentaram para o desenvolvimento da atividade educacional e, em particular, para as instituições de ensino superior. Neste novo quadro, marcado pelo escopo global e o dinamismo sem precedentes das mudanças (GIDDENS, 1991), elas se constituem em componentes fundamentais da promoção do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações, mobilizando, no plano internacional, a consciência sobre a sua importância vital para a consolidação do futuro.

Dentre as características marcantes da produção do conhecimento contemporâneo, destacam-se, além do crescimento acelerado, a maior complexidade e a tendência à rápida obsolescência (BERNHEIM e CHAUI, 2008). Com efeito, a Declaração Mundial sobre a educação superior para o Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998, p. 03) enfatiza que:

[...] os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de Conhecimento Global do novo século (UNESCO, 1998, p. 03).

Perante esses novos desafios, o pensamento disciplinar externa clara limitação, e a estrutura universitária tradicional, vinculada a este paradigma, revela a sua obsolescência, pois trata de um modelo comprometido pelo engessamento das estruturas departamentais, pela rigidez dos currículos e seus inúmeros pré-requisitos, pelos baixos níveis de mobilidade interna, e a inexistência de articulação entre os campos do saber. Tais fatores constituem indicativos contundentes da necessidade de mudança.

Como assinala Morin (2000, p. 14), a sociedade contemporânea está diante da necessidade de recorrer ao pensamento complexo para lidar,

adequadamente, com a própria complexidade das estruturas do conhecimento: a supremacia do pensamento fragmentado, de acordo com as disciplinas, impede de operar o vínculo entre as partes e o todo, e deve ser substituída por um conhecimento capaz de apreender os objetos em sua complexidade.

Assim, as perspectivas inter e transdisciplinares mostram-se mais adequadas para lidar com as exigências desta sociedade. Elas surgem como tendência de transcender limites, de estabelecer comunicabilidade, de reconectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização, adaptando-se a esta nova realidade que está implicada na Sociedade do Conhecimento: “[...] emergência de um novo paradigma econômico e produtivo, na qual o conhecimento e a informação passam a importar mais que o capital, o trabalho, as matérias primas ou a energia” (BERNHEIM e CHAUÍ, 2008).

Portanto, no contexto desta sociedade, sob as pressões do Ministério da Educação, os compromissos assumidos frente a outras demandas internas, e com o apoio da nossa gestão administrativa, que reconhecia o seu capital simbólico, o curso de Design-Moda nasceu enquanto currículo *formal* no final do ano de 2010, e foi implantado em 2011.1.

No final de 2012, a coordenação conseguiu aprovação, junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC, para que os seus concludentes pudessem receber um diploma no qual constasse a seguinte nomenclatura: “Design–Moda”. A ênfase explícita, que não é sugerida pelo Ministério da Educação, foi necessária, pois a referida universidade possui dois cursos nesta área, sendo um de Moda e outro de produto, vinculados a unidades diferentes, Instituto de Cultura e Arte e Faculdade de Arquitetura, respectivamente.

Assim, o Design-Moda está concebido na perspectiva de uma formação crítica, possibilitada por estratégias pedagógicas transformadoras. Esta perspectiva coaduna com os objetivos do Plano Estratégico da Região Metropolitana de Fortaleza, que priorizam a educação para a cidadania, o desenvolvimento humano e a relação harmônica entre o cidadão e o seu meio ambiente. Os seus princípios norteadores e os objetivos comportam uma visão ampla, crítica e transformadora da realidade, para o alcance do perfil de egresso desejado: profissionais capazes de inovar o seu campo de atuação e a sua própria prática profissional.

Eles encontrarão espaço para atuar na indústria da Moda brasileira, responsável por um significativo número de empregos diretos e indiretos, que

experimentou uma fase de crescimento nas décadas de 1970 e 1980, impulsionada tando pelo crescimento econômico do país, como também pela política de incentivos à exportação vigente na época, mas que, contudo, encontra-se em situação desfavorável que, ao mesmo tempo em que se constitui como ameaça aos novos profissionais, é também espaço de oportunidade aos que conseguirem de distinguir no mercado de iguais.

A partir dos anos 1990, fatores como a abertura do mercado nacional à concorrência internacional, exigiram do setor investimentos em maquinário, equipamentos, treinamento, inovação e modernização da estrutura e da gestão, com o propósito de redução dos custos e melhoria da produtividade e da qualidade.

Desde aquela época, percebemos que as dificuldades atuais foram ampliadas e, embora a cadeia têxtil brasileira seja, hoje, tecnologicamente mais moderna, ela não tem conseguido ampliar as suas vendas. “O Brasil é o quinto maior produtor mundial de manufaturas têxteis e artigos confeccionados. Porém, em termos de comércio internacional sua participação é muito pequena, não indo além de 0,4% do total do comércio mundial desses produtos” (ANUÁRIO, 2012-2013, p. 2).

Neste contexto, o estado do Ceará enfrenta os mesmos e outros desafios com os quais o Brasil se depara. Contudo, ele permanece se destacando potencialmente nos setores calçadista, têxteis e de vestuário, conforme dados coletados no Anuário 2012-2013, que, para ser elaborado, utilizou-se de fontes primárias – entrevistas aprofundadas a uma amostra representativa de empresas produtoras de fios, tecidos, malhas, beneficiamento têxtil e produtos do vestuário e do lar, além do levantamento de um extenso número de empresas cadastradas no setor – e de fontes secundárias, com informações setoriais e mercadológicas, extraídas de pesquisas realizadas pelo IEMI – Instituto de Marketing Industrial - junto ao setor têxtil brasileiro, e dados coletados em entidades, organismos de fomento e instituições governamentais e de pesquisa.

As análises e estatísticas do potencial do Ceará foram realizadas com base nos dados fornecidos pelas empresas produtoras de manufaturas têxteis e artigos confeccionados, com no mínimo 5 empregados em 1º de janeiro de 2012. De acordo com os referidos dados, os setores têxtil e de confecção do estado contam com 1.704 empresas em atividade, e geram 115 mil postos de trabalho diretos e indiretos, em 2012.

Tabela 1: Indicadores de produção dos setores têxtil e de confecção do Ceará

INDICADORES	2012
Empresas	1.704
Pessoal ocupado	114.854
PRODUÇÃO	
Têxteis	176.2 mil toneladas
Confecções	628,8 milhões de peças
EXPORTAÇÕES	
Volumes	10.0 mil toneladas
Valores	US\$ 80,5 milhões
IMPORTAÇÕES	
Volumes	53,8 mil toneladas
Valores	US\$ 182,6 milhões
Investimentos	R\$ 67,2 milhões

Fonte: Anuário da Moda do Ceará 2012-2013

Trata-se de uma representação de 5,1%, se comparada às demais empresas da cadeia têxtil brasileira, sendo a maior participação do Ceará, em quantidades de empresas, localizada no setor do vestuário, que representa 5,6% do total nacional:

Tabela 2: Indicadores de produção dos setores têxtil e de confecção no Brasil e no Ceará

EMPRESAS NACIONAIS POR SEGMENTO					
Segmentos	2008	2009	2010	2011	2012
Têxteis	2.881	2.928	2.928	3.030	3.030
Fiações	419	426	432	438	440
Tecelagem	601	583	579	586	579
Malharias	805	786	718	740	764
Beneficiamento	1.056	1.133	1.199	1.266	1.247
Confeccionados	25.975	27.407	27.973	29.599	30.062
Vestuário	23.749	25.087	25.649	27.230	27.661
Linha Lar	1.291	1.359	1.360	1.393	1.463
Outros	935	961	964	976	938
Total	28.856	30.335	30.901	32.629	33.092
EMPRESAS DO CEARÁ POR SEGMENTO					
Segmentos	2008	2009	2010	2011	2012
Têxteis	83	93	98	95	94
Fiações	24	23	18	19	18
Tecelagem	10	9	9	7	8
Malharias	12	15	15	14	14
Beneficiamento	37	46	56	55	54
Confeccionados	1.358	1.430	1.510	1.593	1.610
Vestuário	1.296	1.373	1.454	1.539	1.553
Linha Lar	25	25	23	24	28
Outros	37	32	33	30	29
Total	1.441	1.523	1.608	1.688	1.704

Fonte: Anuário da Moda do Ceará 2012-2013

O setor calçadista, analisado sob as mesmas condições do setor do vestuário, conta com 315 empresas em atividades que geram mais de 79,5 mil empregos, em 2012, e produz 314 milhões de pares, no valor de 7,8 bilhões:

Tabela 3: Indicadores de produção do setor calçadista do Ceará

INDICADORES	2012
Empresas	315
Pessoal ocupado	79,5 mil empregados
Produção	314 milhões de pares
Valor da produção	R\$ 7,8 bilhões
Exportações	US\$ 320 milhões
Importações	US\$ 5,4 milhões

Fonte: Anuário da Moda do Ceará 2012-2013

As indústrias têxteis instaladas no Estado representam um setor que, no Brasil, é responsável por 17,5% do PIB da indústria de transformação e 4,1% de todo o PIB nacional, gerando aproximadamente 1 milhão 650 mil empregos diretos e mais de 8 milhões de indiretos, estabelecendo-se como uma âncora no processo de desenvolvimento do país. Hoje, a indústria têxtil e confeccionista brasileira pode ser comparada com as maiores e melhores do mundo.

O segmento têxtil tem participado historicamente do desenvolvimento econômico do Estado do Ceará e é, reconhecidamente, um forte gerador de emprego e renda, contribuindo para melhorar o perfil sócio-econômico da região. Segundo dados da Associação Brasileira da Indústria Têxtil (ABIT), em 2008 o Ceará ocupou o quinto lugar no ranking do PIB Têxtil brasileiro, com 6,6% do mercado. O faturamento do Ceará, no mesmo ano, foi de US\$ 2,84 bilhões, resultado do trabalho de 1.980 empresas e 5.965 estabelecimentos, que empregaram um total de 108.900 pessoas. Os números evidenciam, portanto, o grande potencial econômico da indústria têxtil e de confecção do Ceará.

Os setores têxteis e de confecção investiram muito nos últimos anos. O crescimento pode ser visualizado com o reconhecimento da Moda brasileira nas diversas feiras e eventos que formam o calendário atual da Moda: *Première Vision Brasil*, *São Paulo Fashion Week*, *Texbrasil*, *Fenatec Fashion Show Preview* (Feira Internacional de Tecelagem), *Brasiltec* (Fórum de Inovação Tecnológica Anhembi – São Paulo/SP).

Em nível estadual, podemos relacionar: *Estilo Iguatemi*, *Dragão Fashion Brasil*, *Ceará Summer Fashion*, *Feira de Moda de Fortaleza*, *Salão do Calçado*,

Salão da Moda Íntima, Concurso Sinditêxtil, Fortaleza Fashion Week, Casa Cor e Fest Noivas.

A mão de obra para determinadas funções da indústria, como a criação e a modelagem, era, antes da formação, absorvida pelos profissionais autodidatas, ou importada de centros mais desenvolvidos, uma vez que o mercado se ressentia com relação à falta de profissionais especializados. A carência deste profissional pôde ser constatada pelo rápido engajamento dos egressos, desde o Curso de Extensão de Estilismo em Moda do Centro Tecnológico do Ceará - CTCC, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, até o atual curso de Bacharelado em Design-Moda. Esta constatação não implica dizer que há uma satisfação empresarial com relação a este profissional egresso, pois, como já se referiu, parecem haver lacunas entre as demandas do mercado e a Universidade.

Entretanto, como não há um programa de acompanhamento do aluno egresso, principalmente no tocante ao seu percurso profissional, este distanciamento entre as expectativas dos recém graduados e as demandas das empresas necessita de investigações futuras, que não se baseiem apenas na opinião de ambas as partes.

Outro reflexo da demanda pela área é a recente procura das escolas de Ensino Fundamental e Médio por maiores esclarecimentos acerca do curso, através da participação em estandes de exposição das suas atividades, em alguns eventos de Moda e em feiras sobre profissões.

Percebe-se, portanto, que há uma carência por profissionais de Moda no Estado do Ceará. Entretanto, a UFC não pode se limitar a ocupar numericamente estes espaços, mas, sobretudo, a desenvolver nos estudantes as competências para que atuem como profissionais críticos, que saibam pensar o fenômeno da Moda e transformem este pensamento em objetos do vestuário, que atendam não apenas às necessidades dos seus usuários, mas também às necessidades sociais e contemporâneas, por intermédio de currículos em constante transformações.

4.3 Enquadramento da Moda ao Design

Para tratarmos do processo de enquadramento da Moda ao Design, no intuito de compreender o processo de transição do currículo do curso de Moda da UFC e a relação da nova proposta com as práticas curriculares, apresentamos, de

início, as alterações para o novo curso no campo de produção de objetos do vestuário, fazendo contrapontos com os dados obtidos nas narrativas de formação das professoras graduadas em Estilismo e Moda e os estudantes do PET, estes escolhidos pela natureza do programa, que envolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão, e também porque a participação discente é muito significativa, de modo a posicionar o Programa como o de mais relevância, hoje, dentre todas as outras atividades que o curso proporciona ou se envolve.

As narrativas, tanto nos trouxeram dados importantes com relação às expectativas dos estudantes e professores ao novo currículo *formal*, como também trouxeram as inquietações dos discentes, quanto ao currículo *realizado*.

A escolha da narrativa de formação como metodologia inicial de pesquisa deu-se, principalmente, pelo entendimento de que o saber pode ser enriquecido pela sua própria compreensão. Para Peters (1973 apud CHIENÉ, 1988, p. 131), “a educação tem uma relação com o saber que permite à pessoa recriar o seu saber e ultrapassá-lo”. Assim, para além dos seus conhecimentos, o formador tem o papel de tornar o estudante autor da sua própria formação, ou seja, capaz de compreendê-la, significá-la, renová-la e criá-la. A formação, então, progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto na experiência de aprendizagem, quanto pessoal.

A narrativa de formação é elaborada de forma descritiva e tem como objetivo principal falar da experiência de formação. Presume-se que ela apresente um segmento da vida, que é justamente aquele em que o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Neste sentido, ele pode reapropriar-se dessa sua experiência.

Trabalhamos as narrativas com dois grupos: o primeiro constituído por 5 professoras do Design-Moda, formadas no currículo de 1994; outro que se constituiu por 10 estudantes, membros do PET. Como estratégia de preservação das identidades, tratamos o grupo de professoras com nomes de pedras preciosas: Ametista, Quartzo Rosa, Turmalina, Jade, Rubi; e o grupo de estudantes com o nome de cores: Amarelo, Azul, Azul Marinho, Cinza, Laranja, Lilás, Pink, Rosa, Verde Musgo, Vermelho.

Ressalta-se, ainda, que o momento das narrativas junto às professoras foi o que mais se caracterizou por uma postura horizontal entre investigador e investigado, pois aquelas pessoas foram, em sua maioria, colegas de sala daquela

que assumia ali o papel de inquerente, de modo que, ao rememorar fatos do passado, nós também retomávamos a sua história de formação.

No conjunto da atividade buscou-se a expressão coletiva, através de dois momentos: o *Balanço das Atividades*, organizado para permitir que a memória reconstitua o percurso do que foi apreendido. Nesse percurso, foram realizados os seguintes questionamentos: O que levou você a buscar a universidade e, particularmente, o curso de Estilismo e Moda? Quais as aprendizagens mais significativas que o direcionaram para isso? Quais aprendizagens foram significativas no curso e que representam caminhos identitários (profissionais) que julga de valor? O que buscou aprender e o que aprendeu? Em que momento da sua formação foi possível construir sentidos para a Moda que julga uma produção mais desveladora de suas escolhas conscientes?; e a *Atribuição de Significados*, que seguiu os moldes do primeiro momento e teve como objetivo a reflexão coletiva dos sentidos atribuídos à Moda e ao vestir, e a percepção de quando esse sentido foi construído, ao longo da formação.

No contexto de elaboração do novo currículo, pressupunha-se, de antemão, que havia uma necessidade de maior respaldo teórico à formação em Design-Moda da Universidade Federal do Ceará, apesar de se identificar, no perfil do egresso do PPC - 1993, que a hierarquia no trecho “pensar, criar e lançar Moda”, parecia atribuir maior ênfase às disciplinas mais críticas e reflexivas. Contudo, dada a pulverização que caracterizava o ensino destas disciplinas, esta dimensão ficava sempre enfraquecida.

Tal premissa nos inquietava, tendo em vista a consciência de que o ensino público traz intrínseca a ideia de uma formação que possibilite que os egressos imprimam um olhar crítico sobre a realidade que lhes cerca.

Assim, a nova proposta, ao nosso ver, deveria proporcionar ao mundo do trabalho um profissional qualificado para projetar, levando em consideração as necessidades do indivíduo e da coletividade, focalizando a cidadania com olhares críticos e o compromisso com a ética e com a sustentabilidade socioeconômica, política, cultural e científica. A formação deveria se caracterizar, ainda, pelo dinamismo e a sintonia com a realidade do seu tempo, compreendendo o currículo como instrumento em contínuo movimento.

A formação do profissional em Design-Moda requereria, portanto, um processo educacional voltado à reflexão e ao aprendizado das Ciências Humanas,

das técnicas de produção industrial e artesanal e do aprimoramento criativo. Este aprendizado proporcionaria capacidades intelectuais e técnicas, associadas à importância de implementação de processos de mudança social, capacitando-os para serem profissionais inseridos no atual contexto sociopolítico e econômico da realidade local, nacional e global.

O novo currículo *formal*, portanto, apresentou a perspectiva de formar bacharéis em Design-Moda, com competência para modificar seu campo de atuação e projetar objetos ou sistemas de objetos de Moda, em integração com o contexto sócio-cultural, histórico, econômico e ambiental dos utilizadores e suas necessidades, exercendo uma prática projetual consonante à realidade das unidades produtivas, coerente, criativa e norteada por princípios de ética e responsabilidade social.

Ele foi refletido a partir destas considerações, pois, na medida em que enalteceu a concepção de produtos, a partir da metodologia projetual, fortaleceu também a unidade de História e Pesquisa, com o acréscimo de disciplinas que perpassam toda a estrutura curricular, e que buscam preparar os estudantes ao questionamento da lógica do efêmero, da identificação e da diferenciação (LIPOVETSKY, 1989) como manutenção de desigualdades e de códigos hegemônicos, dentre outras reflexões.

Mesmo o egresso que deseje se inserir do lado da oferta, como empresário, deve fazê-lo de forma consciente e socialmente responsável, pois não se justificaria a existência de uma graduação em Moda, que não estabelecesse o pensamento crítico e reflexivo, e não possibilitasse a percepção de que a identificação e a diferença, propostas como desafio aos designers, está imbricada em relações ideológicas e de poder.

Para Woodward (2007, in SILVA, 2007, p. 9), “a identidade é relacional (...) depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade (...), de uma identidade que ela não é (...), mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista.” Mesmo sujeito à sedução midiática, o egresso deve estar apto a questionar o currículo da cultura de massa, consciente de que o arsenal tecnológico e econômico de que dispõe, bem superior aos investimentos destinados à educação formal, está sujeito aos interesses comerciais por trás dos programas. “Em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas

identidades como, por exemplo, o ‘novo homem’ das décadas de 1980 e de 1990” (2007, p. 17).

Operacionalmente, estas novas disciplinas teórico-reflexivas foram recriadas, com códigos ICA, e passaram a ser ministradas por professores que compunham o quadro efetivo de docentes do Design-Moda, de modo a evitar a reincidência da multidisciplinaridade, que enfraquecia a formação teórico-reflexiva, no currículo anterior.

O fortalecimento da dimensão teórica, pensamos, contribuiria para a construção de uma imagem mais distanciada do campo das frivolidades, e que, portanto, pudesse afastar as ideias preconcebidas que se fazia acerca do campo e que se refletiam na angústia dos estudantes, quando decidiam por este curso.

Exemplificando, nas narrativas das professoras, à exceção de Turmalina, que afirmou sempre desejar a formação, pela forte inclinação para o desenho desde a infância, todas as outras apresentaram outras demandas formativas, a grande maioria em áreas afins. A orientação para o Estilismo, entretanto, vai se revelando em práticas cotidianas, mais tarde refletidas como sinais vocacionais.

Eu sempre quis Comunicação Social. Quando não passei, fui fazer Estilismo e me vi maravilhada com o mundo dos tecidos. Eu já costurava, bordava, mas tanto no meu colégio, quanto na minha família, havia muito preconceito com este curso. No final, todo mundo aceitou (Quartzo Rosa, 2011). Nunca me vi fazendo Moda, mas sempre gostei de representação gráfica. Minha ligação sempre se deu pela arte. Gostaria de ter feito Belas Artes, mas na época o que mais se aproximava era a Moda. **Desisti de cursar a primeira turma e fui fazer Administração na UECE, pelo lado cerebral.** Depois entrei na segunda turma de Moda (Jade, 2011, grifo nosso).

Além de uma reflexão tardia das habilidades individuais, as professoras percebiam, ou tinham sobre si, uma noção preconceituosa do curso, muito clara na afirmação de Jade, que não acreditava na possibilidade intelectual do curso de Moda, o que pode ter adiado a escolha pela área. Mais do que um adiamento, esta percepção pode ter contribuído para a construção de um saber baseado, em seus princípios, no desenvolvimento e aprimoramento de habilidades manuais, em detrimento da busca por uma teorização da Moda.

Os estudantes do PET, instituído em 2013, portanto dezoito anos após a criação do curso, ao contrário, não demonstraram ter sofrido esse tipo de preconceito, o que aponta uma mudança no imaginário social, no que concerne à

imagem que se faz da formação em Moda. Para eles, a dimensão teórica é uma área que lhes causa, sobretudo, encantamento:

Eu não pensava em fazer Moda, tive inclusive muitas dificuldades no primeiro semestre, ter que ir até uma máquina de costura, quase desisti, mas daí eu me deparei com as disciplinas teóricas e fiquei encantado (Azul Marinho, 2011).

Gosto muito das 5 unidades do curso, mas me identifico mais com o pensar a Moda, com as possibilidades de você falar sobre algo tão importante na sociedade (Lilás, 2011).

Escolhi a UFC, porque ela envolve tanto a parte teórica, quanto a prática, diferente das outras (Laranja, 2011).

Desde muito nova, eu tinha interesse pela Moda, pela área criativa. O que eu não esperava era encontrar um embasamento teórico tão bom, tanto é que quando eu entrei, eu percebi que o curso era melhor do que se esperava (Rosa, 2011).

Como este grupo representa uma formação híbrida, alguns inclusive contactaram apenas o currículo novo, verifica-se que, ao contrário das inconsistências encontradas entre o currículo *formal* de 1994, que previa uma dimensão teórica fortalecida, e o seu currículo *realizado*, que denotava que em prática isso não ocorria, o PPC de 2011.1 parecia dar conta, em práticas curriculares, daquilo que previa no tocante à Unidade de História e Pesquisa, provavelmente não apenas nas disciplinas, mas também em outras atividades que não constam no currículo *formal*, como os projetos de pesquisa, extensão, e o próprio PET.

Assim sendo, mais do que possuir competências específicas, a qualidade de trabalho de um designer foi definida no currículo *formal*, pela sua capacidade de visualizar novos percursos, engendrar novas soluções e concretizar ideias, munido de um espírito crítico, de curiosidade epistemológica e de um hábito reflexivo. Ele deve manifestar, portanto, um olhar atento sobre o mundo, para que possa captar novas oportunidades e percorrer caminhos originais de transformação, em um contexto movediço local e global.

Para Gomes (2009), as oportunidades de negócio podem percorrer soluções díspares, focalizando-se em contextos culturais específicos, em dimensões regionais ou globais, em tecnologias tradicionais ou altamente sofisticadas. Podem aproveitar necessidades solventes de nichos de mercado ou residir na diferenciação de produtos globais, na diversidade e na resposta rápida. Neste sentido, o perfil do designer evolui num sentido idêntico às exigências de competitividade dos mercados globalizados, sem, entretanto, subordinar-se aos mesmos.

Esta relação com o mercado, que, nas distinções entre os campos da Moda e do Design, parece estar mais presente na atuação do designer de Moda, recebeu bastante ênfase na composição do currículo original da UFC. Ou seja, pelas condições de sua criação, em atendimento aos interesses dos empresários locais, o Estilismo em Moda já se pressupunha vinculado a esta noção de eficiência que, como Sacristán (2000) explica, será sempre uma demanda curricular, desde que foi valorizada enquanto componente curricular, pela teoria tradicional. Assim, esta é uma distinção entre os campos que vem sendo desconstruída ao longo desta tese, no intuito de clarificar que, tanto para a atuação como estilista, quanto para a atuação como designer, é preciso pensar nas respostas de eficiência que se dará ao mercado de trabalho.

A diferença no novo currículo vai incidir sobre o fato de, por ser uma atividade projetual, vinculada às necessidades de seus usuários, racional, objetivo e prático, o designer estaria mais qualificado do que o estilista, para atuar de forma competente na construção de produtos com êxito comercial, pela atenção às necessidades dos utentes e empresas.

Apesar deste vínculo com o mercado, desde a proposta inicial, percebe-se, nas respostas das professoras que acessaram o currículo *formal* de 1994, que há um hiato entre a formação e as exigências empresariais:

As disciplinas mais voltadas para história me levaram a construir um conceito do que a academia pensa sobre Moda e o que o mercado concebe como Moda. Nem sempre há concordâncias. Algumas disciplinas caminham por um viés diferente (Ametista, 2011).

Para Jade, o fato do curso ser constituído por professores de muitas áreas diferentes pode ter contribuído para a construção confusa desta relação com o mercado, o que reforça o que se vem afirmando sobre a inoperância de um saber interdisciplinar entre as áreas, no currículo antigo.

Os conceitos eram confusos porque muitos professores não eram da área. [...] Ficava tudo para os dois últimos semestres, como isso é possível? Saíamos crus, porque a comunicação entre as disciplinas era muito fragmentada e, além disso, as empresas não estavam e ainda não estão com condição de comportar o elemento criador. Para o aluno é difícil o choque com a realidade. O que eles têm de cotidiano são as revistas com as páginas marcadas pelo empresário, ou uma mala de roupas vinda de São Paulo, para “xerocar” em 24h. É preciso maturidade emocional e profissional para aceitar. Aceitar? (Jade, 2011).

Ao mesmo tempo em que são apontadas possíveis causas para um ensino deficitário, em termos de atendimento às demandas das empresas locais, as professoras também reconhecem que os empresários poderiam estar melhor preparados para aproveitar o potencial do estilista.

Eu estou sempre passando paixão nas minhas disciplinas. Também busco mostrar os métodos de criação existentes e deixar claro que cada situação no mercado exigirá uma solução diferente. E que o mercado é difícil (Turmalina, 2011).

Existia uma discrepância grande entre o que víamos no curso, e o que se via no mercado, não só em termos de mentalidade, mas de estrutura física e de maquinário. Hoje, quando acompanho o burburinho dos estudantes sobre a mudança do currículo, eu digo que o curso está passando por um momento ótimo. Para quem não teve a vivência de mercado, o estágio é uma experiência terrível. Há muita dificuldade no reconhecimento do profissional. Não há organização na produção (Rubi, 2011).

As respostas encontradas sugerem um sentido de Moda atrelado às noções de mercado, mas também um senso crítico que se ia construindo a par com uma leitura de sua própria experiência formativa em suas mutações. Certamente pelo novo do curso, observava-se mais “o que se estava a fazer como currículo”.

Os profissionais egressos do currículo antigo pareciam compreender as novas áreas e demandas sociais como um negócio árduo; desvelavam, contudo, as contradições que percebiam, de algum modo, entre as demandas das empresas e as escolhas que o curso ia fazendo como opção formadora. Nesse fosso, vislumbrava-se o distanciamento entre a academia e as exigências do mercado – o que também desafiava para questionar a subserviência a ele.

O empresário é avaliado como desorganizado e com conceitos distorcidos; com pouco apelo à criação; não parecia haver diálogos quanto à compreensão crítica da Moda como produtora de comportamentos e construtora de subjetividades. Nesse sentido, é evidente que se questiona menos o potencial transformador da formação, ante um mercado reprodutor de um imaginário que amplifica segmentações, hegemonias, desigualdades. Por outro lado, os depoimentos reforçam uma graduação que traz uma interlocução viva com a lógica mercadológica – produziria, contudo, elementos críticos mais fecundos, capazes de transformação ante essas demandas?

A unidade de História e Pesquisa é lembrada, no discurso não dito, “[...] *ficava tudo para os dois últimos semestres* [...]” apenas nas disciplinas de Pesquisa de Moda I e II, reforçando o que já vimos falando, sobre a problemática das

disciplinas pulverizadas. A unidade, em questão, apresentava onze disciplinas, mas como elas eram ministradas por diversos departamentos, pouco articulados entre si, pareciam não dialogar muito com a Moda, suas aprendizagens não se configurando como significativas, mas fragmentárias.

Por outro lado, as disciplinas de pesquisa, que deveriam explorar uma problematização do campo, tinham que dar conta de noções de trabalho científico e discussões preliminares da Moda. Vê-se aqui uma questão agudizada pelas características de um curso em construção, mas que é um problema do fazer universidade hoje: a necessidade da vivência de pesquisa, no seio mesmo de um processo de formação em nível de graduação.

Há, salta aos olhos, entre o grupo, uma visão otimista do novo currículo. Parece que, pelo reforço da unidade mais teórica, pelo aumento de publicações na área, e pela articulação das disciplinas, pela crítica mais consistente ao mercado, haverá uma formação de maior qualidade e mais preparada para o mundo do trabalho. Parece claro, a todas, que o sentido atribuído à Moda não deverá permanecer restrito às orientações do mercado e a suas demandas; os docentes continuam a produzir sentidos, e parecem estar a se autorizar para uma reflexão-ação crítica na área. Soma-se a tudo isso, o momento que o corpo docente se encontra estruturado.

Para os estudantes do PET, que acessam o mercado de Moda em um outro momento histórico, permanece o fosso entre a academia e as exigências do mercado. Entretanto, se para as professoras, que recém alteraram o PPC do curso, há uma visão otimista, no sentido de que os egressos poderão modificar este cenário, entre os estudantes, que já contactaram o novo currículo, o que se percebe são posturas extremamente desestimuladoras, frente ao desafio.

O mercado de Fortaleza é muito voltado para a produção em massa. O Design de Moda é importante, mas as pessoas querem um reprodutor, não um criador (Verde Musgo, 2012).

Eu acho que o nosso curso hoje não prepara o aluno para o mercado de trabalho, até porque o mercado de trabalho é muito voltado para vender e a gente ainda está muito na base do conceito, é muito pensador de Moda e pouco designer de Moda (Verde Musgo, 2012).

Se para as professoras, o fortalecimento da dimensão teórico-reflexiva é importante para se questionar a lógica que se estabelece nas indústrias de confecção e em outros espaços de atuação do designer de moda, para os

estudantes petianos, este fortalecimento pode ter contribuído para amplificar os distanciamentos entre empresa e universidade.

O que me pareceu, durante uma entrevista de emprego, é que a faculdade não era importante. A psicóloga claramente preferia que eu deixasse as aulas para me dedicar ao trabalho. Não é importante o profissional se formar? Eu preciso ter experiência e essa postura gerou em mim um conflito (Laranja, 2012).

Pelo que eu ouço falar, o curso aqui é voltado para área acadêmica, mas o mercado não valoriza isso. Eu fico me perguntando se vale a pena fazer um curso acadêmico em Fortaleza. Parece assim, que na prática a gente tá estudando uma coisa que não vai ter serventia. O mercado não vai querer o criador, vai querer o produtor, não precisa estudar história da Moda, pois é mais importante saber costurar, modelar, desenhar [...] (Lilás, 2012).

Nota-se, nos discursos, que a ideia de produtor surge em sentido diferente do proposto por Christo (2013), que define o estilista como um agente produtor, podendo estar vinculado à criação autoral para a alta-costura, ao desenvolvimento de produtos assinados em larga escala, ou à projeção de peças do vestuário em grandes quantidades, e atreladas à noção de popular e sem valor. Neste sentido, o *criador* das falas, é o produtor autoral, enquanto o produtor, é aquele para o qual não se dá valor, o estilista industrial, o designer de Moda. Este discurso tende a ser alterado, na medida em que os estudantes forem tomando para si a ideia de que serão, a partir da formação em processo, designers de Moda.

Neste sentido, percebemos que a alteração curricular não deu conta, ainda, de desconstruir a ideia de autonomia e liberdade na atuação profissional do designer de Moda e, ao mesmo tempo, de torná-lo importante, apesar da sua vinculação às demandas produtivas. Também não conseguiu imprimir, no estudante, o pensamento reflexivo que o leve a modificar o próprio campo de atuação, ou, pelo menos, ter a esperança de que terá esta competência quando se lançar no mercado de trabalho

Nas falas, também encontramos desmotivação, desânimo e pessimismo entre os estudantes que acreditam na ideia de que o fortalecimento da dimensão teórica parece ter comprometido a formação mais orientada para o mercado.

[...] Eu também me encontro numa fase pessimista. Quero estar aqui, mas não sei que diferença vai fazer no mercado, onde vou encontrar pessoas que não são formadas, mas que podem ser melhores profissionais, pela experiência vivenciada, que embasou mais. Questiono alguns professores que temos efetivos e que não contribuem nem com a pesquisa. Melhor seria

o professor de mercado, neste caso. O curso é respeitado, mas não temos uma produção acadêmica relevante (Verde Musgo, 2012).

Esta última observação, referente ao vínculo dos professores ao mercado, reforça o quão é equivocada a forma como alguns pensam dicotomicamente esta separação entre teoria e prática no curso, revelando que a noção de *práxis* reflexiva deve ser mais fortemente desenvolvida no novo currículo.

Na análise do currículo *formal*, no que concerne à carga horária disciplinar de ambas as unidades, num olhar, portanto, mais pragmático do currículo, percebe-se que os percentuais não são díspares. Isoladamente, a unidade de História e Pesquisa envolve 25,2% da carga horária total das disciplinas obrigatórias, enquanto a unidade de Gestão do Design abrange 20,5%. Contudo, há outra unidade que colabora, diretamente, com a noção de projeto, que é a unidade de Linguagem Visual, igualmente com 20,5% da carga horária total de obrigatórias. Na verdade, de modo indireto, todas as unidades se reforçam para a formação do perfil egresso desejado,

Para Sacristán (2000), o valor das propostas curriculares se comprova na realidade na qual se realiza e na maneira como se concretiza em situações reais. Desta forma, o currículo *realizado* representa a última expressão do seu valor, porque é na prática que as ideias se fazem realidade. Ele se apresenta diferente do documento formal, devido às questões pedagógicas, socioculturais, históricas e políticas, que variam de acordo com os agentes envolvidos no sistema.

Neste sentido, o currículo faz parte de vários tipos de práticas, que não se reduzem apenas às pedagógicas de ensino, envolvendo as de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, dentre outras, que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000).

Em sua dimensão formal, no sentido tradicional, é constituído, no curso de Design-Moda, pelo conjunto das disciplinas que compõem as cinco áreas de formação do Design-Moda: Gestão do Projeto, História e Pesquisa de Moda, Linguagem Visual, Tecnologia Têxtil e de Confecção e Comunicação e Moda.

A multidisciplinaridade é exercida através de programas acadêmicos, tanto entre as unidades curriculares, como no diálogo das disciplinas ofertadas semestralmente. Além disso, articulam-se também os cursos que compõem o Instituto de Cultura e Arte, na união de saberes afins.

Desde o primeiro semestre o estudante trabalha, concomitantemente, disciplinas de quatro áreas de formação, à exceção de Negócios de Moda, que é incluída, na lógica do seu currículo, nos semestres 5 e 6 do curso. Além das disciplinas, a estrutura curricular possibilita atividades paralelas, curriculares ou não, para a consolidação dos conhecimentos, tais como as atividades complementares, que são obrigatórias e oportunizam o envolvimento discente em atividades que lhes permitirão atribuir sentido ao campo e as suas vidas, em si; os Projetos de Graduação; as monitorias de Iniciação à Docência (PID); o Centro Acadêmico (C.A), o PET; os eventos de Moda; os projetos de pesquisa e extensão, dentre outros. Este currículo dos programas, que está, muitas vezes, fora dos documentos oficiais, ultrapassa a formação disciplinar, porque possibilita o desenvolvimento das relações humanas e, neste sentido, o que se aprende ganha um sentido muito mais amplo.

No contexto do currículo *formal*, as disciplinas estão organizadas de modo a oferecer atividades teóricas, laboratoriais, práticas e complementares, todas elas articuladas de maneira a possibilitar uma formação integrada entre a teoria, a prática e a realidade profissional, na busca por uma *práxis* reflexiva, que se distancia da tendência racional tecnicista de separação destas duas dimensões.

Assim, quando se expressa, através da *práxis*, o currículo adquire significado definitivo para os alunos e para os professores, mesmo sendo a prática fluida e fugaz, razão pela qual os sentidos vão ser tão diferentes para cada indivíduo.

[...] uma das coisas que eu sinto falta neste curso é a contribuição para a sociedade. A gente tá numa universidade pública e não faz nada. A gente se volta em prol da individualidade, e vai trabalhar da mesma forma nas empresas. Eu fiz um trabalho voluntário nos semestres iniciais, e foi uma das experiências mais enriquecedoras que eu tive (Vermelho, 2012).

[...] aprendi a gerar um produto porque nunca fui de dentro da academia, vivia me envolvendo em concursos e desafios que me fizeram crescer (Verde Musgo, 2012).

A coisa mais importante que já fiz nesse curso foi a organização da SAM (Semana Acadêmica de Moda). A gente fez tudo, do planejamento à organização na hora, definiu palestrante, entrou em contato, tudo. Dá uma tristeza ver o descaso de muitos alunos, mas é muito bom saber que somos capazes (Laranja, 2012).

Os exemplos citados refletem o que já se tem dito sobre a importância dos saberes da experiência, tanto pelo aprendizado que produzem, quanto pela identificação de potencialidades, este olhar para si e se perceber capaz é de uma

grandeza singular, na construção das identidades profissionais a se formar nas atividades colaborativas.

Neste sentido, as políticas públicas exercem um relevante papel na relação entre a educação formal e o currículo *realizado*, entre os saberes disciplinares e a interdisciplinaridade que se potencializa em programas como PET, PID, PIBID, Ciência sem Fronteiras, dentre outros.

Para Sacristán, a prática da disciplina vai sofrer variações, a depender das situações ambientais que configuram a realidade da aula, que nos fazem pensar não apenas a prática, como também a competência dos professores, o comportamento e os resultados dos alunos.

No intuito de compreender a realidade do que ocorre no ensino, é preciso interagir com todos os elementos que intervêm nessa prática. “Se os professores têm que planejá-la, conduzi-la e reorientá-la, sua competência está em saber se desempenhar em situações complexas [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 204).

Segundo o autor, se o currículo se desenvolve a partir de múltiplos processos que se entrecruzam em práticas diferentes, é evidente que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor se configura como elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Neste sentido, ao reconhecermos o currículo como algo que se confirma na prática, não podemos abrir mão da análise dos agentes ativos envolvidos no processo, como os professores. “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Neste sentido, são nas disciplinas mais bem conduzidas e modeladas pelos docentes, que os estudantes vão atribuir significados às suas formações e ao próprio campo:

Lembro do choque ao perceber que eu não sabia tudo sobre desenho [...]. Depois fui tendo uma formação mais completa e perdendo o medo da ruptura entre o que eu sabia e o que estava aprendendo. [...]A disciplina de Pesquisa II me marcou muito, pois a professora Ana Sylvia me ensinou a escrever. Sem o apoio dela, eu não saberia hoje orientar estudantes (Rubi, 2011).

As disciplinas mais significativas eram aquelas voltadas para o desenho e a criação, pois eu sempre achei que estas conduziam mais para um contexto de Moda, uma experiência prática mais completa. Do ponto de vista teórico, as histórias me marcaram mais (Ametista, 2011).

Gostei e me dediquei mais às disciplinas de representação gráfica e às teóricas. Não me identificava com o desenvolvimento de produto. Busquei

viver muito a universidade. A minha atuação me permitiu uma outra formação. Foram quatro anos de bolsa arte e eu me direcionei muito para o que eu queria, o que não foi fácil, pois ainda estamos descobrindo quem somos, isso depende do amadurecimento pessoal. (...) Hoje talvez eu não fizesse nada do que eu fiz, mas a minha formação foi o máximo que eu poderia ter feito naquele período e naquele tempo (Jade, 2011).

Quando Jade dá destaque ao *Programa Bolsa Arte*, quando se questiona sobre as disciplinas significativas, ela está, sem saber, ratificando a importância destes “outros currículos” na formação do designer de Moda. Esta participação em programas, que contam com o agraciamento de bolsas de ajuda de custos, apresenta uma importância fundamental, também, porque oportuniza contactar uma realidade externa à universidade.

No curso eu me identificava com as disciplinas práticas, exceto montagem. Entrei em um curso técnico de Design, de dois anos, por influência de uma amiga. Eu sentia que estava me aprimorando, me diferenciando enquanto designer de Moda (Turmalina, 2011).

Busquei e me identifiquei mais com as disciplinas práticas. Chego a me arrepender por não ter me voltado mais para disciplinas teóricas, porque não me imaginava na docência. Não me limitei às aulas, exercitava muito em casa, e errava muito também. Como eu não tinha dinheiro para comprar roupas, eu mesma fazia. Mas não aprendi somente assim, lembro da professora Walkíria que me marcou (Quartzo Rosa, 2011).

Os depoimentos revelaram âmbitos ricos dos percursos individuais que nos mostram como a **autoralidade** (esse distanciamento de si mesmo como pessoa e profissional) foi se dando ante o imaginário de um curso que se gestava. Viu-se como a formação dos primeiros quadros de professores evidenciou processos formativos que eram muito marcados pela experimentação e o autodidatismo. Não se explicitará aqui o *como* esse quadro de professores foi se **autorizando** a ensinar, aspecto importante de nossa reflexão. Pode-se ver, contudo, que a autodescoberta, a experimentação em âmbitos não muito desbravados antes do curso (como o da comunicação visual em contextos digitais, o da criação estética e do desenho) parecem ter propiciado um caminho onde as autorias foram se gestando junto às autorizações sociais e externas dadas pelo curso.

Tantos as professoras, quanto os estudantes do PET foram desafiados a atribuir um sentido à Moda. Trata-se de uma tarefa complexa, como vimos, por ser a Moda um fenômeno socio-cultural, de significante flutuante. As respostas refletiriam o currículo de 1994 e a formação híbrida, no caso dos estudantes do Programa de Educação Tutorial. Para as docentes:

Moda é mais que aparência, é reflexo do social, internalização do indivíduo. (...) Quando eu me visto estou preocupada com a minha imagem. Esse sentido eu encontrei na disciplina de Pesquisa de Moda II, quando a professora discutia a epistemologia do corpo e da Moda (Rubi, 2011).

Vejo a Moda como a identificação de um grupo, de uma época, o espírito do tempo. A Moda como um significado, uma história, sem que a roupa seja vazia de sentido. Assim como a Rubi, ao me vestir eu me preocupo com o que as pessoas vão pensar. (...) (Quartzo Rosa, 2011).

A Moda é um fenômeno social que tem origem nas buscas individuais de uma comunicação não verbal, e ela sempre se fortalece pelo fato de as pessoas se sentirem protegidas por estarem usando o que todos usam. Foram autores, principalmente da sociologia, que me permitiram a construção destes significados. Eu os busquei como docente (Ametista, 2011).

Busquei sentido para a Moda fora da academia, quando me preparava para ser professora, e também no mestrado. Moda é comportamento, um senso coletivo do que está sendo aceito, seja em termos de estética ou comportamento. A preocupação com a minha imagem existe, mas quando eu vou me vestir, relaciono o conforto à atividade que eu vou desempenhar (Turmalina, 2011).

Parece que o currículo antigo não problematizava muito, como o faz o de hoje, os sentidos (e usos atribuídos aos sentidos) para Moda. Em geral, sentiu-se dificuldades para elaborar respostas – elas remetiam não apenas a um conceito teórico, a um artefato científico, mas implicavam um estranhamento ante sua própria formação.

Aquelas que se sentiram mais à vontade na elaboração de conceitos, afirmaram tê-lo construído após concluírem o curso, no momento de preparação para a docência. A relação percebida entre o que significa Moda e os sentidos que se atribui ao vestir nos remete a dois aspectos básicos: primeiro, um percurso de busca que se deu no dialogismo com outras ciências (como a sociologia); segundo, as vivências práticas de estética confrontam-se com a formação acadêmica e geram posicionamentos críticos nem sempre solidificados por uma produção de saber crítico em nível da docência, mas, em universidade; vivemos numa lógica do consumo que nos enlaça. Assim, mesmo críticos desse sistema, poderemos nos atrair por vitrinas, desfiles, comerciais e todos os outros mecanismos de comunicação que buscam persuadir para a aquisição de produtos, por vezes supérfluos.

Percebeu-se, também, que o sentido atrelado ao mercado é menos evidente, abrindo espaço para sentidos mais voltados à sociedade, estética e psicologia. A dimensão da cultura não aparece.

Para os estudantes que contactaram o novo currículo, cuja ampliação da carga horária teórica é fato, houve um conforto muito maior em responder pelo sentido da Moda, muito embora as respostas pereçam distanciá-la do Design:

A Moda é tudo aquilo que permite você sair do chão, do concreto, do tangível, [...] está diretamente relacionada ao poder simbólico e às relações de poder [...] (Azul, 2012).

É um mecanismo de externar o interior, de se diferenciar e de parecer com os grupos de referência (Amarelo, 2012)

A Moda é uma profissão, um estilo de vida, uma paixão. [...] Ela é muito mais do que o que a gente veste, é o ganha pão de muitas pessoas. [...] (Pink, 2012).

[...] é expressão que se mostra na forma como se usa ou se porta. A sua expressão, a sua postura diante daquilo que você é ou deseja que seja percebido [...] (Verde Musgo, 2012).

Moda é história, é tudo o que a gente vive, o que a gente vê, não é apenas roupa, é tudo (Vermelho, 2012).

A visão que eu tinha era de que Moda era criar roupa, e hoje acho que desenhar é o mínimo do que a Moda representa pra mim. É difícil a gente conceituar, é essa questão da psicologia, entender porque as pessoas vestem o que querem. Essa questão da criatividade [...] de possuir o método. Pra mim, Moda é o que a gente consegue filtrar do que aprendeu (Rosa, 2012).

Entre as respostas se percebe um percurso, quase naturalizado, no estabelecimento de diálogos com as outras ciências, como a Psicologia, Comunicação e Sociologia. Categorias como capital simbólico, distinção e identidade, parecem fluir em texto, o que, agora sim, nos remete a uma formação interdisciplinar, como se prevê no atual PPC.

Comparando-se o novo currículo com o anterior, percebemos que ele é mais flexível, em atendimento às diretrizes do MEC, mas também para permitir que o estudante possa selecionar aqueles saberes que mais lhe parecem adequados. Como instrumento de mediação entre o aprendiz e o aprendizado, o currículo deve possibilitar caminhos pessoais, percursos que se traçam pelo livre arbítrio.

Assim, a nova estrutura curricular do Bacharelado em Design-Moda tem carga horária inferior à antecedente. São 2.912 horas, integralizando um total de 182 créditos, distribuídos em disciplinas e atividades complementares, através das quais são os alunos que selecionam a forma como vão cumprir os créditos que a elas competem.

As disciplinas obrigatórias totalizam 127 créditos, as optativas 43 e as atividades complementares equivalem a 12 créditos. Dentre as disciplinas obrigatórias, estão os dois Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs, que possuem, cada um, 04 créditos, correspondendo à carga horária parcial de 64 horas, e totalizam 08 créditos. Embora os alunos realizem estas duas disciplinas somente no final do curso, a partir do primeiro semestre já recebem orientação específica, que permanece nas demais disciplinas teóricas ao longo do curso. A construção vai se dando no caminhar e, ao mesmo tempo que favorece a chegada, diminuindo o represamento dos alunos que apresentam dificuldades na realização de um trabalho monográfico, ela também vai revelando, no percurso, falhas que se precisam ajustar.

A oferta de disciplinas Livres aos alunos do curso foi implementada através de Termo Aditivo ao Projeto Pedagógico, segundo aprovação do colegiado do curso em 13 de outubro de 2006, e possibilitava aos alunos do curso de Estilismo e Moda cursarem até 20 créditos de disciplinas livres, a serem integralizados ao currículo dos alunos e inseridos ao limite dos 53 créditos opcionais, sem alteração do total de créditos exigidos para conclusão.

Com a reformulação do Projeto Pedagógico, e a conseqüente diminuição da quantidade de créditos de disciplinas optativas necessárias à formação, os alunos podem cursar até 12 créditos de disciplinas livres. Esta ação, assim como a redução de pré requisitos, possibilita maior flexibilização do currículo do curso.

As cinco áreas de formação do atual curso estão percentualmente divididas, de modo a favorecer o perfil de egresso desejado:

Gestão do Projeto – Consiste em 20,5% da carga horária de disciplinas obrigatórias (26 créditos), formada pelas seguintes disciplinas: Processos Criativos, Metodologia Projetual, Projeto de Produto I, Projeto de Produto II, Projeto de Produto III, Produção de Moda. Envolve ainda o Trabalho de Conclusão de Curso I – Projeto de Moda.

Linguagem Visual – Consiste em 20,5% da carga horária (26 créditos), formada pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Fundamentos do Design, Desenho de Figura Humana, Desenho Técnico de Moda, Desenho de Moda, Comunicação Visual Aplicada, Desenho Informatizado.

Historia e Pesquisa de Moda – Equivale a 25,2% da carga horária do curso (32 créditos), formada pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Introdução ao Estudo da Moda, Antropologia Cultural, Teoria da Moda, Indumentária Antiga e Medieval, Indumentária Moderna e Contemporânea, Moda, Comportamento e Cultura, Projeto de Pesquisa em Moda, Pesquisa em Moda. Envolve ainda o Trabalho de Conclusão de Curso II – Estudo Monográfico.

Tecnologia Têxtil e de Confecção – Com 26,7% da carga-horária (34 créditos), formada pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Modelagem Tridimensional, Equipamentos e Materiais de Confecção, Fibras e Fios, Modelagem Plana Feminina, Construção dos Tecidos Têxteis, Técnicas de

Montagem Industrial, Modelagem Plana Masculina, Modelagem e Montagem em Malhas, Tecnologia da Confeção, Ergonomia de Produto.
Comunicação e Moda – Equivale a 7,1% (9 créditos), formada pelas seguintes disciplinas obrigatórias: Design e Marketing, Visual Merchandising e Comunicação e Moda.

A unidade de Tecnologia Têxtil e de Confeção, que era originalmente a mais forte na matriz curricular de 1994, permanece com o maior percentual de disciplinas obrigatórias, pela sua necessidade de desenvolver habilidades específicas nos estudantes, de modo gradativo – é preciso ensinar-lhes primeiro a segurar uma agulha, enfiar a linha numa máquina de costura, unir pedaços de panos, e desenvolver moldes, para depois exigir-lhes a confecção de um blazer masculino, por exemplo. Contudo, ela hoje se equipara à carga horária das disciplinas obrigatórias da unidade de História e Pesquisa de Moda que, somando-se às atividades desenvolvidas no PET, no programa de extensão SocioModa, e nos projetos de pesquisa, acaba por se tornar a unidade mais forte no curso.

Significa dizer que, no momento de construção deste novo currículo, os agentes mais ligados a esta unidade, ou simpatizantes a ela, exerceram a posição de dominantes no jogo de forças, o que não implica, necessariamente, na formação de profissionais melhores – melhor pra quê e pra quem? - porque nesta relação dialética, há sempre que se questionar a que fim esta formação se propõe.

Para perceber as concepções acerca do currículo *realizado*, os estudantes vão apresentar, tanto nas narrativas, quanto nas entrevistas coletivas, realizadas no evento que denominamos *Parada Obrigatória*, suas impressões acerca do novo currículo. Mesmo com o acréscimo de outros sujeitos, mantemos a estratégia de atribuir cores para preservar as suas identidades.

Agora, com a chamada de mais sujeitos à pesquisa, há duas questões a se pontuar, que devem ser consideradas na análise: primeiro, a diferença no método. Enquanto os estudantes do PET se encontravam numa situação mais focada e intimista, entre os seus pares, as entrevistas coletivas se deram com a participação geral, com a presença de pessoas que, muitas vezes, não se relacionavam, comprometendo a natureza das falas, mais introspectivas, pelo temor ao julgamento alheio. Além disso, o direcionamento que a pesquisadora dava aos petianos, não ocorreu na *Parada Obrigatória*, mais livre, que se iniciava como o questionamento sobre como os alunos perceberam o novo currículo no semestre; a outra questão importante é o momento situado das investigações.

As narrativas dos professores foram realizadas no momento inicial de implantação do novo currículo, em 2011.1, trazendo, portanto, o olhar da expectativa pelo novo. As narrativas dos estudantes petianos aconteceram após o quarto semestre, no final do ano de 2012, o que implica dizer que os discursos não traziam expectativas, mas ansiedades frente ao novo que tentava se estabelecer. Por fim, as entrevistas coletivas foram realizadas no final dos semestres de 2011.1, 2011.2 e 2012.1, elas apresentaram, desde angústias geradas pelo caráter transitório do processo, até a auto-análise sobre o papel de si mesmo, no atual momento do curso.

No intuito de operacionalizar a transição curricular, uma das estratégias utilizadas é a de atribuir equivalências às disciplinas anteriores, num processo que culmina com o desaparecimento da matriz curricular original. Isso somente acontece, quando 100% dos estudantes optam, voluntariamente, pela migração ao novo currículo, o que, no caso, aconteceu para 90% dos estudantes. Os poucos que preferiram se manter no currículo antigo, o fizeram por estarem na reta final, no último semestre do curso. Este resultado aponta para o sucesso dos encontros que antecederam à implementação do novo projeto, nas quais foram apresentados os argumentos necessários para que percebessem a mudança como positiva.

Feitas as equivalências entre as disciplinas, verificou-se que havia duas que não apresentavam correspondência com nenhuma outra e que, portanto, deveriam ser realizadas por todos os estudantes que migraram: *Metodologia Projetual e Ergonomia de Produto*. Assim, o ampliado número de estudantes, nestas disciplinas, teria se configurado como a primeira insatisfação do processo de transição, pelo que se pôde observar na *I Parada Obrigatória*:

Esse semestre foi muito difícil, não era apenas o fato de serem muitos estudantes em sala, mas é que você tem alunos dos primeiros semestres, misturados com alunos dos últimos, isso não dá certo. Me desculpe se tiver alguém aqui que se identifique, mas ficava um grupo querendo muito ouvir o professor, e os mais novos agindo de forma imatura, entrando e saindo (Branco, 2011.1).

Sem contar que o nível de questionamento é diferente. O aluno que entra não pode ser igual ao que sai (Bege, 2011.1).

Eu zerei esse semestre, não aprendi nada. Ainda não sei se o Design foi a melhor escolha (Verde, 2011.1).

Os estudantes estavam corretos em suas colocações, as turmas chegaram a ter 80 matriculados, e a Universidade poderia estar melhor preparada,

com banco de professores, para atuar em momentos de transição. Por outro lado, havia um contingente enorme de estudantes que já havia concluído mais da metade do curso e que, portanto, deveria fazer as referidas disciplinas naquele semestre, principalmente *Metodologia Projetual*, pré-requisito para as três disciplinas de projeto que se seguiam, sob pena de atrasarem suas formaturas, no mínimo, em um semestre. Nas assembleias, havia-se prometido aos estudantes que optassem pela migração, que estes não seriam atrasados em suas formações.

A percepção, traduzida em fala - *O aluno que entra não pode ser igual ao que sai* - de que os estudantes amadurecem ao longo do curso é bastante positiva, na medida em que denota uma apropriação de si e das suas construções.

Não foram verificadas, na ocasião, reclamações no tocante ao conteúdo das disciplinas, ao foco no Design, à ordem disciplinar que se estabeleceu, enfim, o fato das falas manifestarem apenas os incômodos gerados por uma situação transitória trouxeram, paradoxalmente, conforto, naquele momento em que o próprio corpo docente manifestava insegurança no tocante às decisões tomadas. Teriam sido selecionados corretamente os saberes que iriam compor o novo currículo? Questionava-se.

A mudança, ao mesmo tempo que está imbuída de expectativas positivas, pela noção imaginária de progresso, traz em si uma instabilidade inaugural que, se não for rapidamente abrandada, pode gerar “burburinhos” que comprometem a imagem daquilo que está, ainda, em transformação, deixa de ser, para se tornar, no futuro próximo.

Assim, tanto pela segurança transmitida na fala da coordenadora, quanto pela poder que se dava aos estudantes, ao lhes atribuir voz no processo de avaliação, reflexão e construção curricular, eles, durante as duas primeiras assembleias, guardaram-se em expectativas otimistas. Não questionavam o currículo formal, em si, mas os modos como se estava operacionalizando a transição: “Está todo mundo neste barco, sem saber muito onde vamos chegar, mas estou gostando, por enquanto” (Púrpura); ou “Eu fiz a disciplina de Ergonomia na turma menor e eu amei.” (Marrom)

Estes questionamentos, entretanto, iriam surgir nas narrativas de formação dos alunos petianos, como se disse - pelas possibilidades do método e pelo momento investigativo - principalmente no que se refere ao desempenho do corpo docente no novo currículo. Para Sacristán (2000), qualquer estratégia de

inovação ou de melhoria da prática do ensino, está, necessariamente, imbricada no poder modelador e transformador do professor, que pode enriquecer, ou empobrecer as propostas originais.

O curso é bom, como um todo, mas a gente precisa ter mais professores efetivos, e na área do Design. Mas tirando isso [...] (Lilás, 2012).

Muita gente chega com a mente aberta, mas no curso você tende a seguir a cartilha, os trabalhos acadêmicos são todos dentro de um mesmo padrão e o Design é justamente de mente aberta. As inovações, principalmente em tecnologia têxtil faltam e todos os alunos fazem a mesma coisa (Cinza, 2012).

Nem os alunos que pegaram o novo currículo desde o início estão tendo essa formação em Design. [...] Existia uma disciplina [...], que se transformou em outra, mas que seria ministrada pela mesma professora e apresenta a mesma bibliografia que, em 2008, já era ultrapassada. [...] A metodologia é a mesma, o portfólio ta do mesmo jeito, as inspirações são as mesmas [...] Todo mundo muito na mesma linha de pensamento e com o mesmo referencial teórico do livro X. Eu percebi que existe muita acomodação por parte de alunos e professores [...] (Verde Musgo, 2012).

Neste processo de construção social do novo currículo na prática, a noção de interdisciplinaridade, atrelada ao Design, parecia estar muito mais presente no discurso de expectativa do aluno, do que nas práticas docentes. Sobre esta questão, rememoram-se as falas das professoras entrevistadas no 8º. Colóquio de Moda, no tocante ao enquadramento da Moda ao Design, apontando, justamente, a formação docente – que não se deu em Design, na maioria dos casos - como uma das principais dificuldades a serem enfrentadas no processo.

Na ocasião das entrevistas, as professoras afirmaram que muita mão-de-obra qualificada deveria ser desperdiçada, o que evidenciava que, nas relações de poder, o designer de Moda vence, enquanto o estilista é desqualificado no campo da docência.

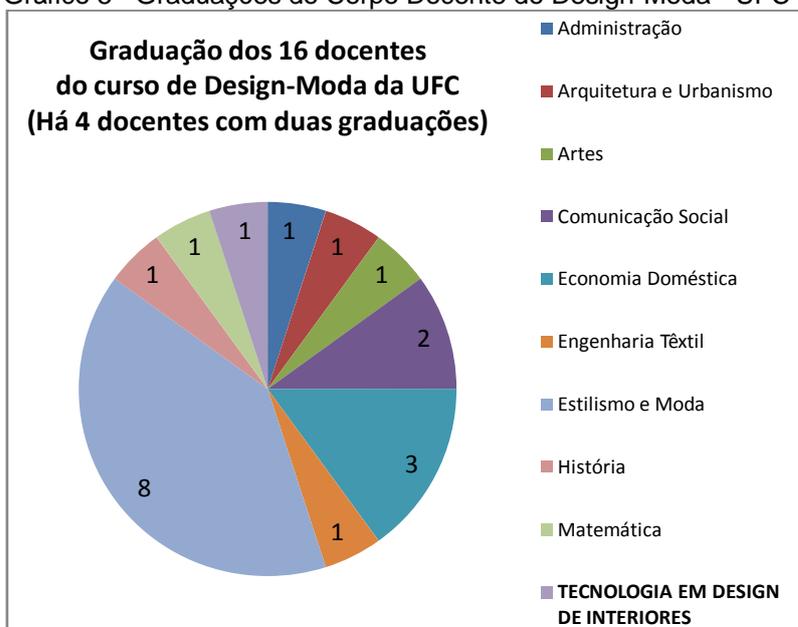
Acredita-se que isso deva ter acontecido em muitas instituições privadas, que, além de primarem pela qualidade de ensino, com um bom percentual de mestres e doutores em seus corpos docentes, necessitam de bons indicadores da qualidade de seus cursos, tais como as notas no ENADE. Estas, ao apresentarem um bom rendimento, por outro lado, podem ser utilizadas em campanhas que visam à captação de novos estudantes e a manutenção dos que já estão matriculados, principalmente em um contexto de grande competição por mercados, inclusive com a presença dos grupos internacionais, que hoje mercantilizam o ensino no Brasil.

No caso das instituições públicas, as demissões, seguidas de novas contratações não acontecem, porque nelas se pressupõe o princípio da estabilidade. Assim, estas escolas devem buscar qualificação dos seus respectivos corpos docentes, independente do quão carente em profissionais bacharéis, tecnólogos ou pós-graduados em Design elas sejam, conforme Sacristán (2000):

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. **Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para esta formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes** (SACRISTÁN, 2000, p. 166, grifo nosso).

No caso específico da UFC, reconhecemos a necessidade de esforços no sentido da formação. De um corpo docente constituído por 16 professores, apenas uma professora apresenta graduação tecnológica em Design, sendo esta recém contratada, em concurso público realizado em 2013.1, cuja contratação se efetivou em 2013.2.

Gráfico 5 - Graduações do Corpo Docente do Design-Moda - UFC

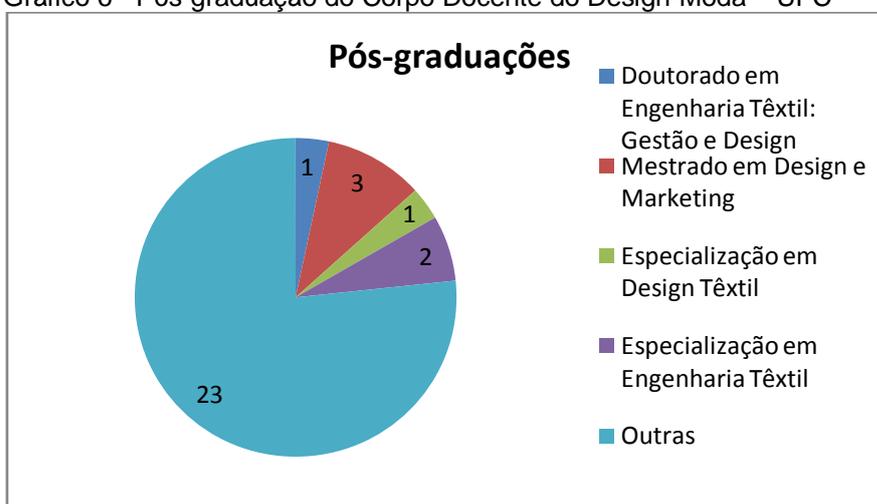


Fonte: Produzido pela autora

No nível da pós-graduação, este número se amplia, mas não se pode afirmar que os docentes que se inseriram em programas com algum tipo de

orientação para o Design, teriam se especializado na área. Comumente, o que se leva para o aprofundamento nas pesquisas em especializações, mestrados e doutorados, é fruto daquilo que se problematizou na graduação, ou seja, amplia-se o horizonte formativo quando se escolhe outra área, mas, em geral, não se aprofunda nela. Isto provavelmente aconteceu nas formações de pós-graduação dos professores de moda da UFC, pois, ao se analisar os títulos dos trabalhos monográficos (dissertações e teses) que foram produzidos nestas experiências, verificamos que estes, na sua maioria, referiam-se às áreas da graduação do pesquisador.

Gráfico 6 - Pós-graduação do Corpo Docente do Design-Moda – UFC



Fonte: Produzido pela autora

Apesar de percebermos que a formação do corpo docente do curso de Design-Moda da UFC não se constituiu pelo viés do Design, há o entendimento de que, se as construções e mudanças curriculares foram realizadas coletivamente, e são percebidas por este grupo como boas para o curso, deveria haver, por parte do Governo Federal, incentivos que promovessem o debate e a formação na área. Neste sentido, já houve um investimento inicial da UFC, financiando a vinda de 3 docentes da UFPE, vinculados ao Design, para ministrar o curso de Fundamentos do Design, durante a semana que antecedeu o semestre de implantação do novo currículo.

Entretanto, esta iniciativa representou apenas o início de uma série de ações que se deveria buscar, mesmo que individualmente, para que se pudesse ter maior domínio do campo em questão. Esta iniciativa pessoal, contudo, vai depender de como o educador percebe a transição, pois estando implicado em um ato político,

ele não separa a sua atividade educacional dos programas institucionais, de tendências diversas, e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas.

Assim, a acomodação que o estudante identifica em sala de aula, pode ser tanto reflexo do despreparo docente – e sua conseqüente angústia diante desta percepção – ou, ainda, pode ser traduzida como uma forma de resistência silenciosa. “Eu não tensiono, finjo estar de acordo com as novas propostas, mas decido o que levar para o aluno, em termos de conteúdo, metodologias e bibliografias”, pode-se pensar.

Os alunos também questionam as disciplinas por uma suposta interdisciplinaridade que deveriam ter, mesmo mantendo suas individualidades. Não somente por pertencerem agora ao campo do Design, que se define como interdisciplinar, mas, sobretudo, pelo atual contexto socio-histórico, marcado pela complexidade da vida humana, as disciplinas devem ser comunicativas entre si ou, pelo menos, devem se construir a partir de saberes e olhares diversos, estabelecendo ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens.

Aqui ainda é muito restrito, usa-se sempre a mesma bibliografia. Às vezes falta um pouco abrir a mente para as outras áreas, o Design é interdisciplinar. Já teve cadeira em que nos baseamos em apenas um livro, como se ele tratasse da verdade absoluta. Eu brincava ‘de novo?’. Aquilo me parecia muito senso comum, mas para outros era novidade. Eu fazia quatro cadeiras que me diziam a mesma coisa e eu tremia. E entrei num período, inclusive que estou vivendo agora (**chora**), totalmente saturada de tudo, saturada do curso, saturada da Moda, por uma carência de um conhecimento que é gerado através de discussão, de trocas, através de determinadas situações que não encontro aqui (Vermelho, 2012, grifo nosso).

A abordagem criticada por Vermelho, neste caso, reflete acomodação, que independe da transição curricular realizada. Ela não reclama por uma falta de diálogo entre as áreas, mas da falta de diálogo entre os autores de uma mesma área, da autoridade com a qual docentes elegem uma abordagem e a legitimam, sem oportunizar ao aluno o contato com outras possibilidades e o livre arbítrio para a escolha de autores e pensamentos, a partir dos quais será capaz de construir uma linearidade discursiva.

O choro preso revela uma relação de impotência nas relações de poder que são estabelecidas em sala de aula. Foi um momento de angústia também para

a investigadora, à época coordenadora do curso. A responsabilidade pelas escolhas que fazemos e por aquilo que se deixa para trás parece significar mais em momentos como este, muito embora a aluna estivesse se referindo ali a uma prática docente, e não a um currículo *formal*.

Há também um sentimento, natural e verdadeiro, dos que se submeteram ao novo currículo na metade do percurso formativo, de que não estão se formando com a competência de um designer. Como não se verifica nenhum tipo de questionamento ao Design como campo de produção de objetos do vestuário, ou seja, não passa por suas mentes a possibilidade da formação fora deste campo, as falas refletem angústias, pois estes estudantes não visualizam nenhuma outra direção, além do mergulho nos fundamentos do Design que, como não tiveram acesso pela condição de transitórios, e não creditam mérito aos docentes, julgam inacessível.

Eu não sei como estão estas cadeiras novas. As pessoas estão entrando no novo currículo e eu espero que estejam bem. Mas eu peguei a transição no meio da minha formação e não me sinto designer. O nome Design vai, mas a gente não se forma designer. Eu sei que muito cabe a mim, como profissional e estudante, buscar essa informação, mas o curso, até pelo nome, pelo currículo, deve dar pressuposto para que o aluno possa caminhar [...] (Vermelho, 2012).

O curso quer essa mudança, mas eu não a vi ainda, falta muito essa questão do Design, a gestão do projeto, saber gerenciar um produto, desde a concepção dele [...] (Verde Musgo, 2012)

Por mais que a gente espere sempre mais estímulo da faculdade, cada dia que passa eu tenho certeza de que ela é apenas o pontapé inicial na sua carreira. Em quatro anos, não tem como a pessoa sair boa nas 5 unidades do curso. A formação requer muita leitura e prática (Lilás, 2012).

O sentimento, portanto, é de descrença. Muitos estudantes não acreditam que encontrarão a formação em Design na UFC, mas fora dela. Tal crença pode, de fato, tornar-se real para eles, não pela inoperância do novo PPC, mas pelo caráter transitório da formação. O sistema de equivalências facilita os processos burocráticos, mas torna deficitária a formação dos estudantes em trânsito, pois muitas disciplinas orientadas para o Estilismo tornam-se equivalentes às disciplinas do Design e, neste processo, muito se perde deste novo campo.

Como se percebe, nem tudo o que se planeja no currículo *formal* toma forma no currículo *realizado*, porque, dentre outros aspectos, compete aos atores sociais da instituição de ensino materializar tais propósitos. Assim, nas entrevistas coletivas, também se questionou a prática docente.

Tem professor em disciplinas que não tem nada haver, claramente fora da sua área de conhecimento. A gente vê o professor inseguro. Às vezes sente pena, ou raiva, porque é mais uma disciplina que vai passar (Marrom, 2011.2).

Contudo, houve o reconhecimento estudantil, de que é, também, ator social no seu processo formativo, sendo, portanto, responsável pelo que apreende ou deixa de apreender.

Não é também só o professor que é culpado, eu vejo assim. Ele chega, os alunos ficam entrando e saindo, ou no celular, conversando com outras pessoas, isso não é postura (Prata, 2011.2).

Sem contar que muita gente é completamente alienada de tudo o que acontece aqui, não vão aos Encontros Universitários, não participam da SAM. Quem veio hoje? As mesmas pessoas, porque a grande maioria não tá nem aí, pega o seu carrinho, vem pra sala de aula, fica no seu celular e depois adeus (Magenta, 2011.2).

Neste sentido, Sacristán (2000) pontua que é evidente que sobre o professor recaia, além das determinações a serem respeitadas, provenientes dos conhecimentos que se manifestam no currículo, as obrigações em relações aos seus próprios alunos, o que o chama a intervir. “[...] o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor [...] é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

A exemplo de Verde Musgo, os estudantes presentes na entrevista coletiva percebem que há um grande número de professores que não se envolve em projetos de Pesquisa ou Extensão voltados para a área de Moda, e questionam sobre que tipo de providências poderiam tomar para que este envolvimento fosse maior e o curso pudesse crescer com eles.

Eu liguei pra uma professora, porque queria muito fazer um trabalho na área dela, ela disse que era interessante, mas que este ano estava *off line* e que eu não contasse com ela. *Off line*? E um professor pode ficar *off line* sempre que quiser? E a gente não pode fazer nada enquanto estudante que ouve uma coisa dessa? (Violeta, 2012.1).

Somente na *III Parada Obrigatória* se ampliou o debate para os projetos e programas do curso, mesmo assim, muito timidamente. Entende-se, portanto, que tais programas possam não ser percebidos como parte do currículo.

Assim, os estudantes avaliam o novo a partir das disciplinas, ou melhor, da forma como elas se operacionalizam no momento da transição. O discurso, em nenhum momento fez referência a qualquer tipo de atividade que remetesse ao novo

agente de produção de objetos do vestuário, o designer de Moda. Como provocação, questionamos, no final do último encontro, se percebiam, no novo currículo, o que muda, se sabiam identificar as diferenças entre o estilista e o designer. Não houve resposta, mas também não houve frustração por parte da investigadora, que percebeu que, ao que parece, esta resposta também não está pronta aos docentes, como vamos verificar na análise dos questionários.

Para fazermos contrapontos às observações dos professores formados pelo currículo de 1994 e dos estudantes, aplicamos questionários aos 15 professores vinculados ao curso, com questões que focavam o processo de construção do novo currículo. Do total de inqueridos, 10 participaram ativamente desta construção. A exemplo do procedimento que tivemos com os estudantes, continuamos a chamar os professores de pedras preciosas, acrescentando os seguintes nomes, aos já referenciados: Água Azul, Água de Fogo, Âmbar, Apatita, Azurita, Coral, Cristal, Esmeralda, Lápis Lazuli; Madrepérola.

Na época que se começou a planejar o novo currículo, no ano de 2010, os encontros para tratar deste assunto foram mediados pela então coordenadora, que trazia a preocupação de um grupo de professores, com relação ao ENADE. Na ocasião, não se questionou se a adequação da Moda ao campo do Design era algo desejado, ou se o grupo considerava pertinente. Estes questionamentos teriam sido feitos no passado, quando o MEC realizou a consulta entre as escolas, em um debate apequenado, conforme vai se ver reproduzido em algumas falas.

Em 2010, com o grupo renovado, muitas pessoas vindas de outros cursos e campos e, portanto, desconhecedoras da história da formação em Moda, pensava-se ser esta uma questão já decidida, sobre a qual estaríamos em condição de “devedor” deste ajuste junto ao Ministério.

Nos primeiros encontros, estiveram presentes todos os professores vinculados ao curso, à época 10. Eles se tornariam, desde o início, atores neste processo de elaboração do currículo *formal*, postura esta desejada pela coordenação, pois se os professores se mantivessem em estado de alienação neste processo, poderiam se sentir pouco à vontade para utilizar, no futuro próximo, esse instrumento mediador da experiência educativa – o currículo, no sentimento de que não lhe pertenceria. Esta é uma visão compartilhada por Sacristán (2000), que não aceita a figura do professor como mero desenvolvedor do currículo.

A visão do professor como funcionário, servidor público dependente, cuja atuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre com uma tarefa estabelecida de fora, é uma *configuração política* de seu papel profissional. Frente à ela, pode se contrapor outra forma de entender sua função profissional mais próxima à do planejador do conteúdo de sua própria atividade. E essa nova imagem não só é mais adequada com a realidade dos fatos e com a conveniência de uma proposição libertadora dos professores, para que progressivamente tenham maior controle sobre sua prática, como também é exigida inclusive pelas próprias necessidades educativas dos alunos. Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo, em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

No primeiro encontro, entretanto, já se percebeu, pela grande maioria, uma urgência na definição das disciplinas, ou melhor, na defesa da permanência das mesmas, num sentimento de posse daquilo que não deveria pertencer a nenhum professor. Era preciso que a coordenação do grupo estivesse, o tempo inteiro, lembrando que não se pensa uma formação a partir da definição das suas disciplinas, mas, sobretudo, a partir da construção da nova concepção formativa que se vai propor.

Estas percepções nos levavam a duas constatações: primeiro a de que o corpo docente, assim como o discente, tinha o entendimento do currículo na perspectiva tradicional, ou seja, um conglomerado de disciplinas que se pressupunham fixas; depois, a de que esse processo não seria tão simples, pois, como em toda concepção formativa a se fundar, envolveria relações de poder, tendo em vista que o currículo é espaço de luta social, de campos de produção de sentidos, nos quais se percebe a notável presença de dominador e dominado. Neste contexto, os detentores de maior poder, ou acúmulo de capital intelectual, cultural, social ou simbólico, podem interferir no currículo com a consagração dos seus pares, selecionando e excluindo, destacando, entre as múltiplas possibilidades formativas, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal à formação do designer de Moda. (SILVA, 2007)

Assim, várias questões foram se definindo, o que não implica dizer que elas não possam ser alteradas, principalmente quando há modificações na relação dominantes/dominados, e o então agente sem voz, passa a ser autorizado a efetuar ajustes. Esta capacidade de se constituir como um artefato cultural que se modifica, é o que vai conferir fluidez e dinamismo aos currículos, possibilitando-lhes que acompanhem as urgências contemporâneas.

Passados quatro anos, desde que o grupo começou a se reunir sistematicamente com este propósito de alteração curricular, questionamos aos professores, se esta construção envolveu o corpo docente e, em que medida. Embora o resultado devesse ser o mesmo, já que o processo foi um só para todos, gostaríamos de registrar como estes docentes se sentiam implicados no novo currículo, pois isso faria toda a diferença na forma como iriam reproduzi-lo nos anos que se seguissem.

Somos co-responsáveis por essa transição. Reunimo-nos para reestruturar o Projeto Pedagógico de modo a atender às necessidades do currículo com fundamentos no Design (Apatita, 2014).

Participamos desde a elaboração de um novo currículo com criação de novas disciplinas, até a implantação em si [...] (Coral, 2014).

O corpo docente, de maneira democrática, tem construído o discurso a ser alterado no Planejamento Pedagógico do Curso e nas diversas alterações necessárias para a adequação do curso de Moda a curso de Design-Moda (Turmalina, 2014).

As ações foram vivenciadas com bastante empenho pela maior parte do corpo docente, que além de discutir a transição, participou do curso de capacitação em Design (Ametista, 2014).

Participamos na elaboração do PPC, no desenho da nova matriz curricular, e no curso de Nivelamento em Design com Professores do Curso de Design da Universidade Federal de Pernambuco (Âmbar, 2014).

Estas ações contaram com a participação dos docentes para a elaboração do projeto pedagógico que direcionou o curso para o campo do Design (Lápis Lazuli, 2014).

A ideia de co-responsabilidade, como vimos, é muito importante para que o novo currículo não chegue às mãos dos professores com o caráter de impositivo, de outra maneira, este autor do processo de ensino-aprendizagem poderá resisitir a modificar suas práticas em sala de aula, por não se sentir incluído.

Entretanto, apesar de se afirmarem agentes deste processo, passivo, pelo que se diz, as narrativas dos estudantes revelam algum tipo de resistência ao Design, que se dá em sala de aula, por parte do professor que parece concordar, mas não se desloca de uma suposta zona de conforto, não abandona bibliografias, programas antigos, etc. A forma como percebem o novo currículo, portanto, não é levada para as práticas de ensino, o que é percebido pelos estudantes. Como se pontuou, estes sentimentos, de que o currículo *formal* não estaria sendo levado em consideração por alguns docentes, pode apontar, de outra maneira, não numa resistência, mas num despreparo, diante de uma área inaugural.

Quando se questionou sobre como se deu o enquadramento do curso ao Design, os professores, em sua maioria, legitimaram a atuação da coordenação, e de si próprios, como partes envolvidas, a partir da imposição do Ministério, ou seja, mesmo os que não concordam que os cursos de Moda sejam orientados pelas diretrizes curriculares do Design, atribuem arbitrariedade ao MEC, e não à gestão do curso, que tratou, apenas, de se submeter ao que esta instância de poder determinava.

A decisão do MEC veio de cima pra baixo. Não havia o que reverter. O nome Design soa bonito. Particularmente nunca concordei, aceitei porque a maioria vence. Mas acho que o estilista tem melhor aceitação no mundo do trabalho (Apatita, 2014).

O colegiado se posicionou a favor, uma vez que a diretriz do MEC era muito clara quanto à adesão. Por sua vez, o colegiado entendeu que o currículo ficaria mais atual (Coral, 2014).

Houve todo um processo de discussão e reflexão e o corpo docente ficou dividido, não sei precisar quantos eram a favor e quantos eram contra. Em 1998 participei de um fórum de dirigentes de escolas de Design do Brasil, que aconteceu na cidade de Curitiba e percebemos que nossos cursos tinham um tronco em comum com o Design de produto. A discussão foi aberta no site do MEC para o público em geral opinar a nível nacional, houve várias chamadas do ministério (Ágata de Fogo, 2014).

A professora, que esteve vinculada ao curso desde a sua origem, esteve sempre presente nos debates que envolveram o então campo da Moda e, portanto, faz referência ao início do movimento de consulta e, também, resistência. Contudo, ao que parece, esta discussão não foi aprofundada à época porque, como já se falou, o corpo docente era reduzido em número e presença.

Creio que a mudança refletiu o anseio de parte do corpo docente. Outra parte não a desejava. Como a mudança foi uma imposição do Ministério, pode-se considerar arbitrária até certo ponto. Mas as especificidades foram votadas em colegiado, ou seja, a mudança foi obrigatória, mas como fazê-la foi uma decisão do grupo que participou, se envolveu, votou (Jade, 2014). Houve discussão acerca dos impactos no currículo e desafios desta transição, porém quase com unanimidade foi decidido que seria melhor migrar ou 'aceitar' a transição do que permanecer na marginalidade acadêmica considerada até então (Ametista, 2014).

A fala de Ametista reforça o Design como campo mais forte, de maior acúmulo de capital simbólico e, portanto, mais legitimado no meio acadêmico.

Houve pouca discussão. O pouco de discussão que aconteceu se limitou à alteração do projeto pedagógico. Parte do colegiado demonstrou preocupação quanto ao processo de implantação do projeto pedagógico. Parte dele também demonstrou resistência, vendo que disciplinas

ministradas anteriormente teriam que ser radicalmente alteradas para que funcionassem adequadamente (Lápis Lazuli, 2014).

Sabe-se, a partir desta tese, que há escolas que questionam o enquadramento e que estas se articulam em um movimento nacional, que ainda não teve a sua principal causa ganha, mas já se beneficiou de algumas pequenas conquistas, como a liberdade para fazer, ou não, o ENADE. Para Âmbar, um grupo legítimo, que merece respeito:

Um grupo sério, que acredita que Moda é uma área de conhecimento, que Design e Moda são diferentes, interrelacionados, mas que são bem definidos, e que a Moda é uma área específica, portanto, a ser definida pelo MEC como campo do saber (Âmbar, 2014).

Como em outros casos, a UFC também poderia retroceder numa decisão já tomada e requerer para si a condição de formadora de estilistas, como deseja, por exemplo, Apatita. Contudo, para polarizar nesta posição, é preciso se aprofundar nos campos, perceber suas diferenças ou, ao menos, conhecer o movimento de resistência, fato que parece acontecer apenas para Esmeralda e Âmbar. Mais uma vez, o debate fica apequenado, sob o discurso de que se fez o que se deveria fazer, frente ao Ministério da Educação.

Tenho conhecimento do grupo de resistência, mas não me sinto capaz de falar sobre o assunto, uma vez que nunca participei dessas reuniões e nem das conferências. Mas concordo com a luta porque a decisão do MEC foi arbitrária. Nem os alunos foram consultados na época. Pelo menos os que estavam em curso tinham direito a essa oportunidade (Apatita, 2014). Na minha visão, é um grupo de pessoas buscando defender suas ideias. Não tenho condições de afirmar se estão certas ou erradas, pois os argumentos deste grupo de professores são pertinentes (Ágata Azul, 2014). Já ouvi falar, mas não sei ao certo do que realmente se trata. Isso não tem a ver com o Plano Setorial da Moda junto ao Ministério da Cultura não, né? (Quartzo Rosa, 2014).

Sei da existência desse grupo e já participei de uma reunião do grupo em Goiânia, no EnpModa. Uma das preocupações do grupo está relacionada à grade de conhecimentos da Moda, que não está sendo devidamente respeitada nesse processo de enquadramento da Moda ao Design. Acho que é um movimento válido e extremamente necessário, em um momento em que as especificidades da Moda estão sendo ignoradas pelo MEC (Esmeralda, 2014).

Sei da existência e acho que a criação da grande área da Moda no CNPQ seria um grande avanço científico. Entretanto, não considero que a Moda já esteja madura teórica e metodologicamente para caminhar sozinha, como ciência (Coral, 2014).

Lápis Lazuli chama atenção para a forma como outros países lidam com este campo, considerando Design a produção de objetos do vestuário.

Tenho conhecimento do grupo, e minha opinião é de que não vejo errada a forma de enquadrar a Moda como parte do Design. Outra questão que vejo fundamental a ser analisada é que atualmente temos outras formas de educação contribuindo para o conhecimento. O programa Ciências Sem Fronteiras tem levado inúmeros estudantes e professores a diversos países para cursar um ano em programas intitulados como *Fashion Design*. Se esses cursos apresentam uma forma de educar a partir do Design, como funciona a educação em Moda nos países estrangeiros? Não seria uma incongruência lutar por um saber denominado Moda quando outros países não o reconhecem desse modo? (Lápis Lazuli, 2014).

Ainda referente ao debate, e no intuito, também, de fazer com que o corpo docente pense sobre estas questões, questionou-se sobre como os professores pensam a relação de poder estabelecida pelo Ministério.

Ao sabermos que o curso passaria para a Modalidade do Design, imediatamente nasceu uma preocupação no corpo docente em função do Projeto Pedagógico do Curso, que não contemplava disciplinas do Design. O fato é que o MEC, de forma réves, enquadrou o curso, sem a devida preparação dos professores. O certo seria, primeiro, proporcionar ao corpo docente os fundamentos e o conhecimento do Design, para reestruturamos o currículo com mais segurança (Apatita, 2014).

A mudança curricular no curso foi conduzida a ser aceita, talvez pela visão de que junto ao MEC não tínhamos outra opção para enquadrar o curso e continuar seu funcionamento pleno. O fato de saber que o MEC havia enquadrado a Moda como saber ligado ao Design influenciou fortemente essa atitude de condução de todo o grupo e, consequentemente, do projeto pedagógico a ser implantado (Lápis Lazuli, 2014).

Não estava presente neste curso em 2004, mas quando o curso em 2011 mudou sua área, estive presente. Claramente havia um grupo contrário à mudança, preferindo manter um foco mais artístico e voltado para o Estilismo. Mas a mudança ocorreu, muito embora ainda haja muito a ser alterado, começando pelos TCCs (Jade, 2014).

Até os dias de hoje, pouco se discute sobre o processo de enquadramento, ficando os fóruns de discussão dedicados a pensar o PPC, que se pressupõe em movimento. Como se percebe nos depoimentos, entre os professores, excetuando-se Apatita, que argumenta quanto ao depreparo do grupo para o novo campo, os demais se limitam a falar sobre as polarizações entre os membros do corpo docente, ou seja, a destacar que havia um grupo que queria se vincular ao Design, em detrimento de outro, menor, que não.

Buscamos identificar, no discurso dos professores, as principais mudanças do novo currículo *formal*, uma vez que este entendimento se configura crucial para práticas educativas coerentes:

O que mudou foi que acabamos incluindo disciplinas que fomentam aos alunos trabalharem com projeto de produto (Apatita, 2014).

Antes de ser Design não víamos metodologia de projeto, não era estudada a questão da ergonomia, encarar a produção da Moda dentro de uma metodologia projetual (Ágata de Fogo, 2014).

Enquadramento mais pragmático, projetar ao invés de criar. Uma ligação forte com a responsabilidade ambiental, com o coletivo, com o outro. Menos inspiração e mais trabalho baseado em dados, fontes, pessoas reais (Jade, 2014).

Verifico que a formação ficou aprimorada, fornecendo ao estudante maiores possibilidades de reflexão, aumento da capacidade de criticidade e desenvolvimento mais qualificado do seu processo criativo, devido à expansão e aprimoramento nas metodologias projetuais (Âmbar, 2014).
Creio que essa mudança traga para a Moda uma visão mais ampla do processo projetual de produtos (Esmeralda, 2014).

Mudam as metodologias de concepção de produto (Ametista, 2014).

A forma de pensar Design é bem peculiar, apresenta ênfase na solução de problemas de maneira mais eficiente e econômica. Entende-se por Design o planejamento de seleção de matéria prima, seu uso sustentável no produto de Moda, seu ciclo de vida junto ao produto e seu descarte na natureza (Turmalina, 2014).

Tanto os alunos como os professores passam a conhecer outro método para projetar o produto de Moda (Coral, 2014).

Ao meu ver, a mudança mais significativa seria a alteração dos métodos projetuais para a Moda (Lápis Lazuli, 2014).

Algumas falas, como a de Coral, Ametista, Esmeralda, Lápis Lazuli, Apatita, Ágata de Fogo, Jade e Âmbar, apresentam a mais recorrente explicação, quando se questiona sobre o que muda quando se altera a concepção formativa do estilista para o designer, a que recorre à metodologia projetual como elemento distintivo. Para Christo (2013), como dissemos, isso ocorre porque, no intuito de estabelecer distinções entre o campo da Moda e o campo do Design, há um exagero nas estratégias de ambos os produtores. Neste sentido, percebe-se que há uma supervalorização da capacidade projetual do designer, no intuito de legitimar a sua posição como pretendente a dominante no campo.

Outros professores fazem referências ao mercado de trabalho, à forma como se vão diminuir as lacunas entre o que é demandado pelo empregador e o que o estudante traz como competência. Esta percepção é, na verdade, um desdobramento da competência projetual do designer. Para melhor compreender a visão dos professores, acerca desta relação entre Moda X Mercado, a partir do novo currículo *formal*, questionamos sobre as mudanças que se vai provocar nas empresas, a partir da nova formação:

Criou-se uma grande confusão. Já ouvi empresários dizerem que compreendem melhor o que faz um estilista do que o que faz um Designer de Moda. Pensando bem, o estilista remete mais e melhor ao que veio do que o Design de Moda (Apatita, 2014).

A esperança era que houvesse alteração nas relações com o mercado, principalmente a partir de um aluno mais preparado para lidar com as exigências das empresas e da sociedade. Mas a realidade continua muito distante dos ideais sugeridos, sejam eles do Estilismo ou do Design (Jade, 2014).

Acredito que, na medida que o estudante egresso da estrutura curricular em Design for demonstrando sua capacidade e métodos, automaticamente, este demonstrará a eficácia e resultado nos processos a partir da aceitação mercadológica do seu produto. Porém, em virtude do pouco tempo desta transição e do número reduzido de profissionais no mercado, esta eficácia e este diferencial ainda não são percebidos nem valorizados (Ametista, 2014). Deveria haver, embora não acredite que isso esteja acontecendo neste momento. A ideia de projetar artefatos com informação de Moda poderia dar ao mercado uma segurança maior no sentido da proximidade dos produtores aos consumidores, o mesmo com relação à gestão dessa produção (Lápis Lazuli, 2014).

No geral, há o entendimento de que as relações entre a academia e o mercado de trabalho vão ser alteradas, na medida em que o profissional egresso for capaz de fornecer as respostas esperadas ao atendimento das necessidades reais de seus usuários, em atenção, também, ao bem estar social, no respeito às questões socioambientais e de sustentabilidade. Para Lápis Lazuli, Ametista e Jade, entretanto, existe a clareza de que esta ainda não é a realidade, mas sim a expectativa de que o novo currículo possa dar conta destas questões.

A dimensão avaliativa do currículo, o currículo *avaliado*, por Sacristán (2000), se constitui como o nível mais valorizado, a expressão da última concretização de seu significado para professores e para alunos. Existe um clima de controle na dinâmica cotidiana do ensino, sem que necessariamente se manifeste em procedimentos formais, apesar de frequentes. Ou seja, um aluno sabe que o avaliam quando lhe perguntam, supervisionam-lhe trabalhos, desaprovam seus pontos de vista. Nesta dinâmica, configuram-se os critérios acerca do que se entenderá por aprendizagem valiosa de qualidade. “Portanto, a concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes.” (SACRISTÁN, 2000, p. 312)

Assim, extrapolando-se os muros universitários, a dimensão avaliativa da formação vai se manifestar, também, pela instância do mercado, que seleciona e

elimina aqueles que não julgar adequados, cabendo aos estudantes egressos um posicionamento crítico, que lhes possibilite pensar o seu próprio campo de atuação.

Com uma natureza, função e papel completamente diferentes, está a instância, igualmente avaliadora, do Ministério da Educação, que legitima as instituições de ensino superior, fornecendo-lhes as credenciais necessárias para que possam atuar no campo da formação. Neste sentido, o curso de Design-Moda da UFC não apresenta, atualmente, bom índice de rendimento no ENADE 2012, tanto por um despreparo do aluno, que ainda se encontra num período transitório em que, reconhece-se, nem é estilista, nem designer, como também pelo movimento de “boicote” organizado pelos alunos, que se negam à submissão de seus conhecimentos a este instrumento.

Os professores conhecem os resultados e lamentam. Contudo, não manifestam, em suas falas, o sentimento de que possam estar implicados neste resultado.

Na primeira avaliação, os alunos não responderam às questões sobre o Design, porque não tinham aprendido sobre a temática. Esperamos que os resultados melhorem à proporção que novos alunos estudam disciplinas que contemplam os fundamentos do Design (Apatita, 2014).

Alguns alunos apresentam rejeição ao teste, pelas questões distantes do que é visto no curso. Soube de casos de alunos muito bons, que entregaram o teste sem respondê-lo (Jade, 2014).

Na primeira experiência houve envolvimento total de professores e estudantes – nota 4. Na segunda experiência houve um ‘movimento calado e surdo’ entre os estudantes e estes apenas se fizeram presentes aos locais de prova. Assinaram e não responderam às questões, nem mesmo às de conhecimentos gerais. Resultou em nota 3, devido aos demais itens de avaliação, relativos à Universidade, mas em relação à participação dos estudantes foi nota 2 (Âmbar, 2014).

O resultado no ENADE não tem sido satisfatório em virtude da avaliação contemplar parcialmente a especificidade do curso, ou seja, mesmo que inseridos na área de Design, não existem questões específicas voltadas a concepção do produto de Moda (Ametista, 2014).

Foram realizadas duas avaliações via ENADE, desde então. Na primeira os alunos sentiram a falta de grande parte do conteúdo cobrado e o projeto pedagógico ainda não havia sido alterado. Na segunda avaliação sentiram menos, mas houve desistência por parte dos alunos ao fazer a prova (Lápis Lazuli, 2014).

De acordo com a atual coordenadora, a professora Araguacy Paixão Almeida Filgueiras, o Núcleo Docente Estruturante³⁰ – NDE estabeleceu, a partir deste resultado, uma agenda de encontros, nos quais se está a examinar o atual PPC, em paralelo aos exames realizados, para que se identifique se há, entre ambos, diferenças significativas. Contudo, conforme Sacristán (2000), é no currículo *realizado* que os conteúdos ganham forma. Portanto, passado este período de realização de pequenos ajustes ao Projeto Pedagógico, previsto para encerrar no início de 2014.2, o NDE deve ampliar os seus estudos, envolvendo, também, um olhar para o cotidiano das práticas educativas.

³⁰ Grupo de seis docentes, instituído pelo MEC, através da Resolução de No. 01, de 17 de junho de 2010, com atribuições acadêmicas de acompanhamento atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

5 CONCLUSÃO

Embora percebamos o currículo como um importante instrumento cultural, que se estabelece em meio às relações de poder, uma das coisas louváveis à Universidade, nos tempos de hoje, seria a de que os novos cursos pudessem olhar para si, e se questionar sobre que tipo de profissional querem formar e, sobretudo, que tipo de profissional é demandado pela sociedade contemporânea. Neste contexto, o então curso de Estilismo e Moda, cuja origem remonta o ano de 1993, teve o seu PPC alterado somente em 2011.1, cujo processo buscamos compreender nesta tese, relacionando a nova proposta às práticas curriculares - o currículo *realizado*, na terminologia de Sacristán (2000).

Para pensar este novo currículo, precisávamos examinar, a priori, o currículo *prescrito*, ou seja, o seu contexto social, cultural e histórico, o tipo de racionalidade dominante, a política e os mecanismos administrativos que intervêm na sua modelação. Precisávamos, pois, observar as orientações curriculares emitidas pelo Ministério da Educação, que estabeleciam que os cursos de Moda do Brasil deveriam, a partir de 2004, ser orientados às diretrizes curriculares do Design.

Mergulhamos nos campos da Moda e do Design, no intuito de melhor compreender o novo campo, que optamos por chamar de campo de produção de objetos do vestuário (CHRISTO, 2013). Contudo, tanto pela preservação da memória, quanto por entendermos que a terminologia proposta traz intrínseca a ideia do Design associado ao vestuário, utilizamo-na somente para tratar de fatos ocorridos após o enquadramento da Moda ao Design, em 2004.

Fazemos esta opção pela terminologia “campo de produção de objetos do vestuário”, pelas características próprias do nosso curso, responsável por habilitar profissionais para projetar peças do vestuário. Neste sentido, a moda se coloca como um tema transversal, norteador da criação do designer. Assim, a nomenclatura Design de Moda é inconsistente, refere-se ao projeto do intangível, do fenômeno sócio-cultural. Apesar desta constatação, vamos continuar a tratar do vestuário como sinônimo de moda, reforçando o equívoco histórico, pela impossibilidade de mudarmos algo que já está instituído no MEC, nas universidades e faculdades, no mercado de trabalho e no discurso coletivo.

Entretanto, legitimamos a importância de uma graduação em Moda, de natureza teórico-reflexiva, com profissionais egressos capazes de refletir a

sociedade na qual estão inseridos, as relações de consumo e poder que estão por trás da obsolescência programada dos objetos de design, sejam eles pertencentes às indústrias do vestuário, têxtil, gráfica, mobiliária, automobilística, etc.

Estamos cientes de que a Moda e o Design são significantes flutuantes, cujo sentido vai depender do contexto discursivo, do lugar de fala dos que se propõem a definir uma ou outra área. A tese, entretanto, por seus muitos propósitos, apenas dá conta de apontar esta questão como *insight* a ser explorado no futuro.

Acreditamos que a formação em Design, pela antiguidade, por questões de gênero, e pelo próprio contexto de enaltecimento da economia criativa apresenta maior acúmulo de capital específico, e, por isso, teria assumido o papel de dominante do novo campo, defendendo a ortodoxia, enquanto os estilistas estariam mais inclinados à ruptura, de modo que, enquanto os cursos superiores de Design não alteraram as suas estruturas curriculares, os de Moda modificaram, por completo, os seus projetos pedagógicos.

Neste sentido, defendemos que os designers não são recém chegados no então campo da Moda. São os estilistas, agentes deste campo, que estão entrando no campo do Design, que estão, por imposição, tornando-se designers, e apresentando, portanto, dificuldades na compreensão das peculiaridades deste novo campo.

Todas estas disputas e polarizações, ao nosso ver, estão acontecendo somente no campo da formação acadêmica, pois não se percebe estas oposições entre estilistas e designers nas empresas e nos veículos de comunicação, agentes de difusão do campo. Acreditamos que, no campo da criação, as disputas ocupam-se da legitimação dos agentes hierarquicamente consagrados, do *status* e prestígio que gozam e dos instrumentos que lhes dão prova de valor e poder. Assim, a relação entre dominantes e dominados vai se construir na consagração dos pertencentes ao meio, e na deslegitimação dos que se encontram fora dele.

Contudo, chamamos a atenção para o fato de que, embora esta dominação dos designers não seja hoje percebida nos desfiles, veículos de comunicação e empresas, no futuro próximo, passada a transição, o designer de objetos do vestuário será o produtor dominante do campo, principalmente porque, atualmente, a maioria dos cursos desta natureza adaptou os seus currículos às diretrizes curriculares do Design.

Neste contexto, verificamos que há 40 cursos, 22,8%, dos 175 registrados no MEC, que optaram por não fazer esta migração. Os professores e gestores vinculados a eles estão organizados no que temos chamado de “grupo de resistência”, sendo responsáveis por uma polarização no campo de produção de objetos do vestuário, que julgamos salutar, na medida em que provoca debates que, à época da consulta realizada pelo Ministério, ficaram apequenados.

No processo de enquadramento da Moda ao Design, mesmo com estas consultas realizadas às escolas, foi gerado um sentimento de exclusão que perdura até hoje no imaginário de muitos profissionais do campo. A crença decorre porque a comissão que esteve junto ao MEC não foi constituída por representantes eleitos por seus pares.

O estudo de caso com o curso de Design-Moda da UFC nos possibilitou a compreensão das rupturas e continuidades da mudança no curso de Moda da UFC e o que tem isso a dizer sobre a universidade nos tempos de hoje, ou seja, apresenta uma abertura institucional maior, para se pensar a interdisciplinaridade, o complexo, o multidisciplinar.

Analisando a história foi possível perceber que o curso não apresentou, em sua origem, as condições ideais necessárias para a construção de uma identidade que correspondesse aos anseios de todos os envolvidos, principalmente porque a formação se caracterizava por uma pluralidade de saberes desarticulados, ao mesmo tempo em que a sua orientação para a criação era direcionada por profissionais de mercado, aproximando a atuação do estilista à do designer de Moda.

Na origem do curso verificamos lacunas entre a Universidade e as indústrias de confecção. Percebemos que o professor/profissional preparava o aluno para pensar objetos em larga escala, a partir do mesmo método com o qual se prepara o criador da alta-costura, achando que se estava fornecendo-lhe as qualificações necessárias para o atendimento às demandas do mercado, mas este necessitava de um produtor industrial, um designer de Moda.

Há, nos dias de hoje, uma carência por profissionais de Moda no Estado do Ceará, que, apesar da crise dos últimos anos, ainda apresenta destaque na produção de têxteis e vestuário. Entretanto, a UFC não pode se limitar a ocupar numericamente estes espaços, mas, sobretudo, a desenvolver nos estudantes as

competências para que atuem como profissionais críticos, diante do fenômeno da Moda e, assim, não se configurem como mero reprodutores/copiadores.

O novo currículo *formal* foi estruturado para dar conta desta nova realidade que se interpõe. Contudo, é no currículo *realizado*, que se coloca como ponte entre a teoria e a ação, que acessamos as relações entre as intenções e os projetos realizados. Neste sentido, no intuito de compreender o processo de transição do currículo do curso de Moda da UFC e a relação da nova proposta com as práticas curriculares, investigamos o PPC e fizemos contrapontos com os dados obtidos nas narrativas de formação das professoras graduadas em Estilismo e Moda e os estudantes do PET, nas entrevistas coletivas com alunos e nos questionários aplicados aos professores.

Percebemos, entre os professores do curso, uma visão otimista do novo currículo, pelo reforço da unidade mais teórica, pela articulação das disciplinas, pela crítica mais consistente ao mercado. Há entre eles a expectativa de uma formação de maior qualidade e mais preparada para o mundo do trabalho.

Neste contexto, parece claro que o sentido atribuído à Moda não deverá permanecer restrito às orientações do mercado e às suas demandas. Os docentes continuam a produzir sentidos, num processo de se autorizar para uma reflexão-ação crítica na área. Os depoimentos revelaram percursos individuais que nos mostram como a autoralidade foi se dando ante o imaginário de um curso que se gestava. Viu-se como a formação dos primeiros quadros de professores evidenciou processos formativos que eram muito marcados pela experimentação e o autodidatismo.

Entendemos que, se o olhar docente é otimista, o mesmo não se pode dizer do discente que já contactou o novo currículo. Os estudantes investigados encontram-se em angústia, tanto pelo período de transição que se interpõe entre eles, quanto pelo sentimento de que parte dos seus professores se encontram acomodados. Sentem que estão se formando em Design, mas não são designers.

A análise do currículo *realizado* evidenciou, nas práticas educativas, elementos que constituem o currículo *formal*, e que, portanto, revelam o designer como agente produtor, quais sejam: o fortalecimento da Unidade de História e Pesquisa, que se revela na autoralidade dos discursos proferidos pelos estudantes; o desenvolvimento de competências para a atuação cidadã, ética e sócio sustentável, identificado nas narrativas de experiências que deram significado à

formação; a noção de currículo como instrumento em contínuo movimento, que se manifesta na agenda do NDE; o estímulo à uma *práxis* reflexiva, que se percebe no discurso amadurecido do estudante egresso; a flexibilidade curricular, que potencializa os saberes da experiência, percebidas, pelos alunos, como extremamente engrandecedoras, e que se materializam por meio de programas e projetos que acessam e pelos quais exigem; a qualificação do designer pela competência na construção de produtos com êxito comercial, e a metodologia projetual para a concepção de novos produtos, relatadas por membros do corpo docente como elementos que vão possibilitar o destaque dos egressos no mercado de trabalho. Embora esta competência não seja atribuída a si próprio pelo estudante, o fato dela se manifestar no discurso docente implica no valor que este lhe atribui, condição necessária para a sua abordagem na ação pedagógica.

Há ainda outros aspectos relevantes no novo currículo, que não foram incorporados, nem pelo corpo docente, nem discente, uma vez que ambos ainda estão se apropriando do novo instrumento. A competência para que o profissional egresso possa pensar o seu próprio campo de atuação, por exemplo; e o pressuposto da interdisciplinaridade são dimensões que ainda precisam ser apropriadas, o que se acredita acontecer em breve, pela própria natureza interdisciplinar do Design.

No que concerne às conjunturas nas quais o novo curso foi gestado, percebemos que o corpo docente se sente autor do novo PPC, apesar de apresentar, em sala, uma postura de negação ao Design, quando mantém as mesmas referências e utiliza o mesmo método que utilizava no currículo anterior.

Não podemos afirmar, ainda, se esta é uma postura que revela uma resistência silenciosa, ou se aponta um despreparo, frente ao inaugural de um novo campo. Entretanto, a acomodação diante da percepção de uma incapacidade é, de todo modo, uma forma de resistir. Trata-se, portanto, de um desacordo com os seus pares, que pressupõem o trabalho coletivo. A atividade de um professor é uma ação que transcorre dentro de uma instituição, estando sua ação, portanto, inevitavelmente condicionada, ela não é decidida no vazio, mas no contexto de uma relação de trabalho, que se dá numa instituição, sob uma administração e regulamentação governamental.

Estamos, neste sentido, rodeados por instâncias de poder, tais como o Ministério da Educação que se utiliza de instrumentos, como o ENADE, para nos

legitimar enquanto instituição formadora. Assim, não podemos reclamar pelas competências do Design que não se adquiriu, pois aqueles que se negam a elas estão organizados em movimentos legítimos e lutam pelo reconhecimento da Moda como campo. Ou seja, uma vez entendendo e aceitando que o vestuário pode ser compreendido como um objeto a ser produzido por designer, é preciso nos apropriarmos deste novo campo, das relações de poder que nele se estabelecem e materializar, não em currículos *formais*, apenas, mas, sobretudo, nas práticas curriculares.

Ao que percebemos pela análise documental do processo de enquadramento, assim como pelo relato dos professores e pela observação participante, é que o curso de Moda da UFC, embora tenha aceito o pertencimento ao Design, o fez pelo poder simbólico exercido pelo MEC, mas pouco refletiu ou tem refletido sobre as reais implicações e significações desta mudança.

O discurso não dito, contudo, revela-se em práticas curriculares, e as falas dos estudantes, referindo-se ao currículo *realizado*, apontam a existência de reflexões a se fazer. Neste sentido, defendemos, portanto, que nós, docentes, reflitamos sobre tais questões, analisemos e compreendamos os campos da Moda e do Design para um posicionamento legítimo, e lutemos institucionalmente por programas de formação, se entendermos o campo do Design como o mais apropriado para a produção de objetos do vestuário.

Após estes procedimentos, o trabalho docente, certamente, estará melhor orientado, e ele poderá contribuir de modo mais seguro para as transições curriculares, frente às mudanças contemporâneas.

Ressaltamos, por fim, que a nossa tese sugere continuidades, porque ela não se limita à análise de dados históricos do curso, que provavelmente se perderiam no tempo. Ela traz a dinâmica das relações de poder, dos significantes flutuantes, do papel dos receptores do mercado. Estas e outras abordagens serão retomadas a partir daqui, no intuito da colaboração com um curso e um campo que se encontram em processo.

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, L. **Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**. Informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- _____. **NBR 6024**. Informação e documentação – numeração progressiva das seções de um documento escrito - apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 6024**. Informação e documentação – citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ADORNO. T. Educação após Auschwitz. *In*: _____ **Educação e emancipação**. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMARAL, J; BURITY, J. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social**. São Paulo: Annablume, 2006.
- ANUÁRIO da moda do Ceará – 2012-2013. Fortaleza: Diário do Nordeste, 2013.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AVELAR, S. **Moda globalizada**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.
- AVELINO, A. **Qualidade no processo de produção: um modelo de gestão para garantir a qualidade de acabamento das carrocerias em chapa na linha de produção**. 2005. 187 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARNARD, M. **Moda e comunicação**. Tradução de Lucia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BARTHES, R. **Sistema da moda**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- _____. História e sociologia do vestuário. *In*: BARTHES, R. **Imagem e Moda**. Inéditos Vol. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGAMO, A. **A experiência do status**. Roupas e Moda na trama social. São Paulo: UNESP, 2007.
- _____, A. O Campo da moda. **Revista Antropologia**. vol.41 n.2 São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011998000200005> Acesso em 20 jan. 2014.

- BERNHEIM, C; CHAUI, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2013.
- BONADIO, M.C. A produção acadêmica sobre moda na pós-graduação strictu sensu no Brasil. **Iara: Revista de Moda, Cultura e Arte**. São Paulo. V.3. No. 3. Dez.2010.
- BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: _____, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, P; DELSAUT, Y. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. *In*: BOURDIEU, P. **A Produção da crença** – contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- BRAGA, J. **História da moda** – uma narrativa. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.
- _____. **História da moda**: uma narrativa. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2006.
- BRAGA, J; PRADO, L. **História da moda no Brasil**: das influências às autoreferências. São Paulo: Pyxis Editorial, 2011.
- CALANCA, D. **História social da moda**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Reformas educacionais na América Latina hoje. *In*: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. (org.). 10ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- CAPES. **Síntese do encontro acadêmico internacional** – Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde, promovido pela CAPES, nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2012. Distrito Federal: CAPES, 2012.
- CARDOSO. R. **Uma introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2008.
- CARVALHO, M; TORTATO, C. Gênero: considerações sobre o conceito. *In*: STANCKIN, N; CARVALHO, M; CASAGRANDE, L. (org.) **Construindo a Igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.
- CHAMLIAN, H. As histórias de vida e a formação do professor universitário. *In*: SOUZA, E. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Mathias – **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

CHRISTO, D. Desiner de moda ou estilista? Pequena reflexão sobre a relação entre noções e valores do campo da arte, do Design e da Moda. *In*: PIRES, D. **Design-moda – olhares diversos**. (org.) São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 2008.

_____. **Estutura e funcionamento do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil**. 2013. 146 f. Tese. (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

CHRISTO, D. CIPINIUK, A. **Estrutura e funcionamento do campo de produção de objetos do vestuário no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2013. Anais Colóquio de Moda.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DE CARLI, A. **O sensacional da moda**. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2002

DIAS, A. M. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009

DORFLES, G. **A moda da moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURAND, J. **Moda, luxo e economia**. São Paulo: Babel Cultural, 1988.

FACULDADE SANTA MARCELINA. **Moda como campo específico do saber**. São Paulo: Faculdade Santa Marcelina, 2011. Documento destinado ao Ministério da Educação – MEC.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. Londres: Routledge, 2006.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p. 24-32, 2009.

FEITOSA, R. **O currículo como mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em ciências biológicas**. 2014. 243 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus. 1966.

FLÜGEL, J. C. **A psicologia das roupas**. São Paulo: Mestre Jou, 1966

FORTY, A. **Objetos de desejo – Design e sociedade desde 1750**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977

FREIRE, L. A. **O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores**: construção de significados e sentidos. 2011. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011.

GARCIA, C. **Moda é comunicação**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991

GODART, F. **Sociologia da moda**. São Paulo: Senac, 2010.

GOODLAD, J. **Curriculum inquiry**: the study of curriculum practice. New York: Mc Graw Hill, 1979.

GOMES, A. **Design** – a construção contínua de competências. 2009. 212 f. Tese. (Doutorado em Design) – Universidade do Minho, Guimarães, Portugal, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMILTON, D. Origens dos termos educativos "classe" e "currículo". **Revista Iberoamericana de Educación Número 1 - Estado y Educación** Enero - Abril 1993. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01.htm>>. Acesso em 13 jul. 2014.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves Editora, 1986.

JOSSO, M. **Caminhar pra si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LACLAU, E. **Misticismo, retórica y política**. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2006

LAVIER, J. **A roupa e a moda**. Uma história concisa. Tradução de Glória Maria de Mello Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEON, E. **IAC instituto de arte contemporânea escola de desenho industrial do MASP**. 1953. 134 f. Dissertação. (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIPOVETSKY, G; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LURIE, A. **A linguagem das roupas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

- LYOTARD, J.F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- MESQUITA, C. **Moda contemporânea**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório da consulta textual** - curso > nome do curso. Disponível em <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em março de 2014.
- MORAES, S. E. **Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: Letras, 2008.
- MORAES, S. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005.
- MORAES, M. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. Porto Alegre: **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999;
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. *In*: MOREIRA, A. F. B (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997;
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina. – 3ª edição, 2007.
- _____. **Educar na era planetária** – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. / Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução sandraTrabuccoValenzuela. 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007b
- NIEMEYER, L. **Design no Brasil: origens e instalação**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.
- OLIVEIRA, A. **Economia doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional**. Vértices, vol.08, no.01, 2006.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972
- PITOMBO, R. **Os sentidos da moda**. São Paulo: Annablume, 2005

PIRES, D. **A prática social da produção do vestuário, sua teorização e sistematização pela academia**: o modo de vestir como componente da educação feminina. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____. **A história dos cursos de design-moda no Brasil**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2002.

_____. A História dos cursos de design-moda no Brasil. **Revista Nexos**: Estudos em Comunicação e Educação. Especial Moda. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, Ano VI, no.9, 2002.

_____. Ensino de design de moda no Brasil: crítica e afirmação de sua função social. *In*: CIMODE, 1, 2012, Guimarães. **Anais...**Guimarães: Universidade do Minho, 2012. p. 3-10

PONTES, H. Modas e modos: uma leitura enviesada de O espírito das roupas. **Cadernos Pagu**: Campinas, no.22, junho 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a03.pdf>>. Acesso em 22 de dez. 2012.

RAINHO, M. **A cidade e a moda**: novas pretensões, novas distinções. Rio de Janeiro, século XIX. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, I. (coord.) **Projeto político pedagógico ICA**. Ceará: UFC/ICA, 2011.

SANTOS, B; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra: 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 200

SILVA, E. **Quando a cultura entra na moda** – a mercantilização do artesanato e suas repercursões no cotidiano de bordadeiras de Maranguape. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, T. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, G. **O espírito das roupas** – a moda no século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STAKE, R.E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995

SUDJIC, D. **A linguagem das coisas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

SVENDSEN, L. **Moda** – uma filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

TESSARI, V; CARPIM, M. Design de moda e educação: fragmentos de uma abordagem sob a perspectiva de gênero. *In: Colóquio de Moda*, 8, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SENAI-CETIQT, 2012. Disponível em <http://www.coloquiomoda.com.br>. Acesso em 12 out. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior para o século XXI: visão e ação**, Paris, UNESCO, 1998. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/9715944/Declaração-Mundial-Sobre-Educação-Superior-No-Seculo-XXI>>. Acesso em 12 dez. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Curso de Estilismo e Moda. **Projeto pedagógico de curso**. Fortaleza, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Curso de Design de Moda. **Projeto pedagógico de curso**. Fortaleza, 2011.

UFVEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. p. 11-35. *In: _____* (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VOLONTÉ, P. **Designing communication objects**. Itália: Liberia Università di Bolzano, 2013. Disponível em <http://www2.uiah.fi/sefun/DSIU_papers/DSIU%20_%20Volont%20_%20Design%20communication%20objects.pdf>. Acesso em 04 jan. 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, T.T* (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 7 – 72.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

1. Nome: _____
2. Formação: _____
3. Instituição de Vínculo: _____
4. Nome do curso em que leciona: _____
5. Modalidade: () Bacharelado () Licenciatura () Tecnológico
6. Ano de criação do curso:
7. Houve enquadramento da moda ao design, conforme direcionamento do Ministério da Educação – MEC, em 2004? () Sim () Não *(se marcou esta opção, ir para a questão 13)* () O curso já nasceu Design *(se marcou esta opção, ir para a 13)*
8. Em caso de resposta afirmativa, como o curso passou a se chamar?
9. Qual o ano da mudança:
10. O enquadramento gerou que tipo de ações? (é possível marcar mais de uma opção)
 - () Modificação integral do Projeto Pedagógico de Curso (concepção, objetivos, estrutura curricular, perfil do egresso, etc.)
 - () Modificação parcial do Projeto Pedagógico de Curso (inclusão de algumas disciplinas do design)
 - () Alteração no quadro de professores, com a inclusão de designers
 - () A realização de curso (s) de capacitação e aprimoramento de professores não designers;
 - () Alteração na estrutura física do curso;
 - () Aquisição de novos equipamentos;
 - () Palestras direcionadas aos empresários para que compreendessem o papel do designer de moda;
 - () Nenhuma ação, apenas o nome foi alterado;
 - () Outras _____
11. Estas ações contam, ou contaram com a participação do corpo docente, de que forma?

12. Como tem sido o resultado do ENADE a partir do enquadramento da moda ao campo do design?
13. Em 2004, quando o MEC estabeleceu que moda é design, houve discussão do corpo docente sobre esta questão? Como foi este processo? Como o colegiado se posicionou à época?
14. A decisão final foi arbitrária, ou refletiu o desejo do corpo docente?
15. Há graduados em design no seu corpo docente? Quantos? Representa que percentual? Qual a especificidade?
16. Na sua visão, o que muda, objetivamente falando, com o enquadramento da moda ao design?
17. Como você define moda?
18. Você acha que moda é design? Justifique.
19. Você acha que há alteração da relação Moda X Mercado, com a concepção formativa orientada para o design? Justifique.
20. É do seu conhecimento a existência de um grupo de professores e instituições do Brasil que não aceitam este enquadramento e lutam pelo reconhecimento da moda como campo junto ao MEC? O que você conhece deste movimento e qual a sua visão acerca dele?
21. *(Responda apenas se você faz parte do movimento que luta para a instituição da moda como campo do saber)*: Que propostas estão atualmente sendo elaboradas, como está a negociação junto ao Ministérios?
22. Esta pesquisa resultará numa tese pública e poderá gerar vários artigos científicos que serão enviados para colóquios de moda. Seu nome deve ser omitido? () Sim () Não.